



A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE: A HISTÓRIA DO MEU NOME

Fernanda Rodrigues da Trindade*¹ (IC)¹, Jéssica Carvalho (FM)², Sônia Bessa (PQ)³

Resumo: O presente artigo tem como objeto de estudo, o processo de alfabetização e letramento sobre a perspectiva da construção da identidade e assim o mesmo, apresenta resultados e discussões de observações e intervenções pedagógicas realizadas. Foi proposto aos estudantes do 2º ano do ensino fundamental um leque de atividades com o objetivo de favorecer a construção da identidade, autonomia, e o fortalecimento de vínculos afetivos entre as crianças. Participaram vinte e duas crianças com idade entre sete e nove anos. Realizaram-se nove intervenções pedagógicas precedidas de cinco observações de forma remota. Analisando a devolutiva de uma das atividades O trabalho com o nome das crianças permitiu às crianças conhecer a história do seu nome, falar sobre seus gostos e preferências e interagir com um universo de palavras que se relacionavam com o seu cotidiano e com suas características pessoais. A atividade permitiu resgatar um pouco da história de vida das crianças, elevou a autoestima, e possibilitou que eles se identificassem como sujeitos de sua história. Puderam ainda reconhecer aspectos que os caracterizavam. Conclui-se, pois, que o nome da criança é uma palavra com forte conteúdo significativo e emocional sendo o primeiro sinal de identidade e reconhecimento infantil.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Crianças. Intervenções.

Introdução

A finalidade desse artigo é apresentar resultados e discussões acerca das observações e intervenções pedagógicas realizadas em turma do 2º ano do ensino fundamental da escola municipal em Formosa-GO por estudantes de Pedagogia bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID. Foram realizadas atividades com o objetivo de favorecer a construção da identidade e autonomia das crianças e o fortalecimento de vínculos afetivos entre elas, a escola e suas famílias.

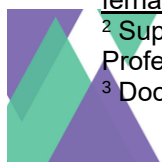
O processo de alfabetização e letramento é complexo e dinâmico e pode ou não colaborar para a formação da identidade das crianças. A identidade é um processo contínuo, o que torna cada pessoa única, singular e individual. Ao trabalhar a identidade na educação básica, permite aos estudantes o autoconhecimento, ajudando-os a se aceitarem da forma que são, conhecendo seus gostos, seus sentimentos, sua origem e o meio em que vive.

A BNCC (2017) assinala como competência geral comum a toda a educação básica o exercício da empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, a promoção do respeito ao outro e aos direitos humanos, o acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

¹ Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID. E-mail: fernandarodrigues036@gmail.com

² Supervisora do PIBID subprojeto Pedagogia UNU Formosa. Professora da Escola Municipal Professora Gabriela Amado.

³ Docente do curso de Pedagogia UEG Formosa – Coordenadora do subprojeto do PIBID.





Para Pessoa e Costa (2014)

Pensar a criança pequena é pensá-la inserida, inicialmente, no contexto familiar enquanto um contexto de desenvolvimento, um meio social que favorece a constituição de sua pessoa. [...] é por meio das interações da criança com o adulto e com os seus pares que ocorre a diferenciação do eu e do outro e assim se configura o eu infantil. Desta forma, são ampliadas as possibilidades da criança para afirmar e desenvolver cada vez mais a sua individualidade e para compreender melhor as relações sociais da cultura à qual pertence. (p.502)

Nessa perspectiva a interação é um elemento imprescindível para o processo de construção da identidade, o que requer um trabalho pedagógico organizado que permita a criança reconhecer suas características e das demais pessoas que estão inseridas em seu contexto de convívio.

A interação social foi objeto de estudo de grandes educadores como Jean Piaget (1896-1982), Lev Vigotsky (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962) Maria Montessori (1870-1952) e outros. Na perspectiva desses educadores a interação e a transmissão social são elementos responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, visto que estes permitem a aquisição de distintos conhecimentos. E a partir do conflito com o diferente, o indivíduo progride em seu processo de amadurecimento.

Para Piaget (1977) é a interação social que possibilita ao sujeito coordenar seu ponto de vista com os de seus pares. Sem a interação social jamais o indivíduo chegaria a raciocinar com lógica, em outras palavras, sem intercâmbio de pensamento e cooperação com os demais, o indivíduo não conseguiria chegar ao pensamento operatório que implica na transformação das representações intuitivas em operações reversíveis, idênticas e associativas. (MANTOVANI DE ASSIS 2013).

Desse modo, alinhar a construção da identidade com os processos de alfabetização e letramento contribui de forma significativa para o desenvolvimento do estudante. "Todo o processo de desenvolvimento da cognição, que abrange as diferentes atividades da mente humana (memória, percepção, imagem mental, raciocínio, entre outras), surge através da interação da pessoa com o meio físico e social" (STOLTZ, 2012, p.17).

Beluzo e Farago (2016, p. 101) corroboram essas ideias e afirmam que "[...] o crescimento intelectual da criança se dá por meio da interação com adultos e com outras crianças, o convívio no espaço escolar, na família e no grupo social que





potencializam o desenvolvimento da linguagem e o domínio da língua oral”. Ao conviver e interagir com a linguagem escrita em sua vida social, a criança observa, pensa, faz perguntas, cria hipóteses, experimenta, toma decisões, tira conclusões viabilizando o desenvolvimento de pensamento e da linguagem.

Sendo assim, proporcionar exercícios que favoreça o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da sua interação com o meio é imprescindível. Além de contribuir com os aspectos cognitivos, auxilia nas dimensões físicas, afetivas e também sociais.

Fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa. E da identidade entendida nesta relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos. Relação contraditória em que, às vezes, o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas, interfere de forma vigorosa, através do poder dos interesses, das emoções, dos sentimentos, dos desejos [...]. (FREIRE ,1997, p.64).

Nessa perspectiva essa investigação busca apresentar e descrever um leque de atividades, desenvolvidas por estudantes de pedagogia com base na construção da identidade no processo de alfabetização e letramento. Além de registrar as percepções, atitudes e reações das crianças ao conviver com essa forma de trabalho.

Material e Métodos

Essa investigação é um estudo de natureza qualitativa interventiva com viés analítico, interpretativo e descritivo. Participaram vinte e duas crianças do 2º ano do ensino fundamental, com idade entre sete e nove anos, uma professora regente de classe formada em Pedagogia com idade de 26 anos e três estudantes de Pedagogia bolsistas do Programa de Iniciação à Docência-PIBID.

No período entre os meses de março e junho de 2021 ocorreram cinco observações em sala de aula e nove intervenções pedagógicas em uma turma de 2º ano do ensino fundamental de escola pública do município de Formosa-GO. Todas as observações e intervenções pedagógicas foram feitas pelo sistema de Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), em consequência da pandemia do covid-19. Os encontros tiveram duração de 4 horas totalizando 56 horas entre observação e intervenção pedagógica.

Foram utilizadas atividades adaptadas de sites, livros, materiais audiovisuais





com ênfase na construção da identidade da criança. Alguns materiais foram elaborados pelas estudantes pesquisadoras.

Todas as intervenções pedagógicas foram realizadas pelo sistema de REANP – Regime Especial de Aulas Não Presenciais, que adota a possibilidade de ensino e aprendizagem que são executadas não exclusivamente por meios digitais, indicando a necessidade de se manter e reforçar a interação do professor com os alunos e entre os alunos, por meio do uso de tecnologia. (BRASIL,2020).

Para análise e construção dos dados, foram utilizados os registros em forma de diários de campo feito pelos estudantes pibidianos, fotografias e áudios, preservando-se a identidade das crianças e utilizados exclusivamente para análise posterior dos (as) pesquisador (as). Todos os procedimentos éticos foram apresentados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás.

Resultados e Discussão

Os resultados desse relato de experiência referem-se à descrição e análise de atividades propostas no processo de alfabetização utilizando a construção da identidade. Durante a intervenção pedagógica foram vivenciadas nove atividades, contudo estarei descrevendo o processo de apenas uma delas cujo tema gerador foi um vídeo, um poema e uma atividade que permite o autoconhecimento. A atividade foi intitulada “A história do meu nome” com o objetivo de resgatar e conhecer a história do próprio nome; trabalhar elementos da identidade e mostrar a importância e o valor de conhecer a origem do seu nome. Para Beluzo e Farago (2016) “a escrita do nome próprio é extremamente importante para as crianças que percebem o nome como o primeiro indício de formação da sua identidade e que o diferencia dos outros indivíduos”.

Essa atividade deveria ser feita com um espelho em sala de aula, contudo a situação de isolamento social em decorrência da pandemia da covid 19 impediu esse procedimento e como alternativa foi apresentado as crianças um vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=06vrk7gST08> cujo título é “Espelho meu” e tem 3min4seg de duração. O vídeo é uma história cantada, de uma criança que encontrou um espelho e ao mirar-se no espelho deverá pensar sobre o que o





espelho diz para ela. A letra pode ser visualizada no quadro 1.

Quadro 1 – Letra da música espelho meu de autoria de Jair Oliveira.

Vamos brincar de olhar pro espelho E ver o que ele diz para você? Mas esse espelho é diferente Também revela o que está dentro da gente	O que você descobriria? O que você aceitaria? O que você melhoraria? Do que você iria se orgulhar	O seu espelho pode te mostrar Um jeito bem melhor de ver o mundo E lá no fundo um mundo melhor
Esse espelho tem bons conselhos É só você presta bem atenção Pois nele a gente vê a cara E vê melhor ainda o coração	Que cada um é do seu jeito Com qualidades e defeitos E todos merecem respeito	Depende Do que você aprende Com o que o espelho tem pra te mostrar

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=06vrk7qST08>

Essa música foi utilizada como tema gerador, as crianças deveriam cantar e expressar-se sobre o que o espelho, diria para elas e pensar sobre isso, essa foi uma forma de chamar a atenção das crianças para seus gostos, atitudes, preferências e jeito de ser. Após a sensibilização da música foi proposto aos estudantes uma atividade em que eles deveriam identificar-se; colocar a sua idade e responder as seguintes questões: Quem escolheu seu nome?; Qual motivo fizeram com que seus pais escolhessem esse nome?; Pesquise o significado do seu nome e por fim um quadro onde eles deveriam assinalar, suas preferências como: comida, cor, esporte, brincadeira e roupa.

Beluzo e Farago (2016, p. 100) explicam que “[...] no processo de alfabetização o nome próprio se configura como primeiro repertório de letras que a criança possui. Assim, quando o professor faz um trabalho intensivo de reflexão sobre a escrita à criança tem condições de compreender o sistema de escrita alfabética e de apropriar-se dele.

Onze estudantes deram retorno dessa atividade e com base nos retornos foi possível observar diferentes aspectos, no que diz respeito à escrita das crianças observou-se que quatro delas fazem o uso da letra em caixa alta, enquanto seis domina a letra cursiva, já uma criança faz o uso das duas formas, mas com predominância da cursiva. Além disso, verificou-se pequenos erros de escrita em alguns exercícios. Alguns alunos transcreveram e responderam o exercício, em alguns casos outra pessoa copiou as questões e eles responderam, enquanto uma imprimiu e fez a resolução.





A passagem da letra bastão para a letra cursiva é motivo de discursão entre vários educadores. As crianças começam com a letra bastão porque é mais fácil contudo a letra cursiva representa um desafio para crianças do 2º e 3º ano do ensino fundamental. Muitas dessas crianças utilizam a letra cursiva sem entender o traçado convencional desse tipo de letra. A Base Comum Nacional Curricular – BNCC (2017) propõe para a criança na fase de alfabetização que esta:

[...] consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 88)

Cargnin e Silva (2020) esclarecem que “na sociedade atual, principalmente para adultos e idosos, a letra cursiva manuscrita é tida como referência ao gênero textual carta”. Esses autores afirmam que a defesa do ensino dos quatro tipos de letras existentes em nosso sistema de escrita é amplamente defendido pelo viés da neurociência e dos documentos legais, enquanto um viés da tecnologia e da memorização propõem a sua extinção.

Quanto a primeira questão da atividade proposta foi possível observar elementos acerca da história do nome das crianças da turma, nesse sentido constatou-se que 46% dos nomes das crianças foram escolhidos pela mãe, enquanto 27% escolhidos somente pelo pai e 27% definidos por pai e mãe de maneira conjunta. Nesse contexto, foi relatado que alguns escolheram por considerarem um nome lindo, ou porque se parecia com o nome do irmão, outros porque são nomes que constam na bíblia, em um caso específico foi escolhido por conta de um ator de novela. Além disso, os nomes apresentaram diferentes significados, como: “Filho de Deus”, “Pequeno senhor do lar”, “Vitoriosa”, “Protetor do homem”, “A que vence com o povo”, “Quem é cheio de graça como Deus?”, “Presente de Deus”, “Vitorioso, vencedor, conquistador”.

A atividade elaborada também teve por objetivo conhecer características específicas das crianças em relação a suas preferências, além disso, trata-se de um elemento importante que contribui para o desenvolvimento do processo educativo.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente





escolar que se organize em torno dos interesses manifestados pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BRASIL, 2017, p.58).

Ao relacionar suas preferências os estudantes sentiram-se motivados a falar de si, e expressar sentimentos. A seguir podemos verificar algumas imagens das atividades propostas. As crianças utilizam com desenvoltura a letra cursiva. O primeiro fez a atividade no caderno conforme as orientações na vídeo-aula, já o segundo estudante pegou a folha na escola. Por falta de acesso constante ao ambiente virtual veio à escola buscar o material impresso e assim fazer a atividade.

As figuras 1 e 2 revelam diferenças entre os dois estudantes: o primeiro usa fluentemente a letra cursiva, já o segundo utiliza somente a letra bastão. Ambos fizeram a atividade no caderno.

Figura 1 - Atividade do PAB (7 ANOS)

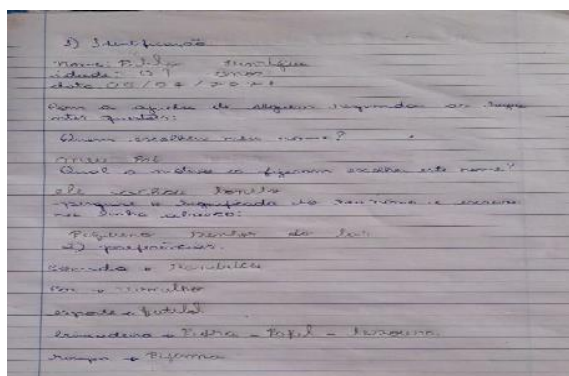
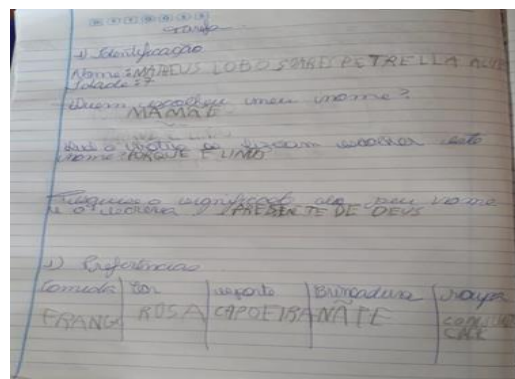


Figura 2 - Atividade do MAT (7 ANOS)



Fonte: Acervo pessoal das discentes do Pibid-Pedagogia-Formosa

Dois estudantes fizeram completamente a atividade, mas com letras diferentes, o primeiro estudante utilizou letra bastão em toda a sequência do trabalho e o segundo a letra cursiva. Quanto a utilização da letra cursiva a BNCC (2017) esclarece que é importante o aluno saber que, além de representar estilos individuais de traçar as letras, ela também serve para se escrever com rapidez. Compreendendo os usos da escrita cursiva, os alunos poderão concluir que é possível escrever com a letra que quiserem quando fizerem anotações pessoais.

Essa atividade permitiu analisar as diferentes formas de expressões dos estudantes, promover o autoconhecimento, refletir sobre seus interesses e gostos e





a lidar com um universo de palavras novas. O quadro 2 apresenta a relação de palavras que serviram de elementos para as aulas subsequentes em que foram trabalhadas várias atividades de automatismos, utilizando palavras que fazem parte do universo das crianças, denotam seus gostos e preferências, o que tornou a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Quadro 2 – Relação de palavras oriundas da atividade de autoconhecimento.

	COMIDA	COR	ESPORTE	BRINCADEIRA	ROUPA
Nicolly	Macarrão	Rosa	Natação	Pique-esconde	Vestido
Kauã	Lasanha	Rosa	Futebol	Soltar pipa	Bermuda/camiseta
João Miguel	Frango/Peixe	Azul/Vermelho	Futebol	Bicicleta/Pique-pegue	Short/Camiseta
Miguel	Batata Frita/Hamburguer/Estragonofe	Laranja/Vermelho	Correr	Bicicleta/Carrinho	Short do Pikachu/blusa azul
Alexandre	Pastel	Azul	Natação	Esconde-esconde	Short/camiseta
Rihanna	Pizza/macarrão	Rosa	Correr	Boneca	Short/Blusa
Pablo	Sanduíche	Vermelho	Futebol	Pedra-papel-tesoura	Pijama
Samuel	Arroz/feijão/bife/ovo cozido	Verde	Andar de bicicleta	Faz de conta	Blusa de rock
Larissa	Arroz/feijão/frango/salada	Rosa/Verde	Andar de bicicleta	Boneca	Vestido
Matheus	Frango	Rosa	Capoeira	Nãfe	Conjunto
Victor	Chocolate/bolacha/mijo	Laranja/branco/amarelo	Futebol / Natação/ Correr	Pular corda/Pulapula/Pega-pega	Short / Camiseta

Fonte: Acervo pessoal das discentes do Pibid-Pedagogia-Formosa.

Considerações Finais

Os documentos oficiais como a BNCC (2017) recomendam o desenvolvimento de projetos que visem a formação da identidade das crianças, para que elas possam desencadear competências e habilidades necessárias para o processo de alfabetização a partir da interação e da construção do eu. Desse modo, atender as diferentes necessidades dos alunos pode resultar na efetivação de uma prática pedagógica diferenciada.

O trabalho com o nome das crianças permitiu as mesmas conhecer a história do seu nome, falar sobre seus gostos e preferências e interagir com um universo de palavras que se relacionam com o seu cotidiano e com suas características pessoais, inserindo significado na atividade. Ao conhecer sua própria história, a criança sente-se participante da família, é um sentimento de pertença, um lócus





peculiar, ao qual ela pertence.

Pelas devolutivas foi possível inferir que as crianças realizaram o exercício de forma satisfatória, utilizaram processos variados para descrever a si falaram de sua comida preferida, cor, esporte, brincadeira e roupa. Fizeram uma pesquisa junto aos seus pais sobre a escolha e significado do seu nome. Todas as crianças registraram que o seu nome foi escolhido pela mãe, pelo pai, ou por ambos juntos. E a justificativa dos pais foi porque acharam um nome lindo, ou porque parecia com o nome do irmão, ou porque tratava-se de um nome bíblico com um importante significado. Saber que o seu nome significa “vitoriosa” ou “filho de Deus”, ou “vitorioso e vencedor” e que foi escolhido com amor por seu pai ou por sua mãe, com um motivo muito especial, certamente fortalece a autoestima da criança e valoriza as relações familiares.

Mesmo no sistema de Regime Especial de Aulas Não Presenciais, as crianças queriam falar sobre a conversa que tiveram com seus pais, e falar sobre suas preferências e gostos. Olharam para si e perceberam seu valor próprio no contexto de suas relações familiares. A atividade permitiu resgatar um pouco da história de vida das crianças, elevou a autoestima, e possibilitou que eles se identificassem como sujeitos de sua história. Puderam ainda reconhecer aspectos que os caracterizam, como comida e cor preferida, as brincadeiras que mais gostam, que roupa prefere vestir, ou que esporte gosta de praticar, foi um olhar sobre si mesmo, suas características físicas, hábitos, costumes e até valores culturais. Conclui-se, que o nome da criança é uma palavra com forte conteúdo significativo e emocional sendo o primeiro sinal de identidade e reconhecimento infantil.

Agradecimentos

Ao PIBID, a Professora Sônia Bessa e a Professora Jéssica.

Referências

BELUZO, A.F; FARAGO, A. C. O trabalho com o nome próprio na educação infantil. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 100-118, 2016.

BRASIL, Secretaria geral da governadoria. **Resolução CEE/CP Nº 18, de 06 de novembro de 2020**, Goiás, nov.2020.

BRASIL, Ministerio da Educacao. Língua portuguesa no ensino fundamental- anos iniciais: praticas de linguagem, objetos de conhecimentos e habilidades. **Base**





Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. O ensino fundamental no contexto da educação básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

CARGNIN, V. R. T; SILVA, V.C. processos de ensino e aprendizagem (ou não) da letra cursiva no contexto escolar. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras** Vol. 13 Nº 02 – Dezembro/2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho d'água. 1997.

LIVRO **A Galinha Ruiva.** 2015, disponível em: <https://youtu.be/cOyDvgjBuqU>. Acesso em: abril de 2021.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Proepre:** Fundamentos teóricos e prática pedagógica. São Paulo: Book, 2013.

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

PESSOA, C. T.; COSTA, L. F. M. Constituição da identidade infantil: significações de mães por meio de narrativas. **Revista Quadrimestral** da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

RODARI, G. **Quem sou eu?** São Paulo: Salamandra, 2005.

STOLTZ, Tania. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar** Curitiba: Ibpex, 2012.





A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E DESAFIOS

Lília Cristina Silva Moraes (IC)*

Divina Aparecida Modesto (FM)

Isadora Ribeiro da Silva (IC)

Kárita Lorena Borges da Silva (IC)

Luciene Santana da Silva (IC)

Rosemeire Almeida Oliveira da Silva (IC)

Universidade Estadual de Goiás-Campus Cora Coralina/Unidade Universitária de Itaberaí-Go

liliacsmoraes@gmail.com¹

Resumo:

Este trabalho objetiva apresentar uma das atividades práticas desenvolvidas pelas alunas bolsistas do subprojeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) – Universidade Estadual de Goiás/UnU-Itaberaí em parceria com a Escola Municipalizada Modestina Fonseca. No subprojeto são desenvolvidas atividades que visam auxiliar o trabalho desenvolvido na escola pela equipe pedagógica, contribuindo assim com o processo de alfabetização e letramento dos alunos do ensino fundamental. Mesmo em período de aulas remotas devido à pandemia causada pelo Coronavírus, uma doença respiratória aguda grave (SARS-CoV-2), continuam sendo desenvolvidas atividades diferenciadas pelas pibidianas. Os recursos utilizados como método de trabalho são, dados levantados junto a equipe pedagógica, em relação às dificuldades e desafios encontrados na alfabetização durante as aulas remotas, observações feita nos grupos de whatsapp, pesquisas descritivas e a construção dos jogos e tutoriais ensinando as famílias juntamente com as crianças a confeccionarem esse material. Os resultados parciais apontam um maior interesse por parte dos alunos quando se utiliza os jogos como recursos pedagógicos, com aulas dinâmicas, diferenciadas e lúdicas, demonstrando a importância de se buscar novos recursos para empregar no processo de alfabetização e letramento principalmente nos anos iniciais.

Palavras-chave: Jogos. Educação Infantil. Recursos. Processo de Alfabetização.

¹ liliacsmoraes@gmail.com



Introdução

Esse trabalho tem como princípio, descrever ações desenvolvidas pelas alunas bolsistas, no subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás /UnU-Itaberaí, em parceria com a Escola Municipalizada Modestina Fonseca, que atende crianças do 1º ao 6º ano do ensino fundamental.

Nesse trabalho buscamos apresentar a importância dos jogos no processo de alfabetização e letramento, e o quanto as aulas lúdicas e diferenciadas, podem contribuir com o desenvolvimento dos alunos, em especial aqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

Para Rodrigues (2001), “O jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem”.

A ação praticada foi desenvolvida inicialmente através de métodos indutivos, de natureza aplicada e pesquisa descritiva. A partir de sugestões levantadas pela equipe pedagógica e observações feitas pelas bolsistas por meio de grupos de WhatsApp, com objetivo de agregar, diversificar e dar maior dinamismo às aulas.

Nas reuniões semanais online realizadas entre a professora supervisora, coordenadora, e bolsistas do PIBID, foram realizados estudos teóricos de artigos como os publicados por Thales Valeriani e Alexsandro da Silva sobre o tema, em que a problemática parte de como usar o recurso; jogos na educação infantil, de modo a contribuir com o processo de alfabetização. Segundo Valeriani, (2021), “A relação entre diversão e aprendizado torna o processo de alfabetização mais lúdico, além de prazeroso e produtivo”.

Para fundamentação teórica do trabalho apresentado foi realizado estudos de obras de Ângela Maluf (2003), Gilles Brougère (1998), Maria Rodrigues (2001), Tales Valeriani (2021) e Tizuko Kishimoto (2017).

A partir dos jogos confeccionados no subprojeto, foi possível perceber que os alunos demonstraram interesse e ficaram extremamente satisfeitos em desenvolver atividades usando os jogos como recurso para auxiliar no processo de alfabetização,



bem como na construção desses materiais no decorrer das ações.

Material e Métodos

Após observações e levantamentos com a equipe pedagógica acerca de como poderíamos contribuir de forma significativa com o desenvolvimento dos alunos da escola municipalizada na qual desenvolvemos o subprojeto na cidade de Itaberaí, foram realizados estudos sobre essa temática, que aponta a importância dos jogos no processo de aprendizagem.

Valeriani fala que os jogos podem ser usados como uma estratégia para auxiliar as crianças nesse processo de aprendizagem e podem contribuir com o desenvolvimento de diversas habilidades relacionadas à linguagem, audição, raciocínio lógico, espacial e a socialização.

Assim como Tales Valeriani, Maluf diz que: “O brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades (...) Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo”. (MALUF, 2003, p. 9).

Após as leituras de artigos escritos por Alexsandro da Silva e Tales Valeriani, ficou definido em uma reunião realizada através da plataforma do google meet as ações a serem desenvolvidas. Em que foi realizado pesquisas na internet, no Instagram da Jakeline Nunes, uma especialista em recursos pedagógicos para alfabetização, no qual cada bolsista escolheu um jogo para ser reproduzido.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) vem-nos afirmar que, “O brinquedo e as brincadeiras favorecem o desenvolvimento da linguagem, pois a criança amplia o repertório de novas palavras ao manusear objetos diversificados e diferentes situações” (BRASIL, 1998, p.23).

Com o intuito de suprir as dificuldades de aprendizagem das crianças que acompanharam as aulas de casa por meio de aplicativos e redes sociais devido a pandemia causada pelo Covid 19, procuramos confeccionar jogos usando materiais simples, de fácil acesso e reciclados, para que esse material pudesse ser reproduzido pelas crianças juntamente com seus responsáveis.





Foram gravados também vídeos ensinando o passo a passo de como construir os jogos e disponibilizados nas redes sociais. Todo material confeccionado pelas bolsistas do PIBID, entregue à escola para compor o acervo de recursos pedagógicos e inicialmente com a possibilidade desse material ser emprestado para as crianças que por algum motivo não consiga reproduzi-los em casa. Sobre isso Brougère revela que:

O jogo não é senão uma forma, um continente necessário tendo em vista os interesses espontâneos da criança; porém não tem valor pedagógico em si mesmo. Tal valor está estritamente ligado ao que passa ou não pelo jogo. Ao pedagogo cabe fornecer um conteúdo, dando-lhe a forma de um jogo, ou selecionar entre os jogos disponíveis na cultura lúdica infantil aqueles cujo conteúdo corresponde a objetivos pedagógicos identificáveis. (BROUGÈRE, 1998, p.57).

Podemos dizer que todo jogo é educativo, mas para que o jogo pedagógico cumpra a sua finalidade é preciso que ele seja pensado para atender a uma demanda. Como um recurso, um jogo estruturado, planejado, para auxiliar de forma significativa no processo de alfabetização. Para isso é preciso preparar as crianças, fazer a mediação, familiarizá-las com as regras, para que a finalidade desses jogos seja atingida e que elas aprendam se divertindo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 29), “É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa”.

O trabalho pedagógico a partir da utilização de recursos lúdicos, como os jogos, brinquedos e brincadeiras, possibilita ao professor uma aprendizagem real, significativa e prazerosa. Contribuindo com o desenvolvimento emocional, físico, motor, cognitivo e social dos alunos.

Resultados e Discussão

As práticas desenvolvidas pelo subprojeto visam realizar atividades lúdicas e diferenciadas para contribuir com a aprendizagem dos alunos, sendo os jogos pedagógicos uma das ações escolhidas para colocar em prática pelo subprojeto do





PIBID na cidade de Itaberaí, considerando as dificuldades encontradas por alunos da Escola Municipal Modestina Fonseca.

Os jogos pedagógicos confeccionados pelas bolsistas e entregues a unidade escolar foram a reta numérica, roleta gire forme palavras, lupa alfabética e numérica, palavra dentro da palavra, trilha das vogais, adivinhas do alfabeto, formando palavras, sílabas em EVA, como pode ser observados na imagem a seguir:



Figura 1. Jogos e tutoriais produzidos pelas bolsistas do PIBID em Itaberaí-2021.



Figura 2. Aluno usando os jogos pedagógicos confeccionados pelas bolsistas do PIBID na Escola Municipalizada Modestina Fonseca





Essa é uma ação em andamento com resultados parciais, de modo que na primeira fase de execução teve um resultado satisfatório, apesar da dificuldade de contato com algumas crianças. Recentemente com o retorno gradativo das aulas presenciais está sendo possível dar continuidade na segunda fase do projeto com a utilização dos jogos na unidade escolar promovido pelas alunas bolsistas, que estão frequentando a unidade acompanhando de perto os alunos, auxiliando o trabalho desenvolvido pelas docentes. Segundo Kishimoto:

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KISHIMOTO, 2017, p.46)

Os jogos confeccionados contribuem no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, psicomotora e cognitiva. Com a possibilidade de ser usado, de diferentes modos a depender da necessidade do professor e do conteúdo planejado, auxiliando na identificação das letras e números, em operações matemáticas, na leitura, na formação de palavras, na divisão de sílabas, associação entre nome e imagem, raciocínio lógico, fonológico e psicomotor. Sobre isso Kishimoto afirma que:

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. (KISHIMOTO, 2017, p.45)

A partir dessa premissa, verificamos que a utilização dos jogos traz a possibilidade de ensinar o conteúdo de forma espontânea, em que a criança aprende explorando, divertindo, adaptando, fixando a aprendizagem, a interação e potencializando o raciocínio lógico crítico e criativo.

Considerações Finais

Com o desenvolvimento desse projeto foi possível perceber uma mudança em





relação à forma de visualizar esse processo como um todo, mediante a possibilidade de trabalhar com aulas mais dinâmicas e conteúdos diversificados.

Nas aulas remotas, notamos que as professoras regentes da unidade escolar já tentavam desenvolver aulas diferenciadas, sendo assim contribuímos ajudando a desenvolver e colocar em prática esse projeto. Assim como também foi possível realizar outras ações, voltadas a atender as necessidades previamente observadas, e executadas a partir de fundamentações teóricas, contribuindo com um processo de formação acadêmica diferenciada.

Também foi possível observar que a cada ação desenvolvida no projeto, os professores se motivavam a propor aulas mais dinâmicas e diferenciadas, o que certamente contribuiu com esse período em que as aulas estão sendo acompanhadas pelos alunos em sua casa. Afinal o que se esperava ser uma medida paliativa e passageira, persistiu por quase dois anos, o que estava se tornando cansativo e desmotivador para muitas crianças. Sendo assim, o projeto acabou estimulando e incentivando práticas diferenciadas, atraindo a atenção dos alunos.

Atualmente o cenário indica um retorno gradativo dos alunos na instituição escolar, que aos poucos estão retomando as aulas presenciais na escola, sempre com a preocupação e cuidado, pensando na segurança e bem estar de todos (alunos, funcionários e famílias) envolvidos nesse processo direto e indiretamente, o que possibilita colocar em prática o uso dos jogos como material de apoio dentro da escola pelas bolsistas, finalizando assim essa ação.

Agradecimentos

Enquanto Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docente, e alunas em formação do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás/UnU-Itaberaí agradecemos as instituições pela oportunidade de participar de um subprojeto que tem agregado muito conhecimento em nossa formação acadêmica. Com o projeto temos a oportunidade de acompanhar de perto o trabalho desenvolvido na prática, no dia a dia por profissionais em atuação.

Agradecemos a todos envolvidos no subprojeto direto e indiretamente, em especial a nossa coordenadora e supervisora, estendendo a todas as docentes que tivemos a oportunidade de acompanhar o trabalho que desenvolvem na Escola Municipalizada Modestina Fonseca e toda equipe envolvida.





Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação* e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: v. 1 e 2, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

RODRIGUES, Maria. **O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VALERIANI, Tales. **Jogos de alfabetização: é possível aprender brincando?**. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/jogos-de-alfabetizacao-e-possivel-aprender-brincando>> Acesso em: maio de 2021.





01, 02 e 03
dez. 21

Desafios e Perspectivas da
Universidade Pública
para o Pós-Pandemia



www.cepe.ueg.br

realização



Universidade
Estadual de Goiás





ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS

Henrique Santos Andrade* (IC)¹, Jéssica Carvalho (FM)², Sônia Bessa (PQ)³.

Resumo: O mundo globalizado e em especial com o advento da pandemia da covid-19 impôs como alternativas aos sistemas educacionais a utilização massiva das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC para o trabalho com os estudantes. Esse artigo tem como objetivo apresentar e descrever um leque de atividades desenvolvidas por estudantes de pedagogia com a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de alfabetização e letramento, registrar as percepções e atitudes e reações das crianças ao conviver com essa forma de trabalho. Participaram vinte e quatro estudantes do 1º ano do ensino fundamental em processo de alfabetização de cidade goiana. Devido ao contexto de pandemia e distanciamento social, não foi possível conhecer de perto como ocorreu a recepção das atividades pelos pais e pelos alunos. Porém a quantidade de participação na resolução das atividades foi mais satisfatória do que em relação às últimas regências. As atividades priorizaram a competência leitora das crianças e o enriquecimento do vocabulário, com o surgimento de novas palavras. A maioria da turma desenvolveu satisfatoriamente essas habilidades a partir dos procedimentos estabelecidos. Os resultados foram satisfatórios e indicaram um nível de interesse alto para a execução das atividades.

Palavras-chave: Tecnologias. Alfabetização. Aprendizagem.

Introdução

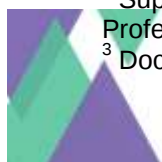
Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO, apontam que a pandemia da Covid-19 impactou em torno de 1,5 bilhão de estudantes no mundo todo o que representa 91% dos estudantes. As escolas tiveram que buscar alternativas e o uso da tecnologia teve protagonismo neste contexto. O desafio maior foi o acesso dos estudantes em especial da educação básica e o preparo necessário dos professores para essa nova realidade, que ainda está em transição.

É aceitável a utilização do ensino remoto ou a distância para o ensino superior ou até para o ensino médio, mas para a educação infantil e os anos iniciais parece um desafio gigantesco. Nesse período da vida a interação social e com o meio é imprescindível, atua como um dos fatores que garantem o desenvolvimento do ser humano. Na perspectiva da Psicologia genética é a relação entre o ser humano com o objeto do conhecimento que garante o desenvolvimento e a construção do conhecimento. Ferreiro (2011) esclarece que no processo de construção da escrita, a criança assimila ou adquire a informação; ao assimilar à

¹ Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID. E-mail: henriqueniih18@gmail.com

² Supervisora do PIBID subprojeto Pedagogia UNU Formosa. Professora da Escola Municipal Professora Gabriela Amado.

³ Docente do Curso de Pedagogia UEG Formosa – Coordenadora do subprojeto do PIBID.





nova informação a criança pode modificá-la, ou seja, acomodar-se para compreendê-la e uma vez assimilada apropriar-se dela. Assim o processo de construção da escrita é o resultado da interação da criança com o objeto de conhecimento da escrita. Origina-se de uma construção da própria criança ao agir sobre o objeto – físico ou conceitual. Teberosky (1987) corrobora essa questão e destaca que os conhecimentos que as crianças adquirem em interação; não são transmitidos de uma para outra, ou do professor para as crianças, mas construídos por elas próprias, na interação entre elas. Mediante esse pressuposto como poderia ser promovido esse processo de interação num ambiente virtual?

Esse artigo tem como objetivo apresentar e descrever um leque de atividades desenvolvidas por estudantes de pedagogia e do Programa Institucional de Iniciação a Docência - PIBID durante a pandemia da covid-19, com a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de alfabetização e letramento e registrar as percepções, atitudes e reações das crianças ao conviver com essa forma de trabalho.

As tecnologias digitais fazem parte do cotidiano das pessoas, é um fenômeno global, com crescimento irreversível. Com o advento da pandemia da covid-19 houve uma adesão maciça às tecnologias sociais em todas as esferas da sociedade. As ferramentas tecnológicas foram amplamente utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem, deixou de ser uma opção e passou a ser uma necessidade.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil 2017) propôs a utilização das ferramentas tecnológicas como uma das competências gerais prevista para a educação básica. Cabe às crianças e adolescentes da educação básica:

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL 2017 p. 9).

Nesse sentido, incluir as tecnologias digitais desde a educação infantil, não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para despertar o interesse do aluno e promover aprendizagem, mas também de inseri-los no mundo digital para que construam conhecimento das possibilidades de interação e aquisição de





conhecimentos existentes nesse meio desde o início da sua trajetória escolar.

Anjos e Mercado (2020) investigaram a interação de crianças pequenas com jogos eletrônicos em dispositivos móveis e concluíram que crianças pequenas constroem ricas e diversificadas experiências com o universo digital à medida em que lhes são oferecidas condições necessárias para que possam explorar tablets por exemplo ou outros dispositivos com criatividade e autonomia. Contudo os autores destacam que mesmo utilizando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC as crianças não foram privadas da interação entre pares, mediado pelo professor.

“Não se trata de substituir as brincadeiras e jogos tradicionais das crianças pelos jogos nos ambientes virtuais: trata-se de considerar que as crianças são capazes de lidar com as brincadeiras populares e, ainda, com as brincadeiras no universo digital. A relação não é de substituição de uma experiência lúdica por outra, mas de ampliação e de complementaridade”. (ANJOS; MERCADO 2020, p. 17).

Autores como Santos Rivera e Oliveira (2020) corroboram essa premissa e atestam que o uso de games pode ser um recurso capaz de aliar conteúdos curriculares da escola com a ludicidade da criança. “[...] um jogo digital apresenta potencialidades como recurso didático que possibilita a execução de atividades que desenvolvam o uso da língua falada e escrita, bem como auxilia a criança na identificação de semelhanças e diferenças entre as grafias e nos de letras, sílabas ou palavras” (p.2).

Para Becker (2012. p, 2), o crescimento dos recursos tecnológicos trouxe novas situações de aprendizagem onde tornam possíveis “estratégias de trabalho que antes não se imaginava e surgem como alternativas para despertar a curiosidade e interesse dos alunos”. Traduzindo para o contexto de pandemia, novas estratégias de ensino tiveram que ser traçadas de modo a não deixar que as crianças tenham prejuízo no seu processo de ensino aprendizagem. Torna-se necessário a reinvenção por parte dos professores em suas ações pedagógicas.

Cunha (2019) cita um exemplo da utilização das ferramentas tecnológicas no ambiente escolar, ao fazer menção à importância do desenho e da pintura. A autora nos lembra de que desde cedo as crianças convivem com imagens midiáticas e impressas, como o ato de fotografar, manipular e editar imagem nos computadores,





e que essas podem ser acrescentadas ao conhecimento das crianças em relação à produção de imagens, desenhos e pinturas.

De acordo com Santos, Rivera e Oliveira (2018), “os jogos digitais também podem favorecer o desenvolvimento cognitivo da criança”. Conforme ele, não é só por conter em si características semelhantes às de jogos não digitais, mas também porque estão mais próximas das crianças atuais, usuárias recorrentes de recursos digitais. O jogo eletrônico sem fins educacionais já faz parte do cotidiano das crianças e podemos dizer que há aprendizagem até quando não é a intenção. É através dos diferentes tipos de jogos que a criança brinca naturalmente, cria estratégias e testa hipóteses de forma espontânea, trazendo assim, grandes benefícios para o seu desenvolvimento nas aprendizagens.

A inserção dos jogos nos processos de alfabetização e letramento, poderá contribuir de forma significativa para o avanço da leitura e escrita. Contudo, a mediação da atividade pelo docente constitui um elemento fundamental para que as crianças consigam aprender.

Dessa forma, além de contribuir para os processos de alfabetização e letramento, os jogos também oportunizam aos alunos, aprenderem a respeitar regras, ajuda no desenvolvimento da construção da identidade e a se socializar de forma espontânea. Na educação, se faz necessário trazer inovações e sempre procurar caminhos de reinventar para obter uma aprendizagem efetiva.

Para Santos Rivera e Oliveira (2020, p.3) no contexto da alfabetização os games oferecem possibilidades de a criança compreender “[...] a estrutura da escrita e a lógica de seu funcionamento por meio de recursos multimidiáticos e dos desafios propostos na mecânica do jogo. Estes elementos tornam os games recursos significativos para os alunos”. Esses autores partindo do pressuposto de que crianças em idade de seis anos em diante já estão familiarizadas com ferramentas tecnológicas atuais, desenvolveram atividades de interpretação de texto, consciência fonológica da letra F e rimas, utilizando de games digitais para a aplicação das mesmas, através da plataforma digital WordWall. Os resultados verificados indicaram o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica.

O uso de games e recursos tecnológicos pode ser um facilitador do processo





de alfabetização e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. Embora a alfabetização possa acontecer sem a utilização destes recursos, a introdução de novas ferramentas pode facilitar o processo, unindo conteúdo, tecnologia e ludicidade.

Material e Métodos

Essa investigação é um estudo de natureza qualitativa interventiva com viés analítico, interpretativo e descritivo. Participaram 24 crianças do 1º ano do ensino fundamental, com idades entre 6 a 7 anos, uma professora regente de classe formada em Pedagogia e três estudantes de Pedagogia bolsistas do Programa de Iniciação à Docência-PIBID.

No período entre os meses de março e junho de 2021 ocorreram cinco observações em sala de aula e nove intervenções pedagógicas em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de escola pública do município de Formosa-GO. Todas as observações e intervenções pedagógicas foram feitas pelo Regime de Aulas Não Presenciais (REANP), em consequência da pandemia da covid 19. Os encontros tiveram duração de quatro horas totalizando 56 horas entre observação e intervenção pedagógica.

Foram utilizadas atividades adaptadas de HEINZEN (2016), MORAES (1970) e OLIVEIRA (2020), assim como foi criado um material didático pelos (as) próprios (as) Estudantes pesquisadores.

Quadro 1 – Atividades realizadas durante as intervenções pedagógicas.

Nome da atividade	Descrição	Objetivos e/ou aprendizagem esperada
História para alfabetizar: Dona Letra do alfabeto e Silva. HEINZEN, R.C.G. <i>Dona Letra do Alfabeto e Silva</i> . Florianópolis: Insular, 2016	Vídeo-leitura da história Dona Letrinha. Produção de games pela plataforma Wordwall sobre interpretação de texto, jogo de ligar palavras e jogo da memória.	- Despertar o interesse dos alunos pelo universo letrado por meio da ludicidade, na identificação e escrita das letras do alfabeto.
Poesia "A foca" de MORAES, Vinicius. <i>A Foca</i> . Rio de Janeiro, 1970.	Leitura com acompanhamento audiovisual e escrita. Produção de games pela plataforma Word Wall, sobre interpretação de texto, brincar de rimas, avião de ligar palavras e letra F.	Inserir o aluno na utilização de games online para alfabetização. Construir compreensão e interpretação global do texto proposto.



Parlenda: "Batatinha quando nasce". de OLIVEIRA, R. P. <i>Batatinha Quando Nasce</i> . Rio de Janeiro, 2020.	Leitura com acompanhamento audiovisual e escrita. Elaboração de vídeo para os alunos dramatizarem o contexto da parlenda. Produção de games pela plataforma disponível na internet Word Wall sobre ligar as imagens aos seus nomes correspondentes.	- Inserir o aluno na utilização de games online para alfabetização; - Estimular no aluno o prazer da leitura; - Reconhecer palavras do texto de acordo com o nome de imagens; - Estimular a consciência fonológica em relação às palavras "inha" e "ão".
--	---	---

Fonte: Os autores.

Resultados e Discussão

O quadro 1 apresenta três atividades, contudo nesse artigo será apresentado o desenvolvimento apenas de uma delas, o poema "A foca" de autoria de Vinicius de Moraes, que foi musicalizado por Toquinho e Vinicius e faz parte de um livro intitulado "A Arca de Noé". O poema tem linguagem simples e ritmada, teve o intuito de reforçar o estudo da rima e da interpretação, ele permite o trabalho com as rimas, terminações de palavras, reconhecimento de unidades fonológicas como as sílabas, amplia o conhecimento das crianças sobre o uso das rimas num poema. A escolha do texto para intervenção se deu por se tratar de um poema curto, de fácil compreensão que explora a imaginação e o prazer da leitura com diversão. Contém rimas que auxiliam o desenvolvimento da consciência fonológica. A partir do texto pudemos criar atividades que estimularam a capacidade de interpretação e a identificação de imagens e seus respectivos nomes.

Quadro 2 – Letra do poema "A Foca".

Quer ver a foca Ficar feliz? É pôr uma bola No seu nariz	Quer ver a foca Bater palminha? É dar a ela Uma sardinha	Quer ver a foca Comprar uma briga? É espetar ela Bem na barriga
Lá vai a foca Toda arrumada Dançar no circo Pra garotada	Lá vai a foca Subindo a escada Depois descendo Desengonçada	Quanto trabalha A coitadinha Pra garantir Sua sardinha

Fonte: MORAES, Vinicius. *A Foca*. Rio de Janeiro, 1970.

Por meio de vídeos curtos foi feito a sensibilização do poema, e verificado quais conhecimentos prévios as crianças tinha sobre o animal. Foi apresentado o poema e a música, para que as crianças cantassem e imitassem os movimentos da foca. Um dos vídeos contava a história do texto, destacando o autor, o ano em que viveu, com imagens e fotografias. O passo seguinte consistiu em elaborar alguns layouts utilizando a plataforma WordWall e enviar para as crianças, como pode ser



verificado nas figuras de 1 a 5.

Figura 1 – O que fazer pra ver a foca feliz?



Figura 2 – A foca bate palmas.



Fonte: Os autores

Figura 3 – A foca fica irritada.



Figura 4 – Descobrimos a letra F.



Fonte: Os autores.

As atividades foram enviadas e as crianças poderiam solicitar a ajuda dos pais para entender as solicitações dos games. A plataforma permite o retorno do tempo que a criança utilizou para responder e se acertou ou errou as respostas. Mediante os resultados obtidos durante a aplicação do texto e das atividades verifica-se que as crianças puderam compreender bem a proposta e desenvolver-se satisfatoriamente.

As atividades foram concluídas com bom índice de acertos, na primeira atividade trabalhada por meio do site WordWall (figura 1) um grande índice de acertos, o mesmo verificou-se na terceira e quinta questão. A terceira questão requeria a interpretação do verso final do poema. Uma das atividades tratava de uma análise das palavras iniciadas com a letra B, de forma que o aluno deveria ler o texto todo, para descobrir quais palavras se iniciavam com a letra em questão. Dos dezenove estudantes participantes nesse dia, ocorreram somente sete devoluções, e todas foram corretamente respondidas, a diferença entre as respostas foi o tempo utilizado para





responder cada questão.

Quadro 3 – Devolutivas dos estudantes às atividades de interpretação realizadas na plataforma digital WordWall a partir do poema “A Foca”.

Aluno 1 - Esse aluno não teve nenhuma dificuldade em executar as atividades por meio do WordWall. O mesmo completou todas as atividades rapidamente, gastando apenas 1:50 min. Certamente que essa criança já está num nível mais avançado de alfabetização

10:38 - 7 Apr 2021		
Correct	Incorrect	Time
5	0	1:50

Aluno 2 - Na segunda devolução tivemos bons, foi perceptível um aumento no tempo de resposta do seguinte aluno comparado com a 1ª devolução. Analisando este tempo percorrido, é possível que o aluno precisou de apoio durante a leitura e resolução das questões.

13:19 - 6 Apr 2021		
Correct	Incorrect	Time
5	0	2:29

Aluno 3 - Nessa devolutiva observamos que o aluno conseguiu completar a atividade em pouco mais de um minuto, mas não conseguiu acertar todas as questões. Talvez a pressa em responder, tenha de alguma forma comprometido uma das respostas.

13:22 - 6 Apr 2021		
Correct	Incorrect	Time
4	1	1:05

Aluno 4 - Na quarta devolutiva, fomos surpreendidos com a exatidão e velocidade de resposta deste aluno, ele completou as atividades em apenas quarenta e sete segundos, sendo até então o melhor resultado das devoluções da primeira atividade. Possivelmente ele já está alfabetizado.

13:23 - 6 Apr 2021		
Correct	Incorrect	Time
5	0	47.7

Aluno 5 - Na quinta devolutiva, o aluno não conseguiu acertar um número considerável de questões, é possível que ele não compreendeu o que foi pedido, pois gastou apenas 1:03 min para fazer a atividade. Tal resultado pode ser explicado por diversas variáveis, como: falta de apoio do responsável, má compreensão do enunciado ou até mesmo estar no nível pré-silábico.

14:54 - 6 Apr 2021		
Correct	Incorrect	Time
2	3	1:01

Fonte: Os autores.





De acordo com os resultados da atividade interpretação, foi possível verificar que todos os alunos completaram a atividade em bom tempo, não chegando à casa dos dois minutos. Contudo algumas questões precisam ser discutidas: porque de um universo de quase vinte crianças, somente sete retornaram com a atividade completa? Conversando com a professora regente de classe, uma hipótese levantada consta da dificuldade de acesso à tecnologia, pois nem todos os celulares (equipamento utilizado pelas crianças) permite acesso a plataforma digital WordWall, outra hipótese diz respeito a falta de apoio de um adulto que pudesse ajudar a criança a ler o enunciado da atividade, e como a maioria das crianças dessa turma são pré-silábicas ou silábicas, estas não conseguiram concluir a atividade. Essas hipóteses não puderam ser comprovadas ainda, porque nem mesmo a professora regente da classe sabe quais as hipóteses silábicas em que as crianças se encontram. Contudo sete estudantes tiveram bons resultados na atividade compreendendo claramente o que era solicitado.

Considerações Finais

Esse estudo teve limitações, em especial quanto ao acesso aos estudantes, todo o contato com eles foi de forma remota e em aulas assíncronas, contudo mesmo em frente às adversidades os games produziram um retorno satisfatório, interesse e participação das crianças. Promoveu a uma aprendizagem mais interativa e significativa para a produção do conhecimento do aluno. Foi trabalhada a competência leitora a partir das inferências de leitura no game para as crianças que estão na hipótese pré-silábica e o enriquecimento do vocabulário para crianças alfabéticas.

Nas atividades em que o programa WordWall contabiliza quantidade de erros e acertos, pudemos ver nos resultados obtidos que a maioria dos alunos tiveram 100% de acerto sobre as questões propostas completando as atividades em um bom tempo.

Ao utilizar essa plataforma de games, as crianças deram respostas positivas, contudo os recursos tecnológicos não devem ser vistos como um fim em si mesmo, mas como um meio nos processos de aprendizagem, em qualquer conteúdo e faixa etária dos estudantes, assim o papel do professor é fundamental para que a





atividade não se resume a um mero entretenimento.

Agradecimentos

A professora Sônia Bessa, a Escola Municipal Professora Gabriela Amado, a professora Jéssica e as crianças.

Referências

ANJOS, C. I.; MERCADO, L. P. L. Tatear e desvendar jogos eletrônicos: dispositivos móveis e crianças pequenas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 57, p. 1-20, e-19872, jul./set. 2020.

BECKER, J. L. **A influência das TIC na alfabetização**. Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul. Sobradinho. 2012.

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

CUNHA, S.R.V. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In (Org) Corso, et al. **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. p.178-196.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HEINZEN, R.C.G. **Dona Letra do Alfabeto e Silva**. Florianópolis: Insular, 2016

MORAES, Vinicius. **A Foca**. Rio de Janeiro, 1970.

MORAIS, et al. **Alfabetização: Apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEBEROSKY, A. Construção de escritas através da interação grupal. In: **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Comp. Emilia Ferreiro, Margarida Gomez Palacio; trad. Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 124 - 142.

ROMERO, S. **Contos Populares do Brasil**. Nova Livraria Internacional, Rio de Janeiro, 1885.

SANTOS, A. Q.; RIVERA, J.A.; OLIVEIRA, A.N.S. Game Alfa: jogo digital como recurso tecnológico para alunos em processo de alfabetização do segundo ano do ensino fundamental. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, Edição Especial, 097720, 2020.





ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

Leidiane Oliveira Silva*¹ (IC)¹, Jéssica Carvalho² (FM), Sônia Bessa³ (PQ)

Resumo: O presente artigo tem como objeto de estudo o processo de alfabetização e letramento sobre a perspectiva da construção da identidade, com o objetivo de apresentar resultados e discussões acerca das observações e intervenções pedagógicas. Foram propostas aos estudantes um leque de atividades com o objetivo de favorecer a construção da identidade e autonomia das crianças e o fortalecimento de vínculos afetivos entre elas a escola e suas famílias. Participaram nove crianças do 2º ano do ensino fundamental com idade entre sete e nove anos. Para os procedimentos realizaram-se nove intervenções precedidas de cinco observações realizadas de forma remota. Analisando a devolutiva de uma das atividades o poema “Pessoas são diferentes” em forma de desenhos constatou-se um esforço de imitação da realidade, as crianças retratam a forma como se identificam com os melhores amigos, existe o conceito da figura humana e a relação de figuras topológicas. Têm consciência do próprio sexo e utilizaram roupas diferenciadas para desenhar ambos os sexos e não fizeram nenhuma diferenciação étnica nos desenhos.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Educação. Identidade.

Introdução

A finalidade desse artigo é apresentar resultados e discussões acerca das observações e intervenções pedagógicas realizadas em turma do 2º ano do ensino fundamental da escola municipal em Formosa-GO por estudantes do PIBID. Foram realizadas atividades com o objetivo de favorecer a construção da identidade e autonomia das crianças e o fortalecimento de vínculos afetivos entre elas a escola e suas famílias.

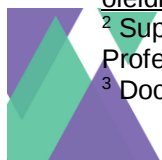
A formação da identidade é um processo contínuo, pois é o elemento que torna cada pessoa única, desta forma é um tema importante a ser trabalhado com as crianças porque permite que as mesmas tenham conhecimento de suas particularidades. Nesse sentido, tal temática pode ser alinhada aos processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Szymanski (2006), é no contexto familiar que a criança tem seu primeiro contato social. “A criança encontra os primeiros outros e, com eles aprende o modo humano de existir” (p. 83). É através destas primeiras interações com o adulto que seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito. Essas relações afetivas, cognitivas e sociais, são os primeiros referenciais para a sua constituição identitária. A criança se constitui como uma pessoa distinta do outro

¹ Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID. E-mail: oleidiane085@gmail.com

² Supervisora do PIBID subprojeto Pedagogia UNU Formosa. Professora da Escola Municipal Professora Gabriela Amado.

³ Docente do curso de Pedagogia UEG Formosa – Coordenadora do subprojeto do PIBID.





e forma a sua identidade. Contudo a escola assume a corresponsabilidade pela construção deste processo assim que a criança adentra nesse novo espaço social.

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) apresenta elementos fundamentais que devem ser desenvolvidos no ambiente e escolar. Aponta para a articulação entre as experiências vividas na Educação Infantil integradas ao ensino fundamental, e assim “[...] Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2017, p.87).

Para Pessoa; Costa (2014)

[...] é por meio das interações da criança com o adulto e com os seus pares que ocorre a diferenciação do eu e do outro e assim se configura o eu infantil. Desta forma, são ampliadas as possibilidades da criança para afirmar e desenvolver cada vez mais a sua individualidade e para compreender melhor as relações sociais da cultura à qual pertence. (p. 502)

Ao adentrar no ambiente escolar a criança deverá ser exposta a um leque de atividades que favoreça seu desenvolvimento cognitivo a partir da interação com o meio, como forma de desenvolver os aspectos afetivos, sociais e cognitivos. Para Freire (1997):

Fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa. E da identidade entendida nesta relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos. Relação contraditória em que, às vezes, o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas, interfere de forma vigorosa, através do poder dos interesses, das emoções, dos sentimentos, dos desejos [...]. (p.64).

Sastre (1998) defende uma educação integradora, mas esclarece que nos sistemas educativos existe uma fragmentação e hierarquização priorizando a área intelectual em detrimento da socioafetiva gerando um fosso entre a inteligência e a afetividade, redundando em desinteresse e apatia dos estudantes. Segundo essa autora é a identidade de cada um dos indivíduos que formam o coletivo da classe, a riqueza e diversidade de seus comportamentos individuais e grupais.

Criar um ambiente que favoreça a construção da identidade na criança é entendê-la como um sujeito social e histórico, capaz de pensar o mundo de um jeito próprio e de compreendê-lo a partir das relações que estabelece com a realidade, e





com as pessoas com quem convive.

Corroborando essa perspectiva Alexandroff (2010) esclarece que aprender é interagir com uma multiplicidade de linguagens, assim palavras, ações, gestos, expressões de afeto por meio do corpo, do desenho, do olhar, tudo isso compõem o dia-a-dia da criança dentro do espaço escolar e também funciona como referência de constância e continuidade, tornando o espaço educativo compreensível para ela e abrindo caminhos para as descobertas e as manifestações da criança.

Material e Métodos

Essa investigação é um estudo de natureza qualitativa interventiva com viés analítico, interpretativo e descritivo. Participaram nove crianças do 2º ano do ensino fundamental, com idade entre sete e nove anos, uma professora regente de classe formada em Pedagogia com idade 26 anos e três estudantes de Pedagogia bolsistas do Programa de Iniciação à Docência-PIBID.

No período entre os meses de março e junho de 2021 ocorreram cinco observações em sala de aula e nove intervenções pedagógicas em uma turma de 2º ano do ensino fundamental de escola pública do município de Formosa-GO. Todas as observações e intervenções pedagógicas foram feitas pelo sistema de Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), que consiste em aulas online e atividades impressas, em consequência da pandemia do covid 19 que impediu às crianças o acesso presencial as salas de aula. Os encontros tiveram duração de 4 horas totalizando 56 horas entre observação e intervenção pedagógica.

Foram utilizadas atividades adaptadas de sites, livros, materiais audiovisuais com ênfase na construção da identidade da criança. Alguns materiais foram elaborados pelas estudantes pesquisadoras. O quadro 1 relaciona as atividades realizadas com seus objetivos e as aprendizagens esperadas.

Quadro 1 – Atividades realizadas durante as intervenções pedagógicas.

Nome da atividade	Descrição	Objetivos e/ou aprendizagem esperada
-------------------	-----------	--------------------------------------



História: Quem sou eu?	Livro de literatura: Quem sou eu? de Gianni Rodari; tradução e ilustrações: Michele Iacocca. Editora Salamandra. Livro organizado em forma de vídeo e narrado pelas discentes.	-Trabalhar a literatura; -Promover o autoconhecimento; --- Valorizar suas características e reconhecer as características dos outros; -Observar aspectos positivos e promover a empatia; -Fazer autorretrato e representar o melhor amigo.
A história do meu nome e minhas preferências.	Atividade elaborada pelas discentes sobre a história do próprio nome e suas preferências. Esta contou com auxílio do clipe: Grandes Pequeninos- Espelho Meu Disponível em: https://youtu.be/06vrk7gST08 . O clipe escolhido permite a criança compreender o conceito de identidade por meio da música.	- Conhecer a história e a origem do seu nome; valorizar a participação e escolha dos pais; -Falar sobre seus gostos e preferências. Interagir com um universo de palavras diferentes a partir de suas características pessoais.
História: Ninguém é Igual a Ninguém: "O Lúdico no conhecimento do ser".	Livro de literatura: Ninguém é Igual a Ninguém: "O lúdico no conhecimento do ser" de Regina Otero e Regina Rennó; Editora Brasil. Livro organizado em forma de vídeo e narrado pelas discentes. A atividade proposta elaborada pelas discentes do PIBID-Pedagogia, estruturada com quatro questões. Mostra de forma lúdica que ninguém é igual a ninguém. E é exatamente nesta diferença que está a graça da vida! Finalização com o videoclipe: Grandes Pequeninos. Normal é ser diferente. Direção e animação: Alopria Estúdio, Gravação e mixagem: S de Samba. Disponível em: https://youtu.be/oueAfg_XJrg .	-Desenvolver o respeito e valorizar as diversidades que permeiam os seres humanos; - Aprender e saber respeitar as diferenças físicas e psicológicas que existem entre as pessoas; - Ressaltar a importância dos valores humanos com atitudes positivas.
"Pessoas são diferentes".	Poema: Pessoas são diferentes de Ruth Rocha, foi base para elaboração do exercício que trabalhou o registro de palavras opostas a partir do poema. Além da representação por meio do desenho. Foi encaminhado o vídeo do poema mencionado, disponível em: https://youtu.be/fh6K7sv2A48 .	-Perceber-se como diferente do outro; -Respeitar as características de cada um; -Identificar e comparar características físicas entre os colegas; -Reconhecer a diversidade e a importância da valorização do outro.
Sequência didática: "A Galinha Ruiva"	Composta por cinco atividades e organizada no formato de apostila, a sequência didática baseada na história "A Galinha Ruiva" de Rodrigues Pinto, foi desenvolvida no mês de maio e início de junho. Apresentou-se a história por meio de um livro digital disponível em: https://youtu.be/cOyDvgjBuqU . Dos sete exercícios organizados pelas discentes, os dois últimos foram retirados do seguinte site: http://educandocomamor10.blogspot.com/2013/11/historias-e-oficinas-pedagogicas.html?m=1	- Estimular a criatividade, imaginação e a fantasia. - Exteriorizar emoções e sentimentos. - Expressar ideias e opiniões com espontaneidade. -Estimular o trabalho coletivo

Fonte: As autoras.

Resultados e Discussão

Antes de iniciar o processo de intervenção com os estudantes foram realizadas cinco observações em que foi possível analisar aspectos do processo ensino- aprendizagem, sobretudo, no contexto do Regime Especial de Aulas Não Presenciais-REANP. Neste contexto, verificou-se o empenho da professora na organização das atividades, em todas as aulas encaminhando mensagens de texto e de voz, a fim de orientar as crianças e os responsáveis da melhor maneira possível, e sempre disposta a sanar as dúvidas.

Após as cinco observações, sucedeu-se nove intervenções pedagógicas cujos temas e aprendizagem esperada, estão assinalados no quadro 1. Será descrito a seguir uma das atividades realizadas, um poema com o título “Pessoas são diferentes”. A proposta desta atividade buscou trabalhar aspectos acerca do tema diferenças, a observação e a percepção do outro. Inicialmente encaminhou-se um áudio ressaltando sobre a importância do respeito às diferenças. Discutindo como são as pessoas, fisicamente e afetivamente, chamando a atenção para a amizade, o respeito, o coleguismo, os gostos, etc. Em seguida, foi apresentado um vídeo de 1min/45s apresentando o Poema: “Pessoas são diferentes”, de Ruth Rocha, disponível em: <https://youtu.be/fh6K7sv2A48>. Após a apresentação do poema, foi feito um trabalho de sensibilização com as crianças explorando os aspectos afetivos e físicos dos personagens e foi solicitado que eles pensassem no seu melhor amigo e como o descreveriam, que características afetivas e físicas eles teriam.

Essa atividade teve por objetivo proporcionar a identificação e comparação de diferentes características entre os colegas, além de levar as crianças à compreensão sobre a importância do respeito, amizade, percepção e valorização do outro.

Para Mantovani de Assis (2013) o desenho é uma manifestação da função semiótica, que consiste num esforço de imitação do real; assim, ao expressar-se através do desenho, a criança deverá fazê-lo livremente, isto é, sem que lhe seja sugerido o que deve desenhar e nem como deve desenhar. O desenho infantil auxilia a professora a compreender em que estágio de realismo a criança se encontra. Desta maneira, é possível avaliar como a criança está se desenvolvendo,



visto que o desenho infantil adquire características diferentes na medida em que a criança se desenvolve.

Foi dado um tempo para as crianças fizessem o desenho e enviassem para a professora. Por meio das devolutivas foi possível analisar o que as crianças compreenderam do tema proposto. Nem todas as crianças participaram, e somente nove delas enviaram o material solicitado. A figura 1 refere-se ao desenho da estudante NIC. Utilizaremos somente três letras fictícias para identificar os participantes, a fim de preservar a identidade das crianças.

Figura 1 - Desenho da estudante NIC (7 anos), retratando a si e ao seu melhor amigo.



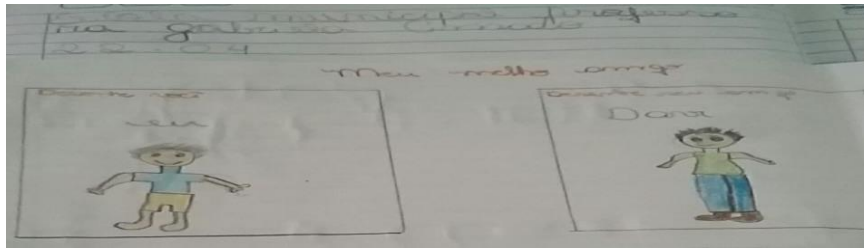
Fonte: Acervo pessoal das acadêmicas do Pibid-Pedagogia-Formosa.

Nesta atividade verifica-se que a criança fez a representação de si e de seu colega. Apresentou-se sorridente, cabelos soltos e ondulados, desenhou um coração em seu peito, é possível que estivesse representando um sentimento de amor pelo amigo. Em relação a sua vestimenta fez o uso das cores rosa e roxa, além de usar flores e um coração para compor a estampa de seu vestido. Alexandroff (2010) explica que nessa fase do “realismo” a criança tem consciência do sexo, e normalmente usa roupas diferenciadas para cada um dos sexos. Quanto ao seu amigo, também o representou de forma sorridente e com o cabelo ondulado, além de utilizar o verde e azul para colorir sua calça e camiseta. Utilizou lápis bege rosado para representar a cor de pele de ambos. Para Piaget (1975) o desenho da criança até 8-9 anos é essencialmente realista na intenção. A criança começa desenhando o que sabe de um modelo, muito antes de exprimir graficamente o que nele vê. Alexandroff (2010) corrobora essa ideia e afirma que o desenho é uma ponte entre o jogo simbólico e a imagem mental e nessa fase entre oito/nove anos as crianças desenhavam o que sabem e não o que veem.





Figura 2 - Desenho da estudante ALE (7 ANOS), retratando a si e ao seu melhor amigo.



Fonte: Acervo pessoal das acadêmicas do Pibid-Pedagogia-Formosa.

Na produção da figura 2 o aluno não se identificou com o seu nome, mas somente como “eu” e representou seu amigo DAV. Desenhou um quadrado, delimitando um espaço para si e outro para o amigo. A criança do desenho anterior assinalou que estava se aproximando do amigo, já ALE ao colocar um quadro delimitando o espaço, parece que estava assinalando o contrário: “somos amigos, mas cada um tem seu espaço”. Fez o desenho de ambos com os braços erguidos, como também ilustrou o cabelo aparentemente arrepiado. Além disso, a vestimenta escolhida para o amigo foi calça e camiseta, respectivamente azul e verde, já a sua, uma camiseta azul e uma bermuda amarela, mesmas cores das suas roupas. Para representar a cor de pele tanto sua, quanto do colega, utilizou o lápis bege rosado de forma suave. O rosto de ambos aparece sorridente, ALE vestiu-se mais descontraidamente já o seu amigo ele o descreveu como mais sóbrio e adulto, é possível que essa fosse sua percepção e não necessariamente a realidade. Mantovani de Assis (2013) esclarece que a partir do momento em que a criança tem a intenção de reproduzir graficamente um modelo evocado, o desenho torna-se imitação ou imagem, ainda que a expressão gráfica da criança não se assemelhe com o objeto que está sendo desenhado.





Figura 3- Desenho do estudante JOA (7 anos), retratando a si e ao seu melhor amigo.



Fonte: Acervo pessoal das acadêmicas do Pibid-Pedagogia-Formosa.

Neste exercício o JOA fez a representação de si e de seu amigo, em ambos os desenhos apresenta uma expressão sorridente, ambos usam óculos e tem cabelos semelhantes. Utilizou as mesmas cores para ambos os desenhos: azul e vermelho para colorir suas vestimentas; e as cores vermelha, azul e amarela para a roupa do amigo, é possível que exista uma identificação entre ele e o amigo, nas ações, nos gostos e até na forma de vestir-se. Fez um quadro para delimitar o seu espaço e do seu amigo, contudo inseriu um coração no desenho de sua roupa, é possível que para denotar sentimento em relação ao amigo. O rosto nos dois desenhos é bem semelhante e ambos usam óculos. Os pés do amigo são desproporcionais e sua imagem é um pouco menor que a sua. Alexandroff (2010) esclarece que o esquematismo uma das fases descritas por Piaget para caracterizar o desenho no período entre 7 e 10 anos, as crianças começam a construir formas diferenciadas para cada categoria de objetos. Já tem o conceito definido quanto à figura humana, mas que podem surgir desvios como exagero, negligência, omissão ou mesmo mudança de símbolo.

Figura 4 - Desenho da estudante LAR (7 anos), retratando a si e sua melhor amiga.



Fonte: Acervo pessoal das acadêmicas do Pibid-Pedagogia-Formosa.

No desenho de LAR verifica-se que ela e a amiga têm características similares, cabelos cacheados, mesmo modelo de vestido apenas com as cores distintas, mas dar para perceber algumas diferenças também, como a fisionomia,



pois na primeira imagem a criança parece mais sorridente do que a da segunda, além de haver diferenças também na estatura e no volume do corpo. Os braços de ambas saem do pescoço e a abertura das pernas é desproporcional. Diferente dos desenhos anteriores a amiga não parece tão feliz, mas destaca-se no tamanho em relação a LAR. Delimitou o espaço de ambas em um quadrado, o que pode denotar a percepção de diferenças e semelhanças. A figura da amiga é levemente maior que a sua. A estudante parece estar na fase denominada por Piaget (1978) de Realismo, que surge no final das operações concretas, quando o desenho descobre o plano e a superposição, abandona a linha de base e as formas geométricas aparecem, junto com uma maior rigidez e formalismo. Normalmente usam roupas diferenciadas para cada um dos sexos. O desenho não apresenta perspectivas e nem relações métricas, mas considera relações topológicas como separações, contornos, fechamento e vizinhanças.

Pelas devolutivas foi possível perceber que as crianças realizaram o exercício de forma satisfatória, no entanto, não é possível afirmar que as representações das crianças representam a realidade, pois podem ter ocultado ou exagerado nas características, ou como asseveram Piaget (1978) e Mantovani de Assis (2013) as crianças desenharam o que sabem e não o que veem. Essa fase entre 6 e 9 anos é uma das fases descrita por Piaget (1978) como realismo intelectual e caracteriza-se pelo fato que a criança desenha do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe. Para tanto, a criança se utiliza de processos variados, tais como a descontinuidade, o rebatimento, a transparência, a planificação e a mudança de pontos de vista.

Considerações Finais

Os documentos oficiais como a BNCC (2017) recomendam o desenvolvimento de projetos que visem à formação da identidade das crianças, para que elas possam desencadear competências e habilidades necessárias para o processo de alfabetização a partir da interação e da construção do eu. Desse modo, atender as diferentes necessidades dos alunos pode resultar na efetivação de uma prática pedagógica diferenciada. O trabalho com o Poema “Pessoas são diferentes” chamou a atenção das crianças para a percepção do outro, da amizade, e do respeito com os colegas, estimulou as crianças a respeitar as características





individuais dos outros e a perceber também essas características em si, reconhecer a diversidade e a importância da valorização do outro.

Pelas devolutivas foi possível inferir que as crianças realizaram o exercício de forma satisfatória, no entanto, não é possível afirmar que as representações das crianças representam a realidade, pois no período em que se encontram, as crianças desenharam o que sabem e não necessariamente o que veem, verificou-se um esforço de imitação da realidade. Utilizaram processos variados para descrever a si e ao melhor amigo como. Nenhuma das crianças utilizou diferenciação quanto à descrição da cor, todas utilizaram lápis bege rosado para representar a cor da sua pele ou do amigo, mesmo com diferenciação étnica entre eles, corroborando a ideia de que a criança desenha o que vê, a partir de sua perspectiva. Os desenhos de quase todos os participantes evidenciaram relações com sentimentos, ao desenharem a si ou aos colegas sorridentes, e com desenhos de coração no peito ou nas vestimentas. Os desenhos retrataram a forma como as crianças se identificam com os melhores amigos.

Em todos os desenhos foi possível verificar que existe um conceito de figura humana, e a presença de relações topológicas como separações contornos, fechamento e vizinhanças. Demonstraram que têm consciência do sexo, e utilizaram roupas diferenciadas para cada um dos sexos.

Agradecimentos

A Escola Municipal Professora Gabriela Amado, as crianças participantes e ao programa PIBID.

Referências

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. **Construção** Psicopedagógica, São Paulo, 2010, vol. 18, n.17, pág. 20 - 41.

AUDIOOK Infantil. **Pessoas são diferentes** de Ruth Rocha disponível em: <https://youtu.be/fh6K7sv2A48>. Acesso em: 22 de abr. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DIGITAL, Professor. Livro Digital A Galinha Ruiva. **Youtube**. Junho, 2015. Disponível em: <https://youtu.be/cOyDvgjBuqU>. Acesso em: abril de 2021.





FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho d'água.1997.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Proepr:** Fundamentos teóricos e prática pedagógica. São Paulo: Book, 2013.

OTERO, R.; RENNÓ REGINA. **Ninguém é Igual a Ninguém:** o lúdico no conhecimento do ser. 1. ed. [S.I.]: Brasil, 2009.

PESSOA, C. T.; COSTA, L. F. M. Constituição da identidade infantil: significações de mães por meio de narrativas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V.18, N.3, setembro/dezembro de 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação 2a Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SASTRE, Genoveva. Moralidade, pensamento e sentimentos. *In:* **Cadernos de Pedagogia**. nº 271, julho-agosto/98, 221-27.

SZYMANSKI, H. (2006). Práticas educativas familiares e o sentido da constituição. **Paidéia** USP Ribeirão Preto, 16, (33), 81-90.





A LUDICIDADE NO ENSINO DE MATEMÁTICA: ATIVIDADES EM LIVE WORKSHEETS

Paulo Sérgio Paiva da Silva*(IC) *paulopaiva.em@gmail.com, Dheinefer Lorryne Pereira Costa (IC)¹, Taisa de Jesus Melo (IC)², Fernanda; Monteiro Mariano (F)³; Claudimary Moreira Silva Oliveira (PQ)⁴

. Graduando do Curso de Lic. Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Iporá.

1. Graduanda do Curso de Lic. Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Iporá¹.

2. Graduanda do Curso de Lic. Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Iporá².

3. Professora Efetiva da Escola Estadual Israel Amorim de Iporá Go³.

4. Professora Efetiva do Curso de Lic. Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Iporá⁴.

Resumo: O presente trabalho possui argumentação qualitativa e analisa atividades desenvolvidas por bolsistas do PIBID do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade de Iporá. Esse contexto se dá na Escola Estadual de Ensino Fundamental Israel Amorim, no município de Iporá-GO. As atividades foram fruto de parceria entre bolsistas, supervisora e professores da escola-campo, com foco em dinamismo e interatividade, com o intuito de motivar os alunos no período de aulas remotas. O embasamento teórico em literaturas sobre tecnologias educacionais e ludicidade, foi o ponto de partida para a criação do projeto *Live Worksheets*, que trata de uma plataforma interativa que proporciona exercícios dinâmicos e divertidos, ideais para o aprendizado dos alunos no período de ensino remoto. O objetivo geral foi identificar em que aspectos o *Live Worksheets* contribuiu como maneira de facilitar a compreensão dos conteúdos de forma contextualizada, despertando a curiosidade e interesse dos alunos. Os resultados mostram que o objetivo foi alcançado, aja vista que a grande maioria dos alunos respondeu positivamente quando questionada sobre as habilidades desenvolvidas e metodologias dinâmica e divertida, que eram as principais propostas do projeto.

Palavras-chave: *Live Worksheets*; Ludicidade; PIBID.

Introdução

O presente trabalho se desenvolveu com base no uso da ludicidade como estratégia de ensino da matemática, com metodologia capaz de influenciar no desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que o jogo, as brincadeiras e as atividades interativas se apresentam como estratégia que estimula a curiosidade,





agilidade e autoconfiança, além de proporcionar o desenvolvimento da concentração, da linguagem e do pensamento.

O embasamento teórico em literaturas sobre tecnologias educacionais e ludicidade, foram o ponto de partida para a criação do projeto *Live Worksheets*, que trata de uma plataforma interativa que proporciona exercícios também interativos, dinâmicos e divertidos, ideais para o aprendizado dos alunos no período de ensino remoto. Ela transforma atividades impressas tradicionais em exercícios interativos autocorretivos que os alunos podem fazer online e enviar.

No decorrer do projeto, ao utilizar o lúdico no ensino das aulas de matemática, foram analisadas como as criações em *Live Worksheets* contribuíram para o ensino e aprendizagem dos alunos, durante o período de pandemia. Assim o objetivo foi identificar em que aspectos os *Live Worksheets* contribuíram como maneira de facilitar a compreensão dos conteúdos de forma contextualizada despertando a curiosidade e interesse dos alunos.

Material e Métodos

A pesquisa se deu por ordem qualitativa com embasamento teórico em Gebran (2009), Vasconcellos & Berbel (2000), Alves (2001), estes, que foram o ponto de partida, já que a primeira etapa da pesquisa, foi a leitura dos mesmos, para assim, dar sequência às outras fases.

Em seguida, se deu início à elaboração do projeto, uma parceria entre coordenadora, supervisora e demais bolsistas, onde através de reuniões virtuais, foram debatidas propostas em torno de tema e objeto de estudo, que quando decididos, foram apresentados aos alunos da escola-campo.

2.1. Delineamento Experimental

As atividades experimentais se deram nas aulas de matemática, nas turmas de ensino fundamental de 6º a 9º anos, da Escola Estadual Israel Amorim, pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ PIBID, com





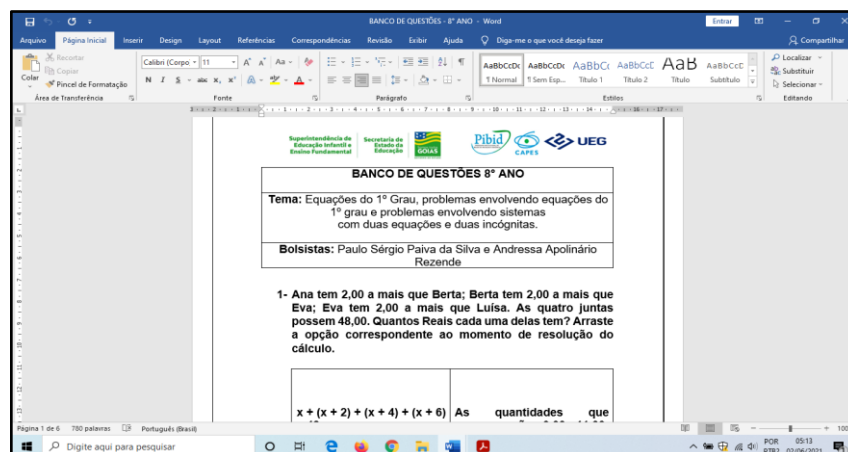
acompanhamento da supervisora. A metodologia de pesquisa adotada foi a qualitativa, pois foi analisado o comportamento dos alunos durante a aplicação das metodologias nas aulas.

O ensino remoto implantado devido a pandemia de Covid-19, criou novos desafios para o professor e uma das consequências foi exigir a utilização de ferramentas, como computadores, *smartphones* e internet para que as aulas remotas acontecessem, assim, não prejudicando o aprendizado. Neste contexto a plataforma *Live Worksheets*, se apresentou então como um recurso interessante para proporcionar uma metodologia diferenciada, já que por meio de exercícios interativos e divertidos, pode atrair a atenção do aluno, este, que passa por um período muito difícil de adaptação ao ensino não presencial.

2.2. Construção dos Exercícios para *Live Worksheets*

Primeiramente, fez-se uma pesquisa para selecionar exercícios compatíveis com os planos de aula da escola e que haja possibilidade de se tornar divertidos, proposta essa, da ludicidade. Os exercícios são salvos em um documento de texto, onde são feitas edições, afim de dar design e forma de responde-los, que atraia a atenção dos alunos. A figura 1, mostra o *print* da criação de exercícios em documento de texto no programa Word.

Figura 1 - Criação de Exercícios em Documento de Texto



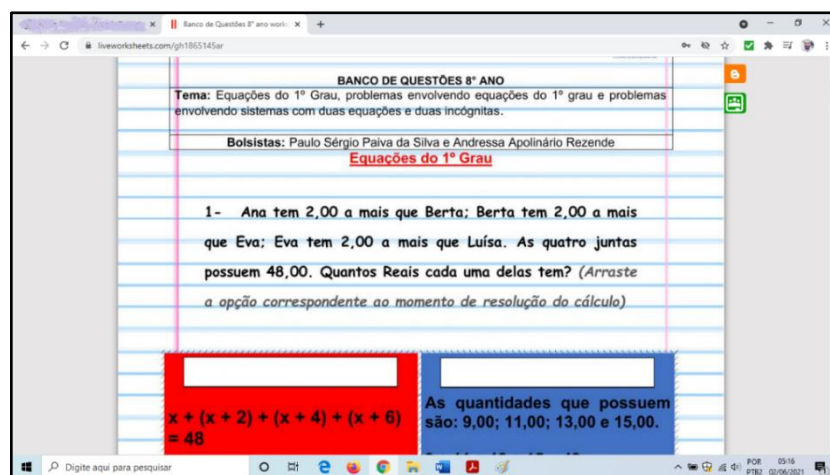
Fonte: Autores, 2021.





Em seguida, o documento é aberto como um novo projeto na plataforma interativa, com uma conta de professor, já que ela diferencia dos usuários alunos. São usados comandos como *join* (ligar), *drag* e *drop* (arrastar e colar), dentre outros. Quando salvo, o projeto possui um link, que pode ser disponibilizado para os alunos acessarem e responderem às questões, sendo que ao final, a nota será gerada e salva no cadastro dos alunos na própria plataforma. A figura 2, mostra o *print* da criação de projeto na plataforma *Live Worksheets*.

Figura 2 - Criação de Projeto na Plataforma Live Worksheets



Fonte: Autores, 2021.

2.3. Resolução das Atividades Interativas com os Alunos

As atividades interativas foram desenvolvidas pelos bolsistas, coordenadora e supervisora, visando utilizar o conteúdo do plano de ensino das turmas da escola-campo, para que de uma forma lúdica e tecnológica, os alunos pudessem se sentir motivados, aja vista que o período de REANP, para alguns, foi desmotivador.

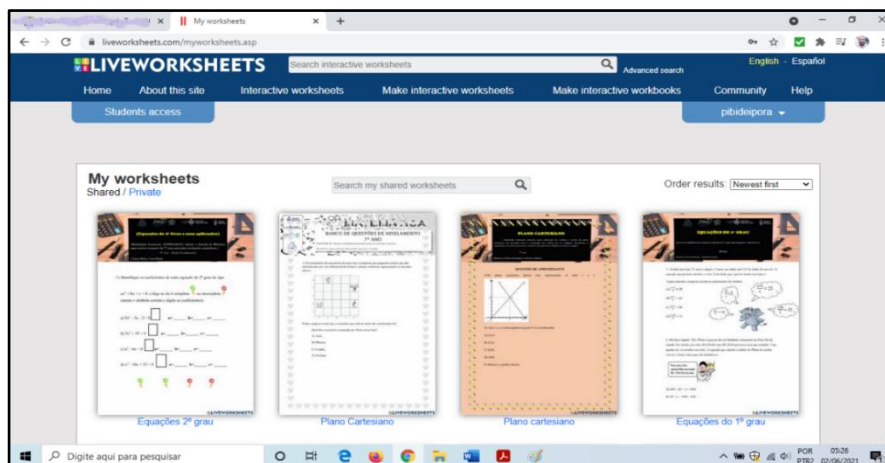
Duas formas básicas foram desenvolvidas: A primeira delas foi com o auxílio dos bolsistas em sala de aula virtual - onde as resoluções que necessitavam de cálculo, foram realizadas com o auxílio de programas e aplicativos como *Paint*, Lousa digital, e até mesmo do tradicional quadro negro em frente a uma câmera, para que os alunos





pudessem entender os conceitos e aplicações da plataforma. A figura 4, mostra *print* de apresentação de banco de questões por bolsista em sala virtual da escola-campo.

Figura 3 - Projetos em Live Worksheets para Diversas Turmas



Fonte: Autores, 2021.

A segunda forma foi como atividade complementar - onde os bolsistas criavam na plataforma e o professor responsável pela turma enviava um *link* para os alunos resolvessem. A figura 3, mostra *print* dos projetos em *Live Worksheets* para diversas turmas, na plataforma.

2.4. Metodologia de Análise de Resultados

A primeiro momento, relatos de experiências vividas em sala de aula pelos bolsistas, professores da escola campo, bem como os dos próprios alunos, pontos positivos e negativos, foram usados desde o início do projeto, para que melhorias acontecessem. No encerramento do projeto, fez-se uma pesquisa por meio de aplicação de preenchimento de formulário online onde não foi obrigatória a identificação dos alunos.

Resultados e Discussão



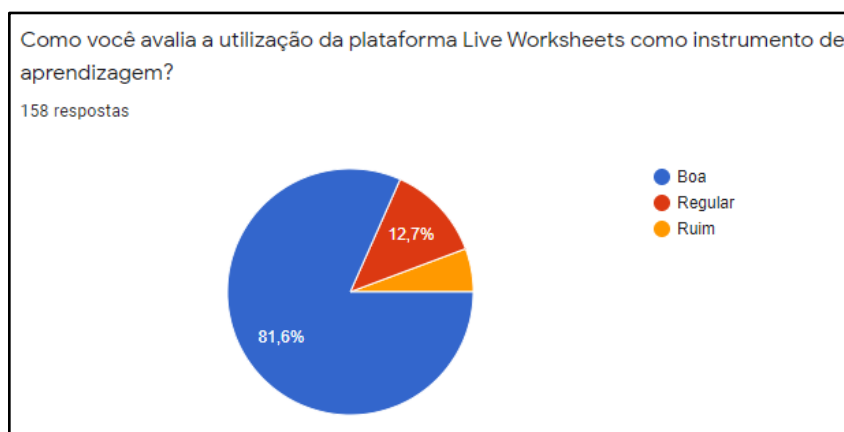


O período de ensino remoto, exigiu uma nova forma didática para suprir a falta do tradicional espaço físico de uma escola. Partindo disso, surgiu um projeto que unisse tecnologias educacionais com ludicidade, que tornasse as aulas mais dinâmicas, interativas e divertidas. Nesse contexto, esta seção apresenta resultados provenientes de pesquisa quantitativa feita com alunos de 6º à 9º ano da escola-campo, mediante questionário.

O questionário foi aplicado através da plataforma digital *Google Forms*, com cinco perguntas com obrigação de resposta. Vale salientar que não era obrigatória a identificação dos alunos.

O primeiro questionamento foi *“Como você avalia a utilização da plataforma Liveworksheets como instrumento de aprendizagem?”* O gráfico abaixo, mostra o resultado obtido. A partir deste, todas as opções de resposta foram: boa, regular ou ruim.

Gráfico 1 - Resultados da Questão 1 do Formulário

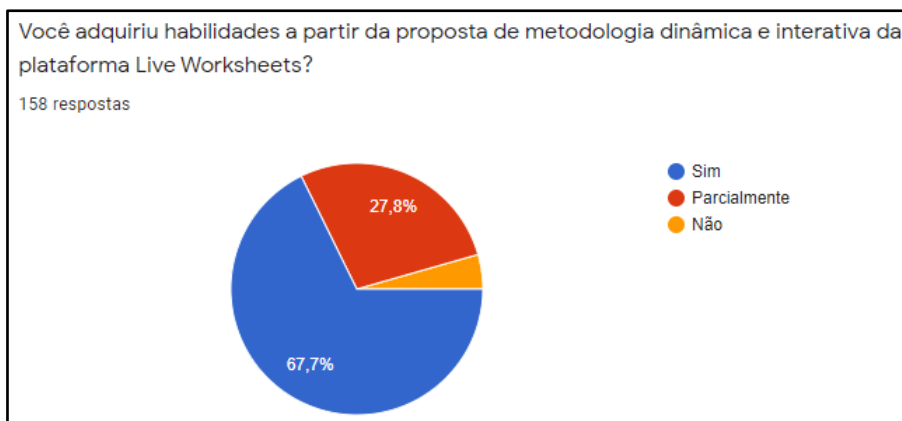


Fonte: Autores, 2021.

Na sequência do questionário (vide gráfico abaixo), a pergunta foi em relação ao legado do projeto, *“Você adquiriu habilidades a partir da proposta de metodologia dinâmica e interativa da plataforma Live Worksheets”*.

Gráfico 2 - Resultados da Questão 2 do Formulário

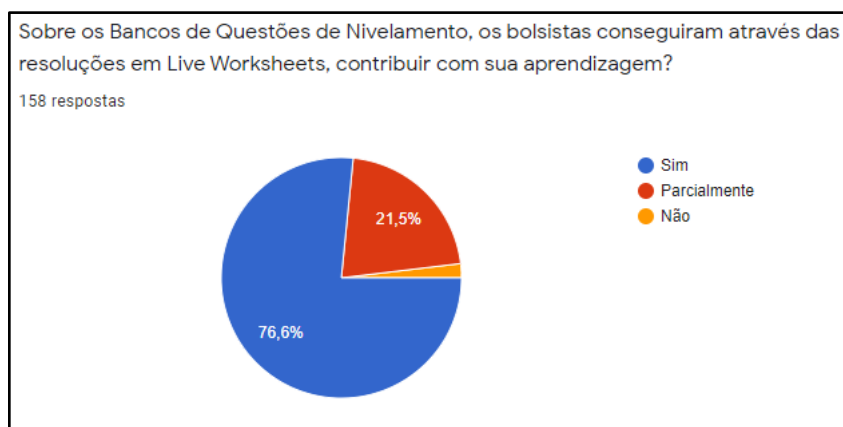




Fonte: Autores, 2021.

O gráfico acima, mostra os resultados do quarto questionamento do formulário, “Sobre os Bancos de Questões de Nivelamento, os bolsistas conseguiram através das resoluções em Live Worksheets, contribuir com sua aprendizagem”.

Gráfico 3 - Resultados da Questão 3 do Formulário



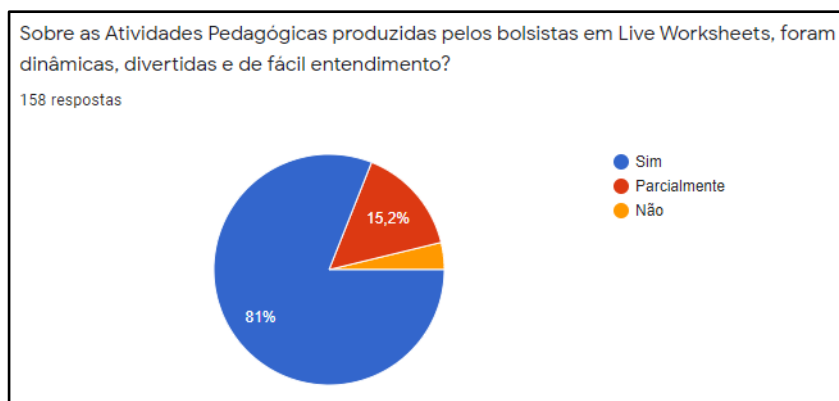
Fonte: Autores, 2021.

Por fim, o quinto e último questionamento tratou “Sobre as Atividades Pedagógicas produzidas pelos bolsistas em Live Worksheets, foram dinâmicas, divertidas e de fácil entendimento”, que tem resultado exposto no gráfico a seguir.





Gráfico 4 - Resultados da Questão 4 do Formulário



Fonte: Autores, 2021.

A pesquisa obteve 158 preenchimentos de formulário online, este que foi disposto através de link e mediante campanha em salas virtuais, os alunos de 6º à 9º ano foram incentivados a participar sem obrigatoriedade e sem necessidade de registro de nome. Devido a isso, o primeiro questionamento tratou da faixa etária do participante, obtendo o resultado de que 97,5% tinham entre 10 e 15 anos, ou seja, aproximadamente 154 alunos.

Sobre a segunda pergunta do questionário, *“Como você avalia a utilização da plataforma Live Worksheets como instrumento de aprendizagem”*, 129 alunos entenderam como boa; 20 como regular; 9 como ruim. O fato de 81,6% terem entendido que a plataforma foi um bom instrumento de aprendizagem é um resultado emblemático.

Já no terceiro questionamento: *“Você adquiriu habilidades a partir da proposta de metodologia dinâmica e interativa da plataforma Live Worksheets”*, 107 responderam sim; 44, parcialmente; e 7, não. Resultado expressivo, aja vista que mesmo quem adquiriu parcialmente (27,8%), acabou desenvolvendo algum tipo de habilidade, o que é positivo.

Em seguida, a quarta pergunta foi: *“Sobre os Bancos de Questões de Nivelamento, os bolsistas conseguiram através das resoluções em Live Worksheets, contribuir com sua aprendizagem”*, 121 responderam sim; 34, parcialmente; 3 responderam não. Resultado gratificante, pois os bolsistas além de elaborar os





Bancos de Questões, os resolveram em sala de aula, integrando assim, teoria e prática.

O quinto e último questionamento, tratou de “*Sobre as Atividades Pedagógicas produzidas pelos bolsistas em Live Worksheets, foram dinâmicas, divertidas e de fácil entendimento*”, onde 128 responderam sim; 24, parcialmente; e 6 responderam não. Resultado que reflete o aprendizado dos alunos em relação a essa metodologia, pois as Atividades Pedagógicas, eram postadas e eles mesmos resolviam sem a mediação de bolsistas ou professores.

Os bolsistas destacaram a oportunidade de serem pioneiros em uma nova modalidade de ensino, o remoto. Uma nova construção de conhecimento, com o auxílio dos professores da escola-campo, no desafio de tornar as aulas remotas, mais atrativas. O que vai de encontro com o que relata Gebran (2009, pg. 17):

O ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem. E que esse interesse diante de novos conhecimentos e técnicas seja mantido ao longo da sua vida profissional, que certamente estará cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias.

Nesse contexto, a inserção das inovações tecnológicas na educação, tiveram uma ampliação em quantidade e qualidade, para suprir pedagogicamente o REANP, assim, não prejudicando o aprendizado dos alunos e deixando um legado que pode ser mantido ao longo da futura vida profissional deles, como falou o autor.

O trabalho com *Live Worksheets*, respeitou fielmente o conteúdo que vinha sendo estudado pelos alunos em suas respectivas turmas, fazendo da plataforma, não só uma ferramenta lúdica, mas com objetivos pedagógicos centrados nas demandas de aprendizagem dos alunos, bem como nas de ensino dos professores, que culmina em um grande legado de aprendizagem para os bolsistas.

Nesta perspectiva, os bolsistas conseguiram observar a empolgação dos alunos durante a aula remota, em ter uma nova ferramenta contribuindo para o aprendizado dos mesmos, além de se divertir respondendo exercícios online, com comandos ainda pouco conhecidos ou totalmente desconhecidos, o que vai de encontro com o que relatou Alves (2001, pg. 19) “aspectos lúdico e educativo são uma





tônica confirmada e sugerida por um razoável número de trabalhos como um mecanismo didático associado à motivação dos alunos”.

Nas primeiras apresentações com resoluções de bancos de questões com *Live Worksheets*, foi relatado por parte de alunos da escola-campo, aos professores, a necessidade de ver o cálculo acontecer na íntegra, pois estavam com dificuldade em entender resoluções somente comentadas. Então, ferramentas como: *Paint*, lousa digital, mesa digitalizadora, etc., passaram a ser usadas também nas apresentações e foram aprovadas pelos alunos.

Considerações Finais

Os resultados observados por bolsistas e professores é que o projeto *Live Worksheets* contribuiu efetivamente para o desenvolvimento de habilidades nos alunos, pois puderam ampliar um leque de possibilidades relacionadas à matemática, como: relacioná-la à tecnologia educacional e à ludicidade, dando dimensão à premissa de que a Matemática é uma ciência da natureza.

Do ponto de vista dos bolsistas, além de vivenciar um momento histórico na educação, contribuir para melhorias das relações de ensino aprendizagem foi o grande legado, pois foi um trabalho em parceria, bolsistas, coordenadora, supervisora, professores da escola-campo e alunos, em torno de um projeto que colheu resultados positivos.

Live Worksheets é uma plataforma que permite a criação de atividades interativas que podem ser utilizadas em sala de aula, em um pequeno grupo ou individualmente de forma autônoma. Possibilita diferente grau de dificuldade em níveis que podem variar de acordo com o conhecimento e capacidades considerados necessários para compreensão da tarefa e sua concretização. Desta forma pode envolver elementos que instigam o raciocínio lógico dos alunos, propondo uma aprendizagem de forma dinâmica e lúdica em que desperta suas capacidades mentais mostrando que a matemática é prazerosa podendo ser compreendida e compartilhada por todos numa mesma dimensão.





Conseguir uma atitude positiva dos alunos em relação à matemática é um objetivo que se deve ter. A da matemática muitas vezes gera ansiedade devido à sua complexidade e ao tempo necessário para sua compreensão e assimilação, em uma sociedade em que o imediatismo se tornou frequente e assimilado e idealizado como algo natural. Logo uma vantagem das atividades *Live Worksheets* é uma linguagem comum que quando introduzidas como recursos de aprendizagem em sala de aula colabora na criação de mais motivação, diversão, interesse, desbloqueando certas barreiras de aprendizagem incentivando o gosto por estudos de matemática.

Agradecimentos

Agradecimentos à da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E à Universidade Estadual de Goiás.

Referências

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A Ludicidade e o Ensino de Matemática:** Uma prática possível / Eva Maria Siqueira Alves. – Campinas, SP: Papirus, 2001. – (Coleção Papirus Educação).

GEBRAN, Maurício Pessoa. / **Tecnologias Educacionais.** / Maurício Pessoa Gebran. – Curitiba : IESDE Brasil S.A., 2009.

VASCONCELLOS, M. M. M. ; BERBEL, Neusi Aparecida Navas . O professor e a ética profissional. In: **III Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2000**, Porto Alegre. III Seminário de pesquisa em educação da região sul - Fórum sul de coordenadores de pós graduação - anped, 2000. p. 01-16. Disponível em: <https://www.liveworksheets.com/aboutthis_en.asp>. Acesso em: 25/06/2021.





A Musa não se Medusa: Adriana Calcanhotto e a subjetividade artística em tempos de pandemia

Larissa Oliveira Melo(IC)*, Marcelo Gustavo Costa de Brito(PQ)

laralarissaoliveiraa@gmail.com

Universidade Estadual de Goiás, campus Nordeste-sede Formosa

Resumo: Em março de 2020, foi anunciada oficialmente a pandemia do novo coronavírus, colocando o Brasil em quarentena, e o mundo que conhecemos se transforma. Nesse momento de caos, a cantora e compositora brasileira Adriana Calcanhotto lança o álbum visual “Só”, filmado em seu quarto, ela canta sobre as aflições, medos e saudades que o isolamento trouxe. A presente pesquisa procura entender a importância da música em momentos de crise e a subjetividade artística durante a pandemia, analisando o álbum de quarentena de Calcanhotto, sua recepção pelo público e pela crítica especializada.

Palavras-chave: Pandemia. Subjetividade artística. Isolamento.

Introdução

Num cenário marcado por muitas incertezas, pouco depois do anúncio oficial da pandemia do novo coronavírus, a cantora e compositora brasileira Adriana Calcanhotto lançou o álbum visual “Só”¹, um clipe com 9 canções inéditas, filmado no quarto da artista durante o período inicial de isolamento.

Após a abertura em que a musa vence o caos e materializa-se em música, a canção *ninguém na rua* abre o álbum: “Céu preto, antes da uma, ninguém na rua, nem mesmo a luz da lua...” Vemos Adriana descrever poeticamente a solidão do isolamento, a onipresença desse sentimento.

Ao acompanhar a recepção da citada música *Ninguém na rua* pelo público nos comentários do vídeo, percebe-se muita gente agradecendo a compositora e ressaltando a importância do olhar da arte sobre a dura realidade que se entalou com a pandemia.





J. agradeceu a Adriana: “Te amo, meu amor. Obrigada por sua arte desde sempre e especialmente nos dias atuais”². M.K segue na mesma linha: “Música tão necessária nesses momentos. Obrigado por isso.”³ Esses relatos fazem crer que a música foi, para muitos, uma forma efetiva para enfrentar a quarentena. Em períodos de crise, a música pode funcionar como um outro olhar para a realidade e é ferramenta importante para transmitir esperança.

Esta pesquisa, ao identificar sentidos colocados em circulação pelo álbum *Só*, especialmente entre público e crítica, procura contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a subjetividade artística durante a pandemia do novo coronavírus e a importância da arte em momentos de crise.

Material e Métodos

Para o presente estudo, o foco na recepção da obra artística de Adriana Calcanhotto – em especial o álbum *Só*, composto pela artista durante a pandemia – nos aproxima do conceito de “apropriação”, amplamente utilizado nos estudos da História Cultural. *Apropriação*, como desenvolvida por Roger Chartier⁴, muito próxima das táticas de ressignificação do cotidiano apontadas por Michel de Certeau⁵, consiste basicamente em admitir que a recepção dos dados sociais não se dá de maneira unívoca, já que, por um lado, nesses dados não existe um sentido original e, por outro, o sentido é construído a partir das referências individuais.

A partir dessa compreensão, a presente pesquisa busca analisar os sentidos atribuídos pelo público ao álbum *Só*. Estão sendo analisadas as postagens individuais no clipe na plataforma YouTube, onde a obra foi lançada em 29 de maio de 2020, como também postagens nos vídeos das músicas lançadas individualmente depois. Para melhor enquadrar essa recepção do público, foi feito também um estudo sobre a recepção do álbum em alguns veículos de imprensa.

O presente estudo pauta-se, ainda, na variação de escalas proposta pela

² Comentário público no vídeo “Ninguém na Rua” in YouTube, 03/06/2020

³ Comentário público no vídeo “Ninguém na Rua” in YouTube, 03/06/2020

⁴ Cf. CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand





micro-história. Como sustenta o historiador Jaques Revel, a opção por uma análise micro se pauta pela “variação de escalas” como método de conhecimento, sem necessariamente implicar em hierarquias entre abordagens mais amplas ou mais detalhadas⁶. Nesse caso, na ampla temática que investiga a experiência da pandemia da COVID-19 no Brasil, se realiza um primeiro recorte focando nas apropriações da subjetividade artística nesse contexto, para com mais uma delimitação, valendo-se da escala micro, pensar o caso da artista Adriana Calcanhotto, mais especificamente, a recepção da sua obra produzida na quarentena.

Resultados e Discussão

Se reinventar não é uma tarefa simples, mesmo em condições normais requer disciplina, criatividade e vontade de mudar. A pandemia do novo coronavírus impôs a todos essa ideia de reinvenção, e saímos à procura de novas formas de trabalhar, de criar e de nos manter ativos. A necessidade de se reinventar chegou até Adriana Calcanhotto, que desde o momento em que a pandemia foi anunciada se sentiu impelida a contribuir de alguma forma, como revela em entrevista: “Aí eu fiquei com esse impulso, essa energia toda de fazer alguma coisa pelas pessoas por causa da pandemia, querendo me sentir útil”.

O clipe da quarentena ganhou destaque em várias mídias. Adriana foi convidada para inúmeras entrevistas para comentar o processo criativo por trás desse álbum e clipe feitos de forma tão atípica. Felipe de Jesus, crítico do Culturaliza BH, escreve sobre o álbum: “O que vejo de bom em tudo isso é que no afã de produzir, ela elaborou um trabalho reflexivo e acima de tudo, poético.”⁷ Um de seus fãs comenta no clipe: “Adriana é peça única no Br, ninguém é tão original e conceitual aqui! Que coisa necessária e singular”⁸. Dois comentários que

⁶ Sobre a questão da “variação de escalas” na micro-história, conferir REVEL, Jacques. *“Microanálise e construção do social”* In Jogos de Escalas. A experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p.20.





exemplificam o olhar do público e da crítica para o álbum e mostram a importância da música em momentos de crise, como um lugar de conforto e segurança, e também como um porta-voz de dores e posicionamentos. Adriana Calcanhotto, uma artista renomada dentro do cenário musical brasileiro se reinventa mais uma vez durante a pandemia, e dá voz a um país isolado e com medo por meio de sua arte.

Considerações Finais

Essa pesquisa procurou contribuir para o debate mais amplo sobre como a subjetividade artística opera em tempos de pandemia e a importância da arte em tempos de crise.

Informados pelo conceito de “apropriação” como proposto por Roger Chartier, conceito central na História Cultural, buscamos identificar os sentidos atribuídos ao clipe/álbum pela recepção do público, a partir dos comentários publicados no vídeo que lançou o álbum no YouTube e nos vídeos das músicas lançadas individualmente. Além disso, como forma de ponderar sobre esses sentidos atribuídos pelo público, nós os relacionamos aos sentidos atribuídos à obra por parte da crítica.

Vimos, a partir da trajetória e da produção de Adriana Calcanhotto, como a subjetividade artística é capaz de assimilar esse período de tantas incertezas e devolver essa experiência em narrativas, no caso, canções.

Seja refinando nossas sensações, ou nos projetando para outros tempos e lugares, ou revelando sensibilidades diferentes em relação ao vivido, ou ainda dando forma ao que sentimos mas não conseguimos elaborar: as canções de Adriana Calcanhotto no álbum *Só* são exemplos do poder da criação sobre o caos. Afinal, “a musa não se medusa: do caos faz música”.





Referências

CAMPOS, Haroldo. *Entremilênios*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CERTEAU, Michel de (1980). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Vol.1. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

REVEL, Jacques. “*Microanálise e construção do social*” In Jogos de Escalas. A experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

Calcanhotto, Adriana. “Só” in *YouTube*, 29/05/2020.
<https://www.youtube.com/watch?v=1TMhkf-ajY>

Calcanhotto, Adriana. “Ninguém na Rua” in *YouTube*, 03/06/2020.
<https://www.youtube.com/watch?v=jazLY2loQEY>

Calcanhotto, Adriana. “O que temos” in *YouTube*, 11/06/2020.
<https://www.youtube.com/watch?v=CjrU7mjxdP4>

Calcanhotto, Adriana. “Sol Quadrado” in *YouTube*, 13/06/2020

Calcanhotto, Adriana. Entrevista para o podcast “Matéria bruta”, 08/07/2020, disponível na plataforma do Spotify.

Adriana Calcanhotto Lança “Só”, álbum que reforça o estilo único de sua poesia e a importância da solidariedade em tempos de reclusão. In Culturaliza BH, 03/07/2020.
<https://culturalizabh.com.br/index.php/2020/07/03/adriana-calcanhotto-lanca-so-album-que-reforca-o-estilo-unico-de-sua-poesia-e-a-importancia-da-solidariedade-em-tempos-de-reclusao/>





ANÁLISE DO PPP DA ESCOLA PARCEIRA A PARTIR DOS OLHARES DOS BOLSISTAS DO PIBID SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA

***Luenes Kelly Cabral¹ (IC), Lorrainy Gabriely Barbosa Silva² (IC), Eliseu Souza Silva³ (IC), Priscila Alves de Souza Paes⁴ (FM), Lillian Brandão Bandeira⁵ (PQ)**

¹ESEFFEGO/UEG (Bolsista PIBID) - luenes@aluno.ueg.br

²ESEFFEGO/UEG (Bolsista PIBID)

³ESEFFEGO/UEG (Bolsista PIBID)

⁴Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Senador Canedo (Professora Supervisora)

⁵ESEFFEGO/UEG (Docente Coordenadora de Área)

O presente trabalho consiste em um relato de experiência produzido por bolsistas do PIBID Subprojeto Educação Física/UEG/2020 que está sendo realizado em uma escola-campo localizada no município de Senador Canedo, região metropolitana de Goiânia. Dentre as estratégias do subprojeto para a inserção e ambientação dos bolsistas na escola-campo estão a análise de conjuntura e o debate coletivo sobre os documentos da instituição escolar, entre eles o Projeto Político Pedagógico (PPP). O objetivo foi analisar o PPP da escola parceira, conhecer o contexto sociocultural no qual a mesma está inserida, sua filosofia, sua linha de ação pedagógica e suas bases teóricas nas quais sustentam as concepções da educação e orientam a prática dos professores. Devido à suspensão das atividades presenciais, o Subprojeto PIBID Educação Física/UEG está sendo desenvolvido de forma remota. Como resultados, apontamos a importância de programas como o PIBID para os bolsistas, que contribui para uma formação ampla e favorece um melhor entendimento da relação teoria-prática. A análise do PPP mostrou que o documento possui como objetivo a formação crítica do educando, porém, não deixa claro qual a proposta pedagógica da escola.

Palavras-chave: Formação docente. Análise documental. Projeto Político Pedagógico.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo principal estimular a observação participante e a reflexão crítica sobre o trabalho docente no cotidiano das escolas públicas. Também é premissa do programa contribuir para a formação inicial de futuros professores, proporcionando a oportunidade de ter um contato direto com a escola ainda na graduação.





A aproximação entre Universidade e Escola por meio do PIBID possibilita o desenvolvimento de um trabalho coletivo pautado pela pesquisa participativa, planejamento-ação-reflexão-ação (UEG, 2020) e pela crítica, contribuindo para a formação docente inicial e continuada e um melhor aprendizado para os bolsistas que atuarão na educação básica.

O subprojeto do PIBID Educação Física/UEG/2020 foi iniciado em outubro de 2020 na Escola Municipal Pastor Albino, uma escola da rede municipal de Senador Canedo, já com as aulas presenciais suspensas pela Resolução nº 02/2020 do Conselho Estadual de Educação (CEE) devido à pandemia de Covid-19. Em meados de março de 2021, a escola campo/parceira teve de ser alterada tendo em vista que a professora supervisora solicitou o desligamento do projeto. Desde então, o PIBID passou a ter como escola-campo a Escola Municipal Maria José Cândido de Oliveira, que atende estudantes do 1º ao 6º ano do ensino fundamental, também da rede municipal de Senador Canedo. Assim, nosso trabalho visa apresentar uma atividade desenvolvida pelos bolsistas do PIBID, bem como suas contribuições para a formação inicial destes futuros professores.

A primeira atividade desenvolvida no programa foi a análise de textos de produção acadêmica sobre a importância da análise de conjuntura da escola onde o projeto está sendo desenvolvido, pois, conforme afirma Muñoz Palafox (2006, p. 314), "a análise de conjuntura é um procedimento para conhecer a realidade social" de um determinado grupo, local, comunidade, em nosso caso a comunidade escolar. O conhecimento e a interpretação crítica desses dados são importantes para a compreensão de diversos fatores que influenciam a realidade e contribuem na tomada de decisões coletivas visando à mudança dessa realidade. Também foram analisados documentos pertinentes à rede municipal de Senador Canedo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 93.94/96) e o PPP da Escola Municipal Pastor Albino e Escola Municipal Maria José Cândido de Oliveira, o qual recebeu maior ênfase nesse trabalho.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a construção do PPP de uma escola faz parte do rol de atribuições do professor. Sendo assim, é muito importante a participação de todos os professores da escola na construção desse documento para





que possam planejar as suas ações, tanto pedagógicas quanto de gestão escolar, conforme decidido coletivamente. Mesmo fazendo parte das atribuições dos professores, a construção do PPP não deve ser uma imposição, visto que sua elaboração deve ser tecida de forma coletiva e democrática. Portanto, o PPP deve ser visto como uma ferramenta que norteia todo o trabalho pedagógico da instituição escolar. Para a elaboração de um PPP, é necessário conhecer a realidade do aluno e sua história de vida, além do contexto socioeconômico que envolve o ambiente escolar, daí a importância da análise de conjuntura.

Atualmente, há um número significativo de trabalhos acadêmicos na área da educação que debruça sobre Projetos Políticos Pedagógicos. Conforme Veiga (2013, p. 11), o PPP tem se constituído como “objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino”. E um questionamento recorrente é se o PPP está presente na escola por escolha da comunidade em constituir uma identidade para a instituição, definindo o papel de cada pessoa envolvida no processo, ou se é apenas por exigência da secretaria de ensino. A mesma autora defende que

[...] o projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2013, p. 13-14).

De acordo com Silva (2003, p. 298), "Se concebido adequadamente, o projeto político-pedagógico revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática [...]". Para Gadotti (2000, p. 35-36), “o projeto pedagógico da escola é sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola”.

Após a apropriação desse arcabouço teórico acerca da concepção de um projeto político-pedagógico, os bolsistas passaram a estudar e analisar o PPP da escola parceira.





Material e Métodos

Trata-se de um relato de experiência produzido através da análise do PPP da Escola Municipal Pastor Albino, escola parceira do PIBID de outubro de 2020 a março de 2021, e do PPP da Escola Municipal Maria José Cândido de Oliveira, que passou a ser a escola parceira a partir de abril de 2021. Ambas as escolas fazem parte da rede municipal de Senador Canedo, região metropolitana de Goiânia. A primeira escola atende em média 780 alunos no ensino fundamental (SENADOR CANEDO, 2020a), já a segunda atendeu em média 715 estudantes em 2020 (SENADOR CANEDO, 2020b). Devido ao isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, não foi possível visitar as escolas e assim os dois PPP nos foram repassados em arquivo digital pela professora supervisora de cada escola.

O PPP da Escola Pastor Albino foi analisado em novembro de 2020 e o PPP da Escola Maria José Cândido em março de 2021, porém, o PPP é referente ao ano de 2020, tendo em vista que a escola não havia elaborado o PPP para o ano de 2021. Cada bolsista do PIBID analisou de forma isolada os documentos das escolas e posteriormente ocorreram reuniões entre todos os bolsistas, professora coordenadora e professora supervisora do subprojeto para apresentação individual dos olhares que cada um teve sobre o documento. Nesse momento também ocorreu uma conversa com a professora supervisora que participou ativamente da elaboração do PPP analisado.

Sendo assim, nosso trabalho buscou, através da análise documental, conhecer o projeto político-pedagógico das escolas parceiras, descrevendo as experiências vivenciadas através da participação como bolsista do PIBID. Quanto aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica porque houve necessidade de leitura de artigos, livros e documentos oficiais para a compreensão do objeto que se pretende analisar.

Resultados e Discussão

A análise do PPP oportunizou o conhecimento da estrutura e organização da unidade escolar parceira. As escolas foram apresentadas para os bolsistas através de imagens (fotografias) e relatos da professora supervisora. Nesse momento, pudemos





conhecer a estrutura física, e seus problemas, o material pedagógico. Em reunião pedagógica com participação dos gestores e dos professores, conhecemos o material humano da Escola Pastor Albino e da Escola Maria José Cândido de Oliveira.

Conforme determina o artigo 12 da LDB, o PPP deve ser um referencial e caracterização da identidade de qualquer instituição educacional (BRASIL, 1996). Dessa forma, devem estar contidas nesse documento as propostas de ação da escola, que devem ser atualizadas após certo período, conforme a necessidade de cada instituição. Nessas propostas, deverão estar inclusas ações com o objetivo de formar cidadãos autônomos, críticos, capazes de atuar na sociedade. No PPP, também deve constar a missão, número de alunos atendidos, dados sobre a aprendizagem, relação escola-família, recursos humanos, materiais e financeiros, diretriz pedagógica, objetivos, estratégias para se atingir os objetivos, plano de ação, estrutura organizacional da unidade escolar, entre outras informações.

Para Veiga (2004), o Projeto Político Pedagógico deve ser algo completo, porém, não fechado, estando sempre aberto a mudanças. Nessa perspectiva, o projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O PPP não deve ser um documento elaborado e após sua conclusão ser arquivado como prova do cumprimento de uma obrigação legal. Ele deve ter um rumo, uma direção, um sentido claro, com um compromisso definido coletivamente pela comunidade escolar, de forma a atender os interesses reais e coletivos da população majoritária. Nesse sentido, ambos os documentos cumprem esse papel, pois se adequaram rapidamente às aulas remotas impostas pela pandemia de Covid-19, inicialmente propondo a adoção de metodologias como o uso das redes sociais para envio das atividades aos alunos. Posteriormente, foi indicado no PPP que "professores estão fazendo vídeo aulas, aulas on-line pelos aplicativos meet e zoom, enfim estamos nos reinventando para ajudar o processo ensino-aprendizagem de nossos educandos." (SENADOR CANEDO, 2020a). Também se verificou que os PPP determinam claramente quais os objetivos que cada escola quer atingir, qual sua linha pedagógica, e a participação coletiva na sua construção.

Ao analisarmos o PPP da escola parceira, vislumbramos que o mesmo foi elaborado de forma colaborativa e coletiva, conforme o próprio documento demonstra:





O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Maria José Candido de Oliveira é pautado em grandes reflexões sobre as finalidades da escola, o seu papel social, a definição de caminhos e ações que serão executadas por toda a comunidade escolar, já que a sua construção tem apoio do Conselho Escolar, professores funcionários, alunos e comunidade. (SENADOR CANEDO, 2020b, p. 5).

Após a análise e debate entre os bolsistas do PIBID sobre o PPP das escolas parceiras, também ficou marcado que eles trouxessem reflexões sobre a finalidade da escola, seu papel social e a definição de caminhos e ações que devem ser tomadas para atingir uma educação de qualidade.

Entre os objetivos da Escola Maria José Cândido, essa instituição trouxe a promoção de um processo contínuo de construção e desenvolvimento do conhecimento, formar cidadãos críticos, desenvolver a criatividade nos alunos, integrar escola e comunidade e valorizar o diálogo. Já no PPP da Escola Pastor Albino, destacamos os seguintes: trabalhar em parceria com a comunidade escolar na formação moral, ética e social dos educandos; estabelecer como foco do ensino a aprendizagem significativa, a autonomia intelectual do aluno; garantir uma gestão democrática e participativa (SENADOR CANEDO, 2020a).

O PPP da escola trabalha o currículo de acordo com a BNCC, analisando criticamente os fatos sociais, culturais, políticos e históricos (SENADOR CANEDO, 2020b, p. 27). O documento também traz uma série de ações que devem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo, tais como Oficina de Artes, Festa Literária, Saúde na Escola, Festival de Dança e Semana da Criança, esses últimos com participação efetiva da professora de educação física. Nessas atividades, os bolsistas do PIBID participaram do planejamento e da execução através de aula síncrona pelo aplicativo Google Meet. No projeto Saúde na Escola, realizamos um piquenique saudável, uma discussão sobre alimentação e prática de atividade física. No Festival de Dança, cada dupla de bolsista apresentou as danças tradicionais de cada região do Brasil. Ao final, os alunos fizeram apresentações de danças. Na Semana da Criança, foi realizada uma gincana virtual e assim os bolsistas do PIBID propuseram diversas brincadeiras e jogos para serem realizados com os alunos.

Em relação à gestão da unidade escolar, os dois PPP afirmam que a mesma é realizada de forma democrática, conforme consta no documento:





O processo de decisão da escola está firmado no desenvolvimento do trabalho coletivo, de forma que é exercida a democracia, onde todos envolvidos no processo têm a oportunidade de contribuir nas decisões de forma responsável, relevante, clara e concisa para o bom desenvolvimento da escola.

A comunidade escolar também participa ativamente das decisões, através de reuniões que acontecem bimestralmente ou de acordo com as necessidades do cotidiano escolar, reuniões de pais e equipe, conselho de classe e conselho escolar, onde os mesmos são registrados e assinados em ata. (SENADOR CANEDO, 2020b, p. 42-43).

Contudo, não fica claro no PPP da Escola Maria José Cândido qual é a sua proposta pedagógica, em que base teórica se ancora. Esta definição deve ficar clara no PPP de qualquer escola, pois é ali que se define o fazer escolar. No entanto, em certos trechos, o documento se mostra na pedagogia crítica, pois se define com uma postura de escola que trabalha no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano (SENADOR CANEDO, 2020b, p. 10).

Já o documento da Escola Pastor Albino deixa bem claro que adota a proposta pedagógica sociointeracionista:

Neste sentido, acreditamos que o envolvimento dos quatro pilares da educação, da proposta pedagógica sociointeracionista e dos projetos que a escola realizará durante este ano letivo, [...].

Os quatro pilares da educação, fundamentados no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, possibilitam o desenvolvimento das tarefas cognoscitivas do professor e das potencialidades cognoscitivas dos educandos. Já a proposta sociointeracionista visa uma educação aberta, baseada no diálogo, na autonomia intelectual, no respeito e no compromisso do professor pela aprendizagem do aluno. (SENADOR CANEDO, 2020a).

Por razões históricas e culturais, muitas vezes o professor de educação física acaba ficando à margem do processo de elaboração desse e de outros documentos. Entretanto, consideramos que a participação não só desses professores, mas de todos os outros das diferentes áreas do conhecimento, na elaboração e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, importantíssima e necessária, pois, com isso, temos a possibilidade de reverter questões que impedem avanços do sistema escolar. Essa contribuição do professor de educação física na elaboração do PPP deve ser ativa, de forma que ele consiga realmente mostrar a importância da legitimação da educação física como componente curricular. Sua participação carece





ser revestida de muita responsabilidade, uma vez que sua prática pedagógica deve ser coerente com os objetivos da escola.

Darido (2012) vem nos dizer que atualmente há diversas concepções da educação física na escola e que elas vieram para romper o modelo tradicional, mecanicista, excludente, sendo substituído por um modelo crítico, ganhando destaque a abordagem crítico-superadora. Porém, a autora afirma que na prática o professor de educação física não segue uma única abordagem para o planejamento e execução das aulas.

No PPP da escola parceira, há ações voltadas para a área da educação física, como o Projeto Saúde na Escola, Festival de Dança e a Gincana da Semana da Criança em outubro, além da participação em outros projetos com temas transversais, como a oficina de criação de brinquedos, meio ambiente, entre outros.

O PPP das Escolas Pastor Albino e Maria José Cândido de Oliveira não são capazes de oferecer argumentos sobre a concepção de educação física utilizada na escola. Apesar de a professora supervisora utilizar como concepção a abordagem crítico-superadora (CASTELLANI FILHO et al., 1992), isso não está posto claramente no documento.

Considerações Finais

O PPP está relacionado com a organização pedagógica e as ações que norteiam a Unidade Escolar. Assim, é nesse documento que devem estar projetadas suas metas, princípios e objetivos, delineando o trabalho pedagógico de tal modo que assuma a identidade da escola e da comunidade que a compõe.

Nas ações vivenciadas pelos bolsistas durante a execução do PIBID, ficou demonstrado que os professores e a coordenação da Escola Maria José Cândido de Oliveira utilizam o PPP como documento orientador das suas ações, atendendo às necessidades de todo e qualquer aluno, independentemente da sua situação ou condição socioeconômica e cultural.

O PPP é um documento que está sempre em construção porque precisa estar de acordo com o momento social e histórico, em contingência com o mundo em constante transformação. O PPP analisado nos afirma estas questões ao abranger





tanto a história da escola e de sua comunidade quanto as particularidades implantadas para o momento pandêmico que atravessamos.

Através da articulação entre teoria e prática que o PIBID possibilita, concluímos que a participação dos bolsistas do subprojeto Educação Física/UEG está permitindo conhecer a realidade da escola pública e da educação básica, experimentar experiências e vivências práticas, contribuindo para a formação docente dos mesmos por estabelecer um contato direto, mesmo que a distância, com a realidade e a dinâmica da escola parceira e também através da análise documental do PPP da mesma.

Agradecimentos

Agradecemos aos professores, gestores e funcionários administrativos da Escola Municipal Pastor Albino e Maria José Cândido de Oliveira por terem recebido os bolsistas do PIBID.

O presente trabalho contou com apoio financeiro da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para sua realização.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 1996. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 4 nov. 2021.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. *In*: _____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 36-39.

GOIÁS. Secretaria Geral da Governadoria. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 02/2020**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do Covid-19. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 2020. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/wp->





content/uploads/2020/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-02-2020-SEDUC.pdf. Acesso em 18 out. 2021.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. **Revista Especial de Educação Física – Edição Digital**, v. 3, n. 1, p. 314-337 nov. 2006. Disponível em: http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/Simp_2006/outras/01_Art_anal_conj.pdf. Acesso em: 5 nov. 2021.

SENADOR CANEDO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Escola Municipal Pastor Albino. **Projeto Político Pedagógico**. Senador Canedo, 2020a.

SENADOR CANEDO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Escola Municipal Maria José Cândido de Oliveira. **Projeto Político Pedagógico**. Senador Canedo, 2020b.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Proposta do Subprojeto Educação Física para compor projeto institucional - PIBID/UEG/2020**. Goiânia, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2004. p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013.





Análise dos Argumentos da Função Contramajoritária e Suas Relações Com a Democracia.

Igor Gomes de Araujo¹(IC)*; Rodrigo Pereira Moreira²(PQ); Rebeca Barbosa Moura³(IC); Victória Cardoso Carrijo⁴(IC).

1. Universidade Estadual de Goiás, Campos Sudeste, Sede Morrinhos, Goiás, Brasil (Estudante – IC). igor.araug@gmail.com*
2. Universidade Estadual de Goiás, Campos Sudeste, Sede Morrinhos, Goiás, Brasil (Pesquisador – PQ).
3. Universidade Estadual de Goiás, Campos Sudeste, Sede Morrinhos, Goiás, Brasil (Estudante – IC).
4. Universidade Estadual de Goiás, Campos Sudeste, Sede Morrinhos, Goiás, Brasil (Estudante – IC).

Resumo: Dentro de uma perspectiva histórica, foi possível enxergar quão problemático pode ser uma sociedade baseada em um sistema democrático meramente pautado na figura das majorias. Como por exemplo, a Segunda Guerra Mundial. Portanto, se tornou imperioso a legitimação de garantias as chamadas minorias sociais – negros, mulheres, comunidade LGBT, etc – que viessem a coibir eventuais novas perseguições. Pensando nisso, a Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988 trouxe consigo a figura da Função Contramajoritária dos Direitos Fundamentais. Incumbindo ao Supremo Tribunal Federal e ao Poder Judiciário o dever de salvaguardar os direitos alcançados por esses grupos. Ademais, atualmente, muito se tem falado sobre o princípio das majorias, como norteador do poder soberano do povo. Sem levar em consideração alguns aspectos dinâmicos do Sistema Democrático de Direito. Assim, será abordado, mediante a uma análise bibliográfica as relações que circundam a Função Contramajoritária frente ao Estado Democrático de Direito para a proteção das minorias, bem como a fragilidade na qual argumentos ligados a conceitos meramente numéricos de democracia se baseiam.

Palavras-chave: Direitos Fundamentais. Função Contramajoritária. Democracia. Minorias

Introdução

Às minorias sociais vem tomando cada vez mais espaço na sociedade civil como um todo, aqui dando direcionamento especial ao Brasil. Depois de anos de reivindicações, grupos outrora marginalizados, e até mesmo perseguidos, como mulhe-





res, negros, a comunidade LGBTQ+, dentre outros, tiveram alguns de seus direitos legitimados pelo ordenamento jurídico. Principalmente em razão da Constituição Federal de 1988.

Vale observar que, atualmente, esses direitos que se embasam em movimentos de luta e resistência estão perdendo sua eficácia frente a ascensão de políticas de obscuridade e retrocesso. Que vem tomando força popular. Assim, ao longo deste trabalho, observaremos às questões que circulam a chamada função contramajoritária dos direitos fundamentais e suas relações com o Estado Democrático de Direito. Fazendo uma ligação com a competência do Judiciário, especificamente o Superior Tribunal Federal – STF, de proteger o sistema constitucional brasileiro, bem como os grupos historicamente subalternizados, por meio de uma atuação garantista.

Em primeiro plano, será observado os conceitos primários do que seriam essas minorias. E por meio de aspectos básicos da antropologia, sistematizaremos uma teia de interações entre as relações humanas e às possíveis causas dessas problemáticas trazidas pelos preconceitos, espalhada muita das vezes pelas figuras majoritárias da sociedade. Logo a diante buscaremos entender qual a finalidade da função contramajoritária para a defesa e legitimação dos direitos dessas minorias, principalmente em razão de constantes ataques a elas.

Ademais, observaremos brevemente os limites do poder majoritário dentro do Estado Democrático de Direito. Consequentemente visando o perigo de enxergar de forma literal a democracia como preceito meramente numérico. Com isso, nos atentaremos ao seguinte questionamento, que também se torna nosso objetivo geral: O poder majoritário, pautado no argumento de democracia numérica tem legitimidade para retroceder e empatar os direitos das minorias? Para responder essa pergunta, o trabalho se ocupará, como hipótese, da necessidade de proteger os grupos minoritários, bem como garantir a manutenção dos direitos alcançados por eles.

Dessa forma, nos atentaremos as especificidades das pesquisas já publicadas por pensadores dessas temáticas, para elucidar a importância da atuação do Judiciário, como barreira para os desmandos das majorias frente às minorias.

Assim, pretendemos mostrar a necessidade de uma maior concretização e reafirmação da proteção dos direitos dessas minorias. Nos baseando nos alicerces do





sistema democrático de direito, qual seja, os preceitos das garantias fundamentais e da dignidade da pessoa humana.

Material e Métodos

Foi utilizado método dedutivo e procedimento técnico de revisão bibliográfica, incluindo livros e periódicos especializados (principalmente no banco de dados online da Revista dos Tribunais - RTonline). Também se utilizou, em menor grau, de pesquisa documental relacionada à legislação pertinente ao tema, bem como dos julgados do Supremo Tribunal Federal.

Resultados e Discussão

A Constituição Federal de 1988 foi a primeira da história do constitucionalismo pátrio a adotar em seu texto um título próprio que pudesse tratar de pautas como a de direitos fundamentais (SARLET, 2019, p. 73). Direitos esses que asseguram aos indivíduos um maior amparo contra os desmandos do Estado e até mesmo de individuais (DIMOULIS, MARTINS, 2018, p. 73) E isso beneficiou o que atualmente denominamos de minorias sociais (ABBOUT, 2019, p. 6). Que desde os exórdios da sociedade sofrem com preconceito e perseguição por parte da maioria (SANTOS, HOFFMANN, CASTRO, 2021, p.129).

Assim, ficou sobre responsabilidade do Supremo Tribunal Federal atuar no que chamam de casos difíceis. Decidindo com base em princípios abstratos, como o da dignidade da pessoa humana (LEBA, 2019, p. 151). Princípios esses que são caracterizados como *razões prima facie*, exigindo uma maior eficácia em sua realização (JUNIOR, 2020, p. 247) para assegurar não apenas às minorias, mas todos os indivíduos, a permanência de seus direitos face aos desmandos das maiorias sociais. Atuando assim de maneira contramajoritária (ABBOUT, 2012, p. 06). Trabalho esse que não é fácil, dado que os desafios e dilemas são múltiplos (LIMA, 2017, p. 74).





Dessa forma, portanto, evidenciou-se que o trabalho do Judiciário, especificamente do STF tornou-se cada vez mais representativo e ativo (SANTOS, 2019, p. 03), principalmente em razão da estabilidade institucional dos últimos anos. Porém, mudanças drásticas vem se apresentando nos últimos anos, com a ascensão de políticas (PINTO, MORAES, 2020, p. 75) que pregam o fim desse órgão.

Considerações Finais

Se conclui que, direitos e garantias fundamentais, juntamente com a figura do constitucionalismo trazem instabilidade para a concretização de um Estado mais amplo e dinâmico. Principalmente quando falamos de direitos das minorias, que, como apresentado pela própria história do mundo, foram e são subjugados pelas figura transitória das maiorias.

Assim, portanto, entende-se que os direitos fundamentais vão muito além dos desejos das maioria, não sendo a constituição um instrumento para a realização de vontades que ferem grupos minoritários.

Agradecimentos

Ao meu orientador, que está me guiando na caminhada em busca da ciência e desenvolvimento pessoal. E aos meus colegas bolsistas, que me ajudam de formas indescritíveis. E a Universidade Estadual de Goiás, juntamente com o programa de Iniciação Científica. E acima de tudo, da minha família, pelo apoio de todos os dias que me faz caminhar.

Referências

ABBOUD, Georgbes. **STF vs. Vontade da Maioria: As reflexões pelas quais a existência do STF somente se justifica se ele for contramajoritário**. Revista dos Tribunais, vol. 921, p. 191 – 211, 2012.





ANTUNES, Deborah Christina. **TOLERÂNCIA E DEMOCRACIA HOJE: O DISCURSO DE DEPUTADOS EM DEFESA DA POSIÇÃO CONSERVADORA.** Psicologia e sociedade, n. 1, vol. 28, 2016, p. 3-13.

ARAÚJO, Maria do S. Sousa, CARVALHO, Alba M. Pinho. **Autoritarismo no Brasil do presente: bolsonarismo nos circuitos do ultraliberalismo, militarismo e reacionarismo.** Florianópolis, SC: Revista Katal, n.1, 2021 p. 146-156.

BITTAR, Eduardo C.B. **Democracia e políticas públicas de direitos humanos: a situação atual do Brasil.** São Paulo: Revista USP, n. 119, 2018 p. 11-28.

BRANDÃO, Rodrigo. **Direitos fundamentais, cláusulas pétreas e democracia: uma proposta de justificação e de aplicação do art. 60, parágrafo 4º, IV da CF/88.** Revista Eletrônica de Direito do Estado, n.10, 2007.

BORGES, Alexandre Walmott, MARINHO, Sérgio Augusto Lima. **Jurisdição constitucional e direita fundamental.** Uberlândia-MG: LAECC, 2020

CASARA, Rubens R.R. **Bolsonaro: o mito e o sintoma.** São Paulo: Contracorrente, 2020

CASTRO, Iná Elias. **Geografia e Política: Territórios, escalas de ação e instituições.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

CHAVES, Luís de Gonzaga Mendes. **Direitos Movimentos e Políticas Sociais.** Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 1, n. 1, 1970





A PRODUÇÃO E UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS COMO RECURSO DE ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA PROPORCIONADA PELO PIBID

Lucas Piedade Nunes* (IC),

lucaspiedadenunes@gmail.com

Amanda Braz de Almeida (IC),

Lillian Moreira Pires (IC),

Nicolas Douglas Lima Costa (IC),

Divania Oliveira Antunes (FM),

Rosalina Maria de Lima Leite do Nascimento,

PIBID UEG – Câmpus Central – Sede: Anápolis – Ciências Exatas e Tecnológicas – Matemática.

RESUMO

Este trabalho relata a experiência na participação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, enquanto acadêmicos do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás do Câmpus Central – Sede: Anápolis – Ciências Exatas e Tecnológicas. O trabalho foi feito a partir das experiências obtidas durante o segundo semestre de 2020, o primeiro semestre e terceiro trimestre de 2021. No período descrito, foram trabalhadas a produção de vídeos e a utilização destes como material complementar para o ensino da matemática durante o regime de aulas não presenciais. As experiências obtidas até o momento emanam da vivência na unidade escolar e na universidade em tempos de isolamento social e regimes de aulas remotas e ao retorno gradativo para o sistema presencial de ensino. Os resultados mostram o crescimento e o desenvolvimento obtidos pelos pibidianos com a contribuição dada aos professores durante as aulas e atividades extras na unidade escolar.

Palavras chave: PIBID. Matemática. TICs. Produção de vídeos. Ensino remoto.

Introdução

A matemática por muito tempo foi vista como uma Ciência incapaz de se compreender, estigma este que a mesma ainda carrega e que levará consigo por muitos anos, caso os métodos de ensino que a cercam não sofram mudanças, alterações ou substituições.

Com o progresso tecnológico proporcionado com a modernização da sociedade, vê-se também a necessidade da atualização das metodologias de ensino, sobretudo nas matérias consideradas fundamentais para a formação do ser humano.





Visando suprir essa necessidade e tomando como recurso tal avanço na humanidade são propostas as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs como recurso de auxílio na educação e instrução dos aprendizes.

As TICs têm papel fundamental no ensino; são responsáveis por trazer a educação para mais perto da sociedade no mundo contemporâneo, por proporcionar atualizações e fazer com que o sistema de aprendizagem tenha ganho maior e mais qualitativo.

Com intuito de incentivar a formação de professores, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, lançou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, visando possibilitar aos discentes dos cursos de licenciatura, ainda em processo de graduação, a experiência da docência, proporcionando uma vivência no ambiente escolar e em meio à comunidade que futuramente os graduandos atuarão.

O Curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás do Câmpus Central – Sede: Anápolis – Ciências Exatas e Tecnológicas, se encaixando nos requisitos propostos pela Capes para participação do Pibid se inscreveu no edital do programa.

No final de 2019 surgiu um novo vírus capaz de causar doenças que em muitos casos poderiam ser letais. No ano de 2020 o mesmo vírus se espalhou pelo mundo, e sua gravidade ocasionou uma pandemia. Muitos países sofreram com essa nova doença chamada Covid-19 e, com o frequente alastramento do novo coronavírus, tanto no Brasil como fora dele, governantes foram obrigados a decretarem quarentena e distanciamento social, decretos esses que interferiram de forma significativa na educação, fazendo com que houvessem paralizações no ensino ou até mesmo adiamento nos períodos letivos, visto que as decisões dos governos, relacionados ao não retorno de aulas presenciais, assim como outras atividades, ficassem cada vez mais constantes.

Em Goiás a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, adotou nas escolas o Regimento de Aulas Não Presenciais – REANP, como forma de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

O lançamento do edital do Pibid aconteceu em 2020/1, e após a seleção todos os participantes foram direcionados para auxiliar nas atividades escolares, como o





decreto de não retorno às aulas presenciais estavam vigentes, era impossível ter contato presencial com os alunos, professores e toda a comunidade escolar, levando assim todos a aderirem a novos métodos para a continuidade da aprendizagem dos alunos da rede educacional de Goiás.

Este trabalho traz o relato da experiência vivenciada na pandemia enquanto alunos bolsistas do Pibid, de modo específico na produção de vídeos para o ensino remoto.

Material e Métodos

O Pibid e a formação profissional do indivíduo

A experiência tem participação importante na formação de uma pessoa, sobretudo quando a mesma diz respeito à profissão escolhida para exercer. Assim como afirma Dewey (1973, *apud* Santos e Silva, 2012), “a experiência alarga, desse modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida”.

Toda nova experimentação é válida para a construção do processo de ensino aprendizagem, seja de forma positiva ou de forma negativa, cabendo ao indivíduo, com devida orientação, filtrar as informações obtidas neste processo, e futuramente colocar em prática na sua vivência.

Nos cursos de licenciatura, o estágio supervisionado tem forte influência na construção da formação, pois é nele que os estudantes do ensino superior vão colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante toda a instrução superior. Além disso,

O aprendizado é muito mais eficiente quando é obtido através da experiência; na prática o conhecimento é assimilado com muito mais eficácia, tanto é que se torna muito mais comum ao estagiário lembrar-se de atividades durante o percurso do seu estágio do que das atividades que realizou em sala de aula enquanto aluno (SCALABRIN e MOLINARI, 2013, p. 2).

Segundo Carvalho e Lima (2009) o estágio propicia ao aluno uma interação concreta com as atividades da profissão que futuramente o mesmo exercerá. É um período em que o acadêmico colocará em prática a teoria que recebeu em sua formação, fazendo com que haja posse de experiências que o possibilite desenvolver métodos que possam ser aplicados na sua docência.





Embora o estágio seja um tempo favorável para a formação do professor, ainda se sentiu a necessidade em agregar mais experiências à vivência do estudante. Surgiu então, por meio do decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010,

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010).

O Pibid dá ao estudante do ensino superior, desde o início do seu processo de formação, oportunidade de nova vivência, diferenciando-se do estágio supervisionado, tendo seus próprios objetivos e metas, mas agregando vários outros conhecimentos para a futura docência.

Esse programa não favorece somente os estudantes que dele participam, mas também toda a comunidade escolar envolvida, visto que sua realização é feita em uma unidade escolar, com a participação dos professores e dos alunos pertencentes a ela.

Dessa forma, pode-se afirmar a importância do Pibid como processo de formação em ação; ou seja, o aluno aprende fazendo.

As TICs e o ensino remoto

Com o grande avanço tecnológico e a crescente falibilidade de acesso ao meio digital, as tecnologias de informação e comunicação ganham cada vez mais espaço no âmbito educacional.

Assim como os indivíduos se modernizaram, o sistema educacional também se reinventa, para acompanhar as mudanças da sociedade a fim de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, visto que “A possibilidade de acesso generalizado às tecnologias eletrônicas de comunicação e informação trouxe novas formas de viver, de trabalhar e de se organizar socialmente” (KENSKI, 2010, p.29).

É mais fácil utilizar-se de métodos aos quais o aluno já está acostumado no seu cotidiano, do que a inserção do mesmo em técnicas que muitas vezes são vistas como arcaicas e ultrapassadas.





Não se busca fazer a exclusão dos métodos de ensino que por muito tempo foram utilizados, trocando-os por uma abordagem totalmente tecnológica, e excluir os métodos de ensino anteriormente utilizados, pelo contrário pode-se fazer a ligação entre ambas, aderindo-as simultaneamente ou momentaneamente como recurso de ensino.

Uma gama de oportunidades se abrem juntamente com a tela de um computador, na qual “surgem inúmeras possibilidades de aprendizado e conhecimento. Diferentes conteúdos podem ser trabalhados” (SANTOS, 2017, p. 47).

Um das facilidades da educação mediada por TICs, é a possibilidade de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em vários ambientes de forma simultânea ou remota. Desta forma pode-se aqui enfatizar a utilização dessas tecnologias meio à pandemia da Covid-19.

As TICs tiveram durante a pandemia, papel importante na mediação entre professor, aluno e conteúdo, na busca incessantemente de melhorias até o retorno do ensino presencial.

A utilização de vídeos para o ensino de matemática viabilizada pelo PIBID: Relato de Experiência

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência sempre foi uma atividade complementar que marcou muito o curso de matemática na UEG, de forma mais específica no campus da cidade de Anápolis. Durante certo tempo, o programa não foi realizado na UEG devido a alguns problemas técnicos com a avaliação do curso, e por isso alguns licenciandos não tiveram a oportunidade de conhecer o programa, o que foi considerado por todos uma lamentável perda.

Enquanto não tínhamos oportunidade de participar do PIBID ouvíamos relatos de alunos veteranos que antes tiveram essa experiência, os quais descreviam serem a melhor oportunidade que a universidade tinha oferecido a eles durante a formação. Nesses momentos ficávamos então ansiando o retorno do programa ao nosso curso para que dele pudessemos obter nossas próprias experiências e ter desenvolvimento profissional e pessoal de melhor qualidade para a docência.





Em 2020 foi lançado o edital pela Capes no qual o nosso curso foi contemplado para a participação, muitos foram os inscritos embora poucas fossem as vagas. Após o processo seletivo e dado o início às reuniões de formação do programa, nos deparamos com uma realidade totalmente diferente da qual sempre ouvimos falar; o ensino remoto.

Ainda tentando nos acostumar com o ensino superior de forma remota, demos início a luta para adaptar também nossos pensamentos do processo de ensino-aprendizagem, uma nova readequação teve que ser aderida.

A produção de vídeos como material complementar no ensino de matemática, foi uma das formas que encontramos, juntamente com os professores para viabilizar a interação com os alunos. A partir desse ponto, fomos divididos em duplas ou trios, de acordo com a demanda para a produção dos mesmos.

Os vídeos possibilitavam aos alunos trabalharem aquilo que era pedido pelos professores, visto que tratávamos do assunto específico, e não de forma geral como é comum vermos em sites e plataformas de compartilhamento de vídeos, como o Youtube, por exemplo, plataforma essa que também utilizamos para disponibilizar nossas produções.

Inicialmente, os vídeos eram feitos com o tema que o professor pedia e era carregado no Youtube, por ser uma plataforma de fácil acesso e que a maioria dos alunos estão acostumados a utilizar, além de não exigir dos aparelhos utilizados grande espaço para armazenamento virtual.

Outra técnica aderida pelos professores, durante o ensino remoto, foram os grupos de WhatsApp, nos quais eram disponibilizados os conteúdos a serem trabalhados e os links das aulas em ambiente virtual. Na mesmo ambiente fazíamos também a disponibilização dos links dos vídeos postados no Youtube para o acesso dos alunos.

Embora a disponibilização e o acesso aos vídeos eram feitos para toda a turma, não obtivemos êxito na visualização do material no primeiro momento. Conversando com a professora supervisora do programa surgiu a ideia de utilização dos vídeos pelos professores durante a aula, para que assim os alunos pudessem ver o que foi produzido e disponibilizado, desse modo conseguimos maior adesão à proposta; os





alunos, após conhecerem o material, passaram a se interessar pelos conteúdos produzidos.

Os vídeos que produzimos foi direcionado para as turmas dos 9º anos e os conteúdos foram os seguintes:

- Probabilidade;
- Fatoração em Raízes;
- Função de 1º Grau;
- Função Quadrática: Gráfico, Pontos de máximo e mínimo;
- Racionalização de Denominadores;
- Resolução da Avaliação Foco na Aprendizagem - Matemática - Parte 1 - Exercícios de 01 a 05;
- Resolução da Avaliação Foco na Aprendizagem - Matemática - Parte 2 - Exercícios de 06 a 10;
- Resolução da Avaliação Foco na Aprendizagem - Matemática - Parte 3 - Exercícios de 11 a 15;
- Juros Simples;
- MMC e MDC;
- Introdução à trigonometria;
- Teorema de Tales;
- Função quadrática: gráficos;
- Fórmula de Bháskara.

Resultados e Discussão

A produção e utilização dos vídeos durante as aulas, assim como fora delas, contribuiu significativamente para o desempenho e entendimento dos alunos quanto aos conteúdos propostos a serem trabalhados, visto que os mesmos serviram para revisar e relembrar o que os alunos viram nas séries anteriores.

Por meio de relatos tanto da professora regente quanto de alguns alunos, pudemos ver a participação, mesmo que não de todos, mas de alguns que se dispuseram a participar mais ativamente deste projeto.





Quanto às experiências obtidas para a formação dos pibidianos, pode-se afirmar que houve um grande desenvolvimento, desde a pesquisa e produção do material escrito perpassando a gravação e edição dos vídeos, chegando ao upload e disponibilização dos mesmos, a evolução em cada uma dessas etapas foi notória durante a realização do programa.

Considerações Finais

O PIBID é um programa que proporciona às participantes experiências de aprendizagem a todos os envolvidos; na docência sempre é possível aprender ao ensinar, o que ajuda na formação do futuro professor.

Embora a expectativa da participação do Pibid fosse em outra perspectiva, podemos relatar com toda certeza, que nosso desenvolvimento como futuros professores, cidadãos e seres humanos, foi acrescido pela participação e vivências obtidas no seu curso.

O ensino remoto possibilitou novos olhares na perspectiva de educação e o PIBID influenciou de forma, positiva a visão acerca do processo de ensino-aprendizagem e suas possibilidades.

Agradecimentos

Agradecemos à gestão do Colégio Estadual Henrique Santillo, assim como os professores regente, pela disposição em aceitar a execução do programa na unidade, e a atuação junto aos pibidianos durante o decorrer do mesmo. Fazemos um agradecimento especial à Prof.^a Dr.^a Rosalina Maria de Lima Leite do Nascimento pela coordenação do Pibid em nosso curso e à Prof.^a Divania Oliveira Antunes pela recepção que recebemos de forma especial na turma na qual desenvolvemos esse projeto. Ainda agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, pela oportunidade de participar do programa que nos possibilitou adquirir experiências ímpares.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID** e dá outras providências. Brasil.





CARVALHO, M. B. O.; LIMA, M. S. L. (Maria Socorro Lucena Lima) ; SATIRO, C. F. ; GRANGEIRO, M. F. . **O PROFESSOR E O ESTAGIÁRIO NA SALA DE AULA: Construindo a Docência.** In: 19º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2009, João Pessoa. Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social - 19º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e o ensino presencial e a distância.** 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

SANTOS, Pricila Kohls dos. **Educação e tecnologias** [recurso eletrônico] / Pricila Kohls dos Santos, Elisângela Ribas dos Santos, Hervalina Barreto de Oliveira ; [revisão técnica: Marcia Paul Waqui]. – Porto Alegre : SAGAH, 2017.

SANTOS, Gabriela Tavares dos; SILVA, Anielson Barbosa da. **O Papel da Experiência na Aprendizagem de Alunos do Curso de Administração.** XXXVI encontro da ANPAD.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas.** Revista Científica UNAR – Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”. Vol 7, Nº 1, 2013.





A REALIDADE PANDÊMICA E O ENSINO REMOTO DO CONCEITO DE POLÍGONOS: DO CÉU PARA A TELA NAS MÃOS

**Janine Barbosa Lima Fransolin^{1(FM)}, Karynne Dias Oliveira^{2(IC)}, Lukas Adriel Francisco Alves^{3(IC)},
Maria Marta da Silva^{4(PQ)}, Matheus Felix Ferreira^{5(IC)*}, Graziela Martins Toledo^{6(IC)}**

Universidade Estadual de Goiás Câmpus Sudoeste – Sede Quirinópolis

Resumo: Diante da realidade pandêmica vivenciada o Subprojeto Pibid de Matemática do Campus Sudoeste – Sede Quirinópolis tinha a necessidade de planejamento de atividades que pudessem ser desenvolvidas no formato de aulas remotas e, nesse contexto nos deparamos com a possibilidade de uso de vídeos e do *software* Stellarium como ferramenta metodológica para o ensino do conceito geométrico de polígonos. Deste modo, o trabalho discute parte dos dados de uma pesquisa realizada por esse Subprojeto e tem como objetivo é investigar como uma atividade planejada para o ensino remoto, com uso de tecnologias e que valorizava a visão histórica do conceito matemático de polígonos pode ajudar os pibidianos e os alunos da escola a se apropriarem desse conceito. O caminho metodológico foi o experimento didático-formativo que perdurou um semestre, entre o planejamento da atividade e seu desenvolvimento na escola-parceira. Os resultados dão indícios da compreensão de que a organização proposta permitiu aos professores em formação e aos alunos a assunção de que o conceito de polígono teve seu surgimento em relação direta com as necessidades humanas e os tempos históricos que os produziram, além de que o seu ensino pode ser reorganizado com o uso de tecnologias.

Palavras-chave: Ensino virtual. Polígonos. Formação de professores de matemática. Historicidade dos conceitos. Tecnologias em sala de aula.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa oriundo da relação entre o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em seu âmago, o PIBID visa a formação inicial e continuada de professores. Para tanto, a

¹ Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino de Goiás e Supervisora do PIBID no Colégio Estadual Juscelino Kubitschek.

^{2,3,6} Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID Subprojeto Matemática – UEG Câmpus Sudoeste - Sede Quirinópolis.

^{5*} Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID Subprojeto Matemática – UEG Câmpus Sudoeste - Sede Quirinópolis – matheuschr@gmail.com

⁴ Professora Efetiva da Universidade Estadual de Goiás e Coordenadora do PIBID Subprojeto Matemática – UEG Câmpus Sudoeste - Sede Quirinópolis.





CAPES proporciona fomento aos envolvidos, o que dá a eles condições para o desenvolvimento de outras propostas de atividades pedagógicas. Visto como uma política pública que busca proporcionar o fortalecimento das relações teoria-prática e universidade-escola, o PIBID se configura como mediação entre os espaços e suas particularidades, submergindo os bolsistas ID em meio a realidade da Educação Básica (EB), bem como proporcionando aos professores da EB o reingresso às Instituições de Ensino Superior (IES). O PIBID contempla as diversas áreas de formação docente, que se organizam em subprojetos e incluem, para além dos futuros professores, os professores supervisores e coordenadores de áreas.

Diante da diversidade presente nos subprojetos, trataremos nesse artigo da realidade do subprojeto Matemática do PIBID, sediado pela Universidade Estadual de Goiás Câmpus Sudoeste - Sede Quirinópolis e imerso no cotidiano da escola-parceira: o Colégio Estadual Juscelino Kubitschek. O subprojeto aqui destacado atende as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II (EF) e 1º e 2º anos do Ensino Médio (EM). Entretanto, a atividade que subsidia esse artigo foi realizada em duas turmas do 9º ano do EF II, simultaneamente, via Google Meet.

A problemática abordada nesse artigo se justifica pelo fato de que o ensino da geometria na EB é em grande parte desmerecido nos cursos de formação de professores em Matemática (KALLEF, 2017; PACHÊCO, PACHECO, SILVA, 2017), tal feito ocasiona entre tantos problemas ao longo dos anos um desinteresse dos alunos pela aprendizagem dessa importante área da Matemática, sendo esse fato intimamente correlato à questão deficitária na formação docente. Sendo assim, acredita-se que professores de Matemática em formação – como é o caso dos bolsistas ID – postos diante do processo de planejamento e desenvolvimento de uma proposta de organização do ensino remoto do conceito matemático de polígonos a partir de uma atividade que privilegiasse a história do surgimento desse conceito poderiam compreender a relevância do mesmo atribuindo, portanto, à Matemática, a função de pujante instrumento para conhecimento e domínio da natureza num entendimento de ferramenta simbólica.

Diante da realidade pandêmica vivenciada possuía-se a necessidade de planejamento de atividades que pudessem ser desenvolvidas no formato de aulas





remotas e, nesse contexto nos deparamos com a possibilidade de uso do Software Stellarium. A pandemia vivenciada colocou a educação diante de uma realidade desafiadora e para tal teve-se a proposta de ensino pautada no Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), disposto na Resolução 02/2020, do Conselho Estadual de Educação que, para a preservação da saúde dos sujeitos da escola, resolve estabelecer o regime de aulas não presenciais, mas com a manutenção das ações pedagógicas adequadas para o momento.

Diante de realidade tão adversa o Subprojeto Pibid de Matemática da Universidade Estadual de Goiás – Campus Sudoeste – Sede Quirinópolis opta pela organização do ensino de geometria na EB que destaque a concepção da matemática como uma ciência dinâmica e saturada de condição humana, o que manifesta ser historicamente construída como resultado de necessidades sociais. Isso constitui que “em todo o conhecimento matemático há uma atividade humana praticada para satisfazer necessidades da vida social (no coletivo). Assim, compreendida como um produto cultural, a matemática constitui-se como uma riqueza humana e, como tal, deve ser apropriada por todos” (MUNHOZ; MOURA, 2018).

Imbuídos desses entendimentos teóricos e sabedores de que o ensino de conceitos geométricos na EB é desafiador optamos por organizar o ensino do conceito matemático de polígonos a partir de uma atividade que privilegie o movimento histórico e dá enfoque às particularidades evolutivas dos objetos matemáticos que deram início aos conceitos, considerando por exemplo os fatos históricos onde a observação do céu ganhou destaque - por servir de referencial de tempo ou localização, com os astros e constelações que formam figuras nas noites estreladas -, permitindo a possibilidade de repensar o conceito de polígonos na perspectiva histórica e cultural. Nesse viés, compreendemos que o papel do professor é organizar o ensino dos conceitos e neste caso, os de Matemática e, portanto, acreditamos que os bolsistas ID estavam em processo de aprendizagem da docência, pois ao planejarem sua prática educativa, desenvolviam-na de maneira eficaz e organizada no movimento de construção da mesma “como resultado da aprendizagem ao organizar o seu ensino” (LOPES, 2004, p. 151). Dessa forma,





assumimos a História da Matemática (HM) como proposta de organização desse ensino por crermos que a mesma pode oportunizar aos sujeitos envolvidos pelo processo educativo, o acesso à diversidade social, histórica e cultural dos povos que antecederam a atual sociedade.

Dessa forma, diante do cenário do ensino remoto e da escolha de organizar e/ou reorganizar o ensino dos conceitos matemáticos alicerçados na HM e, portanto, em consonância com o desenvolvimento da humanidade, os aspectos lógicos e históricos do conceito de polígonos emergem da unidade dialética do histórico e do lógico. Para tal, durante o planejamento e desenvolvimento de tal atividade buscou-se por historiografias que auxiliassem na construção da compreensão do percurso histórico do conceito de polígonos, não cronológica, mas epistemologicamente, considerando que a história não acontece linearmente. Ao considerar os aspectos históricos do desenvolvimento dos conceitos matemáticos, aproximamos a Matemática das atividades, observações e ações humanas em um movimento lógico e fluente. Assim, os indícios do entendimento intuitivo do conceito podem ser constatados no desenvolvimento da atividade intencional que objetiva a transformação e a compreensão do movimento, da fluência e da possibilidade de transformação e produção de conhecimento. Além disso, a compreensão da historicidade desses conceitos matemáticos pode fundamentar a formação da consciência e da capacidade do sujeito de se desenvolver frente à aprendizagem que acontece.

Material e Métodos

Para ir ao encontro de nosso objetivo optamos pelo experimento didático-formativo como caminho metodológico, que segundo Moura e Cedro (2012) é um método de investigação psicológica, cujo foco transcende a investigação superficial dos acontecimentos e enfatiza as relações essenciais para compreender as origens, as transformações dos conceitos e os impactos do desenvolvimento desses conceitos para a formação humana (TRIVIÑOS, 2009). O referido experimento perdurou um semestre, do seu planejamento ao seu desenvolvimento. Vejamos





como se estruturou:

Quadro 1 – Estrutura Organizativa do Experimento

1º Momento	2º Momento	3º Momento
Planejamento	Desenvolvimento	Síntese
O Primeiramente se fez necessário um levantamento historiográfico sobre o movimento lógico-histórico do conceito de polígonos como processo importante para a compreensão da gênese do objeto matemático em questão, onde o mesmo, segundo Moura (2010, p.103) “deve explicitar a necessidade que levou a humanidade a construção do referido conceito”. A partir dessa historiografia foram elaborados dois vídeos que mostrassem que desde a era pré-histórica o homem observava o céu e admirava a sua beleza e ao contemplá-lo registrava o que via nas paredes das grutas que usava como abrigo, não apenas para observar, mas também para compreender o que se passava. Nesse registro, colocava as situações cotidianas, as quais, as estrelas e os astros fazem parte. Os vídeos mostravam que ao longo de sua vida, em suas observações o homem percebia as transformações e notou que podia se utilizar das estrelas para se orientar em suas viagens percebendo a regularidade de ocorrências de vários fenômenos celestes que permitiu a ele demarcar a passagem do tempo. O vídeo como recurso audiovisual permitiu a compreensão de que o homem, ao longo de sua história, encantava-se com tudo isso, ao ponto de imitar o que via e era capaz de ir além do que os olhos registravam, tendo ideias, criando imagens, compondo o seu próprio céu nas paredes das grutas que habitava. As imagens escolhidas para compor os vídeos, e o enredo selecionado tinha o objetivo de que a gênese do conceito fosse mostrada levando em consideração a necessidade que levou a humanidade à construção do referido conceito. Em síntese: o primeiro vídeo retratava uma única paisagem (exibindo o céu) e as modificações sofridas perante a alternância das quatro estações. O segundo continha a exposição de imagens acompanhada de uma narração que explicava o contexto histórico de surgimento do conceito intuitivo de polígonos.	As principais ações foram: Ouvir as concepções iniciais sobre o conceito de polígonos; Aplicação do vídeo⁷ 1; Roda de conversa sobre o vídeo com as seguintes perguntas: O que mais chamou a atenção de vocês durante o vídeo? Além da vegetação, o que mais mudou? Vocês acham que os nossos antepassados também observavam o céu e percebiam mudanças? Ao observar o céu, vocês conseguem formar figuras? Que tipo de figura? Observem e desenhem o céu. Apresentação do vídeo 2; Após sua apresentação fizemos as seguintes indagações: Vocês já pararam para observar o céu? O que vocês perceberam em comum entre esses dois vídeos? No vídeo é falado que o homem pré-histórico encantava-se e usava as estrelas como maneira de suprir algumas necessidades. Lembram-se de alguma? O que vocês conseguem observar em comum entre o vídeo e algum dos conteúdos de Matemática ensinados na escola? Foi pedido a eles que fizessem e observassem o céu e fizessem suas anotações. Foi pedido que fizessem outra observação do céu e fossem feitas anotações referentes às mudanças que ocorreram com base na semana anterior. Apresentação do <i>software Stellarium</i> e orientação no processo de instalação; uso do mesmo; debate a respeito da mudança do céu (real e virtual); Construção das interfaces entre os desenhos feitos das observações e o conceito de polígonos.	Ocasão destinada para que os sujeitos da pesquisa socializassem as situações vivenciadas no experimento. Queríamos, dessa maneira, apreender o trajeto percorrido por todos. Momento usado como forma de evidenciar a apropriação singular do conceito de polígonos a partir da análise e síntese das ações desenvolvidas ao longo do experimento.

Fonte: Produção dos autores

⁷ Os vídeos utilizados se encontram disponíveis neste link: https://www.youtube.com/channel/UCyBVzFMDcQwZFK7v-Sxkb_w e foram desenvolvidos pelo Clube de Matemática do Campus Sudoeste – Sede Quirinópolis e é coordenador pela professora que é a Coordenadora de Área desse Subprojeto do Pibid, além do que todos os pibidianos são participantes também do Clube de Matemática.

Resultados e Discussão

Nas buscas historiográficas realizadas durante o planejamento da atividade sobre polígonos encontrou-se informações de que os humanos primitivos já representavam figuras geométricas que observavam no céu em rochas e madeira. Moretti (2015, p. 87) afirma que as primeiras representações humanas eram simples, por exemplo, “círculos, quadrados, triângulos e espirais”. Isso, pensando nas manifestações artísticas humanas das sociedades ágrafas, de acordo com a autora supracitada. Ainda, segundo a autora, a constituição das figuras advém, inicialmente, da observação do céu no período noturno, contribuindo para a constituição da gênese do conceito abordado e que, posteriormente, de acordo com a motivação humana em desvendar o mistério do céu, o conceito é vinculado às outras áreas de estudo, sendo a astronomia uma delas. Assim temos que o movimento de constituição do conceito de polígonos está intrinsecamente vinculado ao desenvolvimento humano, visto que o conceito é incorporado aos aspectos históricos e culturais dos povos que se apropriam dele e o transforma de forma não simétrica.

Sousa (2018) destaca que a história da matemática tem sido utilizada por muitos professores como fonte de motivação para o ensino de conceitos matemáticos, bem como instrumento de desmistificação desse processo e também como ferramenta de promoção do pensamento matemático. Entretanto, deve-se ter cuidado ao se fazer uso da História da Matemática para a organização do ensino de conceitos matemáticos pelo fato de haver várias historiografias sobre um mesmo conceito, sendo assim, não existe apenas uma história da matemática, ou uma perspectiva mais correta que a outra. Todas as historiografias são verdadeiras e existem na interdependência do movimento de constituição sociocultural ao qual nasceram. Deste modo, podemos assinalar a importância para o processo formativo de todos os envolvidos o fato de que a eles – PIBIDIANOS em formação e alunos da escola-parceira - foi possibilitado a construção de uma visão diferenciada do conceito de polígonos, o qual passou a ser percebido como resultado do processo de humanização do homem.



Conforme o experimento formativo foi se desenvolvendo os sujeitos da pesquisa deram sinais da compreensão de que ao longo de suas vidas como alunos na educação básica foram privados de um ensino de matemática que interligasse as historiografias dos conteúdos e o seu ensino, além de que isso poderia ter-lhes possibilitado uma linha interpretativa diferenciada, propiciando a abordagem do mesmo objeto matemático por outra perspectiva e, assim, contribuindo para sua melhor compreensão.

Em vários momentos tivemos sinais de que os sujeitos da pesquisa perceberam a importância de atividades de ensino que valorizam o surgimento dos conceitos matemáticos a partir do movimento de apropriação da própria produção cultural humana. Nesse processo, o homem histórico é tido como sujeito em atividade que organiza suas ações e seleciona instrumentos que permitem objetivar os motivos de suas atividades para que assim, forneçam respostas às necessidades mais prementes e, aos poucos no devir de sua história dão origem aos conceitos matemáticos.

Neste movimento a apropriação dos indivíduos envolvidos dão indícios do entendimento da importância da História da Matemática para a aprendizagem do conceito de polígonos ocorre por meio “de um processo de internalização de significações sociais em atividade e com atribuição de sentido pessoal, o que caracteriza a unidade dialética entre sentido e significado na constituição do psiquismo” (MORETTI, 2014, p. 33). O entendimento desse processo impactou o processo formativo dos sujeitos uma vez que a aprendizagem provoca a apropriação de conceitos e atribuição de sentidos pessoais. É nesse sentido que se estabeleceu o desenvolvimento do experimento didático-formativo em destaque. Se, por sua vez, tal relação se institui na atividade do indivíduo e a atividade só se concretiza a partir de uma necessidade, deriva que esta precisa ser avaliada no processo de formação docente dos bolsistas e no processo de aprendizagem da matemática escolar pelos alunos da escola-parceira. Isso, porque não se deve privá-los da percepção de que no caminho de surgimento e desenvolvimento dos conceitos matemáticos, estão os problemas humanos, estando estes intimamente ligados à necessidade de criação dos referidos conceitos.





Portanto, organizar atividades no seio do Subprojeto Pibid de Matemática a partir da concepção de que a história da matemática tem entre tantas contribuições a possibilidade de criar condições de aprendizagem para os sujeitos ao propor-lhes situações de ensino que os coloque diante do conhecimento da necessidade humana que gerou um dado conceito matemático é uma proposta que não é entendida como exercício de aplicação de conceitos matemáticos apresentados previamente pelo professor a partir de recortes de fatos históricos, mas sim permitir que intencionalmente sejam conduzidos a desenvolverem atividades capazes de manifestar a essência do conceito, de forma que pudessem evidenciar as necessidades que levaram a humanidade à construção do mesmo.

Sendo assim, a proposta de organização da atividade de ensino que deu origem a esse trabalho defende uma estrutura que seja capaz de permitir aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos a apropriação da essência dos conceitos matemáticos. Para Kopnin (1978, p. 161) isso seria apreender os “[...] indícios e relações que superam o sensorialmente perceptível por meio da abstração autêntica que generaliza não só a forma, mas também o conteúdo do objeto”, permitindo estabelecer nesse processo a possibilidade de que os sujeitos se apercebam da relação existente entre a produção humana de conceitos matemáticos e as necessidades culturais.

Considerações Finais

Diante do cenário de pandemia resultante da Covid-19 tinha-se a necessidade de se planejar atividades para serem desenvolvidas no formato remoto. Isso permitiu um leque de possibilidades e viabilizou o uso de recursos tecnológicos como o *software* Stellarium, que assumiu o papel de ferramenta educacional para a observação do céu em suas diversas condições. O uso do *software* como meio de observação noturna, dinamizou a identificação dos polígonos no cosmos como também permitiu que os sujeitos contemplassem a imensidão do universo.

Desse modo, ao se explorar o movimento histórico do conceito de polígonos também buscou-se contribuir com a aprendizagem do modo de produção do conhe-





cimento. Isso possibilitou aos sujeitos compreenderem a inexistência de verdades absolutas, concepções frequentes de licenciandos em Matemática e de alunos em salas de aula de matemática da educação básica, sento que tais compreensões são “geradas ou pelo método de ensino fundamentado somente na lógica formal, ou por uma concepção historiográfica de vertente positivista” (SILVESTRE, SILVA, 2019, p. 7). Assim, a opção pelo desenvolvimento do experimento didático-formativo com os bolsistas ID e os alunos da escola-parceira do projeto passou necessariamente por uma atitude ativa do sujeito perante o objeto de conhecimento e, portanto, sugere uma dimensão teórico-prática da atividade de ensino de conceitos matemáticos.

Agradecimentos

À CAPES pelo fomento.

Referências

KALEFF, A. M. M. R.. **Considerações sobre a Diversidade Dos Saberes Docentes e a Formação em Geometria do Professor de Matemática nos Cursos de Matemática da Universidade Federal Fluminense** – Niteroi. Educação Matemática em Foco, Campina Grande, v.6, n.1, p.7-38, 2017.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

LOPES, A. R. L. V. **A aprendizagem docente no estágio compartilhado**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOURA, M. M. CEDRO, W. L. Possibilidades metodológicas na pesquisa em educação matemática: o experimento didático. **Educativa**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 25-38, jan./jun. 2012.





MORETTI, V. D.; SOUZA, Neusa M. M. de. **Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Princípios e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. O problema lógico-histórico: aprendizagem conceitual e formação de professores de matemática. P. 29-44, **Poésis**, 2014.

MUNHOZ, A. P. G.; MOURA, M. O. Ações formadoras em atividade de formação contínua com professores que ensinam matemática nos anos iniciais da escolarização: uma iniciativa na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Paranaense de Educação Matemática**. 2018.

SOUSA, M. D. O movimento lógico-histórico enquanto perspectiva didática para o ensino de matemática. P: 40-68. **Obutchénie**. 2018.

SILVESTRE, B. S. SILVA, M. M. A Interface Entre o Movimento Lógico-Histórico e a Organização do Ensino do conceito matemático de ângulos. **REVEMAT**. Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 01-24, 2019.

PACHÊCO, F. F. F.; PACHECO, G. F. ; SILVA, A. D. P. R. Uma análise em livros didáticos de matemática dos anos finais do ensino fundamental acerca da proposta do ensino de polígonos sob a ótica da teoria de Van Hiele. *Revista Eletrônica de Educação Matemática – REVEMAT*, Florianópolis, v.12, n.2, p. 101-115, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. 1. ed. 18. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.





As experiências no PIBID no núcleo de Geografia: aprendizagens e atuações na escola campo

Devilin Ranieli de França Martins* (IC) e-mail: devilin43@gmail.com, Edson Batista da Silva (PQ), Maria Rosângela Mendes

[1]Estudante (IC), [2] Pesquisador (PQ), [3] Prof. De Ensino Fundamental/Médio

**Universidade estadual de Goiás – campus nordeste-sede Formosa
Centro de Ensino de Período Integral Sérgio Fayad Generoso**

Resumo: Diante do atual cenário decorrente a pandemia do covid-19, tanto os professores quanto os bolsistas tiveram que repensar metodologias didáticas de ensino para despertar o interesse dos alunos. Por este motivo surgiram as dificuldades e foi indispensável o planejamento ideal para que as possibilidades de ensino fossem mais encontradas para a situação. A demanda de trabalho aumenta e o professor acaba sobrecarregado, então o objetivo deste artigo é mostrar as dificuldades e como os professores de bolsistas desenvolveram uma metodologia eficaz para que o aluno possa se interessar pela matéria neste novo modelo de ensino, . A falta de contato entre professor e aluno é um dos principais fatores que impactaram o desempenho escolar durante o desafio do ensino na pandemia, o uso da tecnologia foi indispensável, com isso surgiram os problemas de comunicação por diversos fatores, ente eles a falta de um aparelho eletrônica como o celular, e a conexão limitada a internet.

Palavras-chave: Pandemia; Ensino de Geografia; PIBID; Formação de Professores;

Introdução

Durante a pandemia do Covid-19, alunos e professores ficaram impossibilitados de frequentar o ambiente escolar, dessa forma, tanto os alunos quanto os professores tiveram que encontrar novas metodologias para voltar a estudar, para que ninguém pudesse se prejudicar, com as aulas acontecendo de forma remota, muitos alunos desistiram ou não conseguiram estudar por algum motivo pessoal. O professor além de estar sobrecarregado com a demanda de trabalho, deve manter-se firme para que o aluno possa voltar a se interessar pela matéria novamente.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), para amenizar os prejuízos





causados pela pandemia do COVID19, o (MEC) autorizou a substituição de disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação em cursos que estão em andamento.

Os resultados encontrados apontam que os alunos reconhecem a dificuldade das mudanças provocadas pela pandemia no processo de aprendizagem, como também a importância do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, por não serem autodidatas, que dificultam o andamento das aulas remotas. Vários são os desafios a serem vencidos nessa modalidade de ensino, desde as questões de aptidão com os recursos tecnológicos até os problemas emocionais que estão sendo desencadeados

Material e Método

1. O contexto escolar: aspectos importantes para o trabalho docente

Nas discussões do PIBID debatemos textos do livro: *“Sistema de organização e gestão da escola: teoria e prática.”* Nos debates se evidenciou a importância da organização escolar e os processos organizacionais dentro das instituições de educação. Há uma organização que exige comportamentos, certa postura dos estudantes e dos professores. A organização da escola não é somente organização de pessoas, mas organização financeira, visto que a escola recebe dinheiro para sua manutenção. Desse modo, o diretor deve ter organização para que o dinheiro seja utilizado de forma adequada.

Outro texto analisado foi: *“Educação escolar políticas estrutura e organização.”* Segundo Libâneo 2017, o financiamento público é um dos itens mais importantes relacionados as políticas públicas de educação, algumas vezes até é dito que os recursos financeiros destinados à educação são mal utilizados e desviados para outras áreas. No entanto, existem mecanismos de controle e fiscalização, leis que regulam as responsabilidades federais, estaduais e municipais. Entretanto, nem todas as escolas usam os recursos como define a lei. Há situações de desvios de recursos, uso em benefício próprio.





De outro modo, a maioria dos gestores luta com esse dinheiro dentro das instituições de todas as formas possíveis para que dure até o final do mês e possa ser usado da melhor forma possível. Na unidade escolar, muitas vezes, esse gestor precisa pedir ajuda para os pais dos estudantes, professores, visto que são inúmeras situações dentro de uma escola a serem resolvidas, sendo que os recursos são escassos.

O estudante também necessita de alimentação na escola, tendo em vista a aprendizagem qualitativa. Nesse sentido, o Programa Nacional de Alimentação Escolar fornece alimentos para todos os estudantes de escolas públicas federais, estaduais e municipais. Conforme Libâneo 2017, essa política pública tem como objetivo garantir pelo menos uma refeição diária nos dias letivos para os estudantes. Também se destaca como política pública na escola o Programa Dinheiro Direto na Escola. Nessa política há transferência de recursos às escolas da educação básica com mais de vinte estudantes (LIBÂNEO, 2017).

A esses programas se somam o Programa Nacional Biblioteca na Escola, com o objetivo de distribuir obras de literatura, dentre outras na rede pública, tendo em vista maior acesso dos discentes a livros, enciclopédias, dicionários, entre outros (LIBÂNEO, ano?). Conforme o autor, também há o programa de transporte escolar, que atende os estudantes da zona rural, auxilia para que os discentes continuem na instituição. Essa política foi criada com o objetivo de deslocamento discente para a escola, já que muitas vezes os estudantes desistem de estudar por não ter condições de chegar à escola.

Libâneo, 2017, também destaca outras políticas públicas destinadas as escolas da rede básica, como o Programa Brasil profissionalizado, que concede apoio financeiro às redes públicas dos estados e do Distrito Federal, para fortalecer e expandir a educação profissional e tecnológica. O Programa Nacional de Formação Continuada à Distância, que prioriza a capacitação de profissionais de ensino, técnicos e gestores públicos municipais e estaduais, com oferta de cursos de capacitação.

Acrescenta-se o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, instituído pela





Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, do Ministério da Educação, visa garantir o acesso de crianças as creches e as escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de educação infantil. Somado ao Programa Nacional de Saúde do Escolar, com repasse de recursos aos municípios, com o intuito de apoiar a promoção da saúde nas escolas.

O encerramento dessa discussão se deu com a realização de uma *web conferência* com o diretor do Centro de Ensino em Período Integral Professor Sérgio Fayad Generoso-CEPI. Na oportunidade aconteceu uma discussão extrema importância. O diretor citou como se desenvolve a gestão cotidiana das escolas, mostrou que o que lemos, muitas vezes não acontece dentro da escola. As políticas públicas não se efetivam como deveriam ocorrer no chão da escola. Por isso, eles lutam diariamente para manter a instituição, o que não é nada fácil. Esse debate foi esclarecedor, ouvir o diretor é muito importante, nos dá a conhecer o nosso local de trabalho, precisamos entender a escola, como é a sua operacionalização cotidiana.

Do mesmo modo, como parte do conhecimento do contexto escolar, realizamos *web conferência* com a coordenadora do núcleo diversificado do CEPI. Ela nos explicou o que eram disciplinas eletivas, que discutem temas controversos, ou ainda não assimilados e raramente abordados com os estudantes. Ficou claro que a escola pode ser um lugar de formação do pensamento crítico, os estudantes podem participar, opinar, se posicionarem sobre determinados temas controversos.

Também debatemos o currículo, com análise da Base Nacional Comum Curricular-BNCC 2017. Trata-se de um documento importante no que se refere ao currículo, entretanto, nem tudo que o documento propõe é exequível. Não se pode olhar somente para o currículo oficial, mas para as condições objetivas da escola. Nesse ponto, dialoga sobre o corpo-território. Neste momento foi problematizado temas controversos, como: o aborto, a homofobia, o racismo e discutido o tratamento destinado ao corpo da mulher. Essa discussão permitiu iniciar a desconstrução da homofobia, do racismo, legado do período da escravidão, somado a problematização da mulher como objeto. Isso permitiu compreender que essa luta não é de agora, mas por reconhecimento, que atravessa o tempo histórico.





Desse modo, existe todo um processo formativo do professor, que viabiliza essa atuação. Há, portanto, propostas de formação, antes de tudo precisaram entender a história da educação brasileira. Nesse sentido, a educação apenas para memorização dos conhecimentos, ou as propostas da escola tecnicista são diferentes da proposição da pedagogia histórico-crítica. A importância do professor tem relação com as propostas pedagógicas e a valoração da sociedade brasileira a educação.

Nas atividades do PIBID na escola-campo, compreendemos que o Político Pedagógico (PPP) se constitui no documento base da escola. Nele estão as finalidades, o que a escola pretende com o processo de ensino/aprendizagem, como se organiza para tanto. Na escola-campo o PPP é construído democraticamente, com participação da comunidade escolar como parte do projeto da escola. O PPP da escola revela os objetivos da instituição, as decisões dos sujeitos da escola, as ações pedagógicas, tendo em vista o processo de ensino/aprendizagem. Podemos mencionar que na escola-campo todos têm voz ativa na redação do PPP, o documento é construído a partir das vivências dos membros da escola.

Resultados e Discussão

2. A construção de propostas de intervenção na escola campo

No mês de novembro de 2020, a professora supervisora reuniu com o núcleo do PIBID, Campus Nordeste-sede Formosa, momento que se decidiu o tema da disciplina eletiva. Devido as situações de feminicídio no município, a escolha foi pela discussão da violência contra a mulher. Nesse momento debatemos sobre o tema, houve intensa participação, envolvimento dos bolsistas, com exposição de ideias e exemplificações de fatos concretos.

Como parte das atividades de realização da disciplina eletiva, foi realizada a live: *“Geografia, gênero e escola: formação cidadã e justiça social.”* Essa live foi ministrada pela professora Dra. Lorena Francisco de Souza e mediada pela professora Maria Rosângela. Nela entendemos o percurso histórico do movimento





feminista, sua inserção no ambiente escolar, somado ao debate da categoria gênero na universidade.

Ainda como parte da preparação para produção de videoaulas, realizamos debates da categoria gênero. Joan Scott 1995, discorre sobre essa categoria no tempo histórico, aponta os marcos importantes da discussão, a visibilidade histórica da mulher, garantida pela luta do movimento feminista e como as mulheres começaram a ter os seus direitos garantidos.

Também foi discutido o texto do autor Rogério Haesbaert 2021, que discute o território como r-esistência. Nesse ponto, dialoga sobre o corpo-território. Neste momento foi problematizado temas controversos, como: o aborto, a homofobia, o racismo e discutido o tratamento destinado ao corpo da mulher. Essa discussão permitiu iniciar a desconstrução da homofobia, do racismo, legado do período da escravidão, somado a problematização da mulher como objeto. Isso permitiu compreender que essa luta não é de agora, mas por reconhecimento, que atravessa o tempo histórico.

Após a preparação para a intervenção na disciplina eletiva, foi produzida a videoaula com o tema: “a mídia e o machismo.” Essa proposta teve como objetivo demonstrar como as mulheres são representadas na mídia, seja pelas músicas machistas, pelos comerciais mostrando o corpo das mulheres, os sexualizando. Ou seja, como se as mulheres fossem objetos sexuais. Também, no vídeo elaborado, são apresentadas e discutidas algumas músicas ouvidas em festas que objetificam as mulheres.

A escuta desatenta não identifica inúmeras músicas que coadunam com o machismo e o patriarcado. Também há filmes que reproduzem e fortalecem a cultura machista. Na produção audiovisual realizada foi defendido que, caso não houvesse uma cultura hegemônica patriarcal, tais filmes não teriam a aceitação do público. Somado a isso, foi apresentado a propaganda de um posto de gasolina, que utilizou mulheres como mecanismo de apelação para atração de clientes, tendo em vista para chamar a atenção de seus consumidores. Entendemos que a exposição realizada permitiu colocar problematizações a cultura patriarcal vigente na sociedade brasileira.





Como parte das atividades de atuação na escola campo também desenvolveu a vídeo aula com o tema: “*Industrialização no Brasil e no estado de Goiás.*” Na oportunidade, como preparação para realização dessa intervenção, acompanhamos a live: “*Industrialização; expressões no mundo e em Goiás.*” Acrescenta-se a produção de material audiovisual, em que discorremos sobre a industrialização no Brasil e no estado de Goiás, assim como as diferentes fases do processo de industrialização. Essa produção, também se deu a partir de leitura atenta o tema, com acesso a materiais didáticos e paradidáticos.

Considerações Finais

A experiência no PIBID nós tirou a trava dos olhos, vimos a escola de um modo diferente, começamos a enxergar a escola como profissionais que estamos nos tornando na formação do ensino superior. A participação no projeto trouxe ideias de ser professor. A atividade docente não é fácil, mas o amor entregue, a convivência nós mostrou que é gratificante a profissão, que possamos nos formar, ensinar e aprender a cada dia.

Nos espaços de diálogo debatemos sobre a condição da mulher brasileira, sua luta por direitos e reconhecimento. Na intervenção proposta para a disciplina eletiva, não pensamos que seria tão difícil abordar um tema controverso. A preparação, a apresentação, demonstrou nossa capacidade de versar sobre o tema. Infelizmente, a pandemia não permitiu o contato com os estudantes, apenas pelo vídeo. As videoaulas oportunizou discutir sobre as questões que envolvem mídia e machismo. Com isso, explicamos os conteúdos de músicas, filmes, propagandas.

Tentamos, na medida do possível, sermos claros na exposição, a despeito das dificuldades foi uma experiência nova, interessante. O tema permite mostrar que o machismo está presente em nosso dia a dia, mesmo em situações que não notamos. De modo geral, nossa experiência particular foi muito exitosa, até então nós não tínhamos produzido vídeos para publicar em uma plataforma pública. Tivemos muita dificuldade com a edição e publicação do vídeo. Porém, mesmo com as dificuldades conseguimos fazer da maneira correta, essas dificuldades





proporcionaram um novo aprendizado.

Agradecimentos

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, pela concessão da Bolsa do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, o que tem possibilitado o desenvolvimento qualitativo do PIBID de Geografia, somado a produção deste texto científico.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DE OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez Editora, 2017.

HAESBAERT, Rogério. Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/de (s) colonial na “América Latina”. **Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO**, 2021.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. **Pensando a educação. São Paulo: EDUNESP**, p. 23-33, 1989.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995.





01, 02 e 03
dez. 21

Desafios e Perspectivas da
Universidade Pública
para o Pós-Pandemia



www.cepe.ueg.br

realização



Universidade
Estadual de Goiás





ATIVIDADES EXERCIDAS DURANTE PERÍODO PANDÊMICO NO PIBID DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO GOIÁS.

Danielly Ripoll^{1*}, Yan Matheus Guimarães dos Santos^{2*}, Edson Batista da Silva³, Maria Rosângela Mendes³

UEG- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Resumo: As atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), mesmo realizado de forma remota, pela situação pandêmica do país decorrente do COVID-19 no ano de 2020-2021, proporcionou aos envolvidos uma nova maneira de enfrentar os percalços da educação e do distanciamento social a qual todos foram submetidos. Os encontros aconteceram semanalmente, com uso de plataformas digitais como: *Google Meet*, *Classrrom* e *Whastssap*. Também houve encontros expositivos e dialogados, realizações de lives, leituras de diversos componentes que permeiam a funcionalidade das instituições de ensino, em especial o Centro de Ensino de Período Integral (CEPI)- Professor Sergio Fayad Generoso, situado na cidade de Formosa-Go. No decorrer das atividades os bolsistas do programa puderam compreender as nuances da profissão e participar desse período de reinvenção do processo de ensino/aprendizagem, confeccionando material de intervenção juntamente com os professores responsáveis, produzindo conteúdo para acréscimo da vida estudantil dos discentes.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. BNCC. Geografia. Intervenção pedagógica.

Introdução

Saviani (2011, p. 6-7) afirma: se deve ter presente que, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial. Ainda segundo o autor a educação é uma relação interpessoal, portanto, a presença do professor e dos alunos é inseparável. Porém, em virtude da pandemia do COVID-19, as escolas e as universidades aderiram a então chamada educação remota, embora a necessidade de interação social seja fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, as atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no ano de 2020-2021, no período pandêmico se tornou um processo que demandou ainda mais dedicação dos mentores e envolvidos. Apesar de todos os percalços, as





barreiras foram superadas e reformuladas de maneira que todos se sentiram abraçados e acolhidos nos diversos processos do programa.

Portanto, esse artigo documenta e explana as atividades e avanços do programa durante esse período, com levantamento bibliográfico, leitura e o método da pesquisa-ação, que na visão de Thiollent (2011, p.79): *“a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação”*.

As atividades procederam remotamente com espaços de diálogos semanais, aonde foram abordados temas de suma importância para a iniciação à docência dos bolsistas. O objetivo das atividades desenvolvidas foram agregar a base teórica, desenvolver intervenções na escola, compreender todo o processo, desde a construção das políticas públicas até sua execução, assim como quaisquer atividades desenvolvidas dentro do âmbito escolar.

Foram expostos e discutidos textos, lives e debates que esclareceram dúvidas inerentes a assuntos como: organização e gestão escolar, em especial da Escola CEPI Professor Sergio Fayad Generoso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente à abordagem da Geografia no ensino médio, propostas de intervenção na disciplina eletiva, lives sobre temas como: currículo referência da rede Estadual de Goiás, Geografia, gênero e escola: Formação cidadã e justiça social.

Resultados e Discussão

Das ações desenvolvidas

Quanto à organização e gestão da escola, observamos que baseia-se em um sistema que inclui pessoas, uma construção social que todos os professores, estudantes, pais e a comunidade são integrantes ativos da instituição. Observamos os modelos de gestão, como: o técnico-científico, em que a hierarquia, e o poder centralizado são marcantes nesse modelo. Em contrapartida, a concepção





democrático-participativa, propõe uma interação conjunta de todos os agentes da comunidade escolar, conduzida dando importância aos objetivos comuns, compreendendo a organização escolar como cultura, no qual as experiências subjetivas das pessoas é parte primordial nessa gestão. Pois segundo Libâneo:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, pois possibilita o envolvimento de todos no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. (LIBÂNEO, 2004, p.102)

O espaço foi importante para apreendermos sobre as diversas formas de gestão e defender a mais adequada para o ambiente escolar, compreender como participar ativamente das gestões e identificar o papel de cada integrante da comunidade. É eminente sabermos como e quais são as especificidades de cada instituição, para que o papel do profissional da educação seja desenvolvido de forma qualificada e promova a aprendizagem dos estudantes.

Também refletimos sobre o processo burocrático e sistêmico da gestão e do Estado no que concerne ao financiamento da escola, onde os Programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação são efetivados.

[...]a política educacional é uma política pública social, na medida em que busca a redução das desigualdades, volta-se para o indivíduo – não como consumidor, mas como cidadão, detentor de direitos, é uma política setorial, uma vez que se refere a um domínio específico. O financiamento da educação é um componente desta política setorial, um instrumento de sua realização, mas ao mesmo tempo é também uma política pública social setorial, que merece espaço próprio de estudo, considerando que, como destaca Velloso (1987), assume o papel de um dos relevantes determinantes do escopo das políticas educacionais praticadas. (MARTINS, 2010, p. 499)

Conforme a *Web* conferência realizado com o gestor Hander Abadia, diretor do CEPI- Professor Sérgio Fayad Generoso, desde o ano de 2012, ele deixou claro a intenção da gestão escolar em termos de avanços na escola. Portanto, expôs às dificuldades que enfrenta no funcionamento da instituição, esses desafios permeiam tanto a perspectiva financeira quanto social.

Com isso, a questão financeira foi apresentada como principal dificuldade para a organização escolar, citando os recursos disponibilizados como o Pró-escola, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O fato dessa escola ser de período integral, impõe desafios para conseguir administrar os recursos de acordo com as demandas existentes. Mas





diante de todas as dificuldades enfrentadas, a escola é referência em ensino, que abraça estudantes de vários lugares e diferentes situações sociais, sempre com objetivo de amadurecê-los, formar o sujeito social crítico.

O gestor do CEPI afirmou que para alcançar os objetivos da instituição é feito planejamento em conjunto com todos os departamentos para atingir o objetivo comum definido. Houve também o momento de discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que vimos com mais clareza a necessidade de uma base para o ensino, além dos assuntos no texto oficial da BNCC, podemos observar as considerações mais delicadas, sempre levando em consideração o espaço do estudante. Foi observado conceitos e temas da Geografia para realização de aulas dinâmicas.

Como parte dessa discussão, tivemos a palestra proferida pela Professora Priscylla Karoline, no qual agregou de forma substancial o tema discutido, de maneira interativa a professora tirou diversas dúvidas e colocou questões consideráveis sobre o tema, como temos no âmbito familiar pessoas com deficiência, foi importante saber de uma profissional da educação o que a BNCC trás de benefícios para a vida acadêmica desses estudantes . Como citamos no documento:

“Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial.” (BRASIL, 2018, p. 327).

Por conseguinte, apesar de nos encontrarmos em um momento distinto, no qual é impossibilitada a entrada no interior da escola, abrimos o espaço para discutir sobre a Reorientação do Currículo na Rede Estadual de Goiás, lembrando que o currículo é um espaço político, onde indagamos os principais papéis e posicionamentos dos docentes perante os estudantes. Com o estudo do currículo foi exposto às colocações, expectativas, metodologias e exigências na sala de aula no ensino de Geografia conforme o currículo. Além da forma como é exercido o currículo no âmbito escolar conforme experiências da professora supervisora.

Sendo um objeto de disputa política, direciona aquilo que os discentes irão





estudar no decorrer do ano. Esse currículo foi feito com a colaboração dos professores da rede estadual, mas embora seja algo “democrático”, diversos temas impostos pelos professores não são acatados. Havendo então inúmeras expectativas de aprendizagem que devem ser trabalhadas em um curto período de tempo. Ocasionalmente uma necessidade de seleção dos temas para que os profissionais consigam agregar mais na vida do estudante, do contrário, resulta em assuntos vistos genericamente. A dificuldade relatada pela professora é baseada nesse contexto, de falta de tempo para trabalhar todo o currículo oferecido. Cabe a nós selecionarmos e elaborarmos de forma condizente a realidade dentro da sala de aula, o melhor planejamento para que haja por consequência um melhor aproveitamento do conhecimento.

DAS INTERVENÇÕES

Nos encontros semanais tivemos a colaboração da professora Lorena Francisco, que abordou como discussão o tema: Geografia, Gênero e Escola: formação cidadã e justiça social. A live, mediada pela Professora Maria Rosângela, foi uma das atividades que explicaram sobre a condição de gênero e como o machismo influencia nas posições sociais de homens e mulheres. Também foi tratado a importância de abordarmos esse assunto para a formação cidadã, aonde comportamentos, experiências, diálogos e conhecimento são exacerbados para uma construção dos professores de Geografia, para trabalhar em prol de uma formação o sujeito que valorize as diferenças constituintes na sociedade.

Logo após exploramos textos, como: *“Gênero, uma categoria útil de análise histórica”* e *“Território e Descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na “América Latina”*. O primeiro texto tem como autora Joan Scott, busca explicar as complexidades da palavra gênero. Nesse texto, a questão de gênero é tratada como uma categoria que precisa ser estudada, pois segundo a autora, existem influências que podem ser locais, culturais, de raça e de classe. O texto da autora foi um material impar, pois critica a ideia do gênero atrelado ao sexo. Segundo Scott (1990,p. 7)





(...) “o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” - a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres.”

O segundo texto, escrito por Rogério Haesbaert, traz uma perspectiva de uma situação territorial, se compreende que historicamente, na América Latina, o território sempre fez parte da construção de gênero a partir da miscigenação. Também é especificada a definição de corpo/ território, com isso fixa questões de interseccionalidade como o feminismo e as mulheres indígenas, aborto e feminicídio.

Por outro lado, devemos reconhecer também a longa negligência e/ou o menosprezo em relação à multiplicidade inerente ao próprio corpo, ou seja, suas manifestações em termos de classe, gênero, raça, nacionalidade, capacitação física e idade ou faixa geracional. No caso latino-americano, deve-se destacar ainda o amplo domínio histórico de uma visão patriarcal de sociedade –fortalecida pelo processo de dominação e exploração colonial, mas que o antecede, sem dúvida, impregnada no histórico cultural opressor de muitos grupos pré-coloniais sem esquecer, por outro lado, que muitos deles, em bases matriarcais, destacaram-se, ao contrário, pelo papel protagonista das mulheres.” (HAESBAERT, 2021, p. 173)

Concomitantemente, tivemos que elaborar uma proposta de intervenção no qual abrangesse toda construção teórica e expositiva anteriormente vista, as intervenções tiveram como mentora a Professora Maria Rosangela, que orientou e direcionou pra melhor execução das atividades. Os títulos abordados foram: “*A história dos movimentos feministas*” e “*A origem do Dia Internacional da Mulher.*”

O primeiro realizou exposição da trajetória dos Movimentos Feministas. O objetivo principal era detalhar cada onda do Movimento Feminista, desde seu início na França, até a onda atual. Três pontos eram fundamentais pra serem destacados nessa intervenção, sendo eles:

Deturpações sobre o movimento: explicar o feminismo nos dias atuais e não falar das distorções que o movimento sofre, seria uma atividade incompleta conforme os objetivos previamente estabelecidos. Por isso, explicamos o feminismo desde seu início para que os estudantes percebessem a importância da luta, e por isso, antes de acreditar em qualquer definição sobre o feminismo seria preciso estudar sua ori-





gem.

Interseccionalidade: a partir da terceira onda feminista, o movimento buscou entender a luta de cada mulher na sua determinada condição. Então, por isso, a interseccionalidade seria o ponto principal para entender que cada mulher tem uma condição de luta diferente, que algumas tem privilégios em relação a outras mulheres. Com isso, existe a importância de explicar a condição da mulher negra, o feminismo negro e também de outras mulheres não brancas.

Pró-feminismo: nesse ponto é importante entender que a explicação feita por um homem deve ser muito cautelosa, pois é uma luta contra uma opressão direta às mulheres. Falar do pró-feminismo é sensibilizar que homens também sejam a favor da causa e se conscientizem a uma desconstrução do machismo.

O segundo por sua vez teve como título a *“Origem do dia internacional da mulher.”* Nele se abordou a historicidade dos movimentos feministas, que tiveram como base da origem deste dia, permeando desde as primeiras manifestações das mulheres nos países europeus até os dias atuais, dando ênfase as principais pautas de luta e resistência do movimento feminista.

A origem do Dia Internacional da Mulher ainda é algo pouco conhecido e ignorado por muitos nos dias de hoje. A proposta exercida pela Lider Alemã Clara Zetkin na Primeira Conferência de Mulheres Socialistas na Dinamarca em 1910 foi escolher uma data que marcasse a luta e as conquistas das mulheres em todo mundo.

Portanto, o vídeo produzido teve como objetivo esclarecer o surgimento da data, não somente de forma expositiva, mas também aguçar o interesse pelo dia e principalmente pela causa. Afirmando que a data não somente funciona para prestigiar as mulheres que estão ao nosso redor, mas sim para celebrarmos as conquistas e refletirmos sobre todo o percurso que as mulheres devem trilhar para conseguir seus direitos. Chegando ao ponto de pensar novas alternativas, e priorizar a importância da luta das mulheres na sociedade.

Portanto, o material produzido por nós bolsistas está disponível no canal do LEPEGE-UEG, tendo em vista a total acessibilidade de todos os discentes envolvidos. O vídeo do primeiro tema citado tem como título *“Evolução dos Movimentos*





Feministas” e do segundo tema é titulado como “Origem do dia Internacional da Mulher”.

Considerações Finais

A partir das experiências relatadas, é possível concluir, portanto, que o PIBID aprimora e enriquece a iniciação à docência, em que são tratados assuntos que agregam no preparo para o futuro profissional. O programa contribui com o contato com o cotidiano escolar desde a universidade, fazendo que o discente conheça algumas das ações do professor na prática. Nas reuniões coletivas, todos os bolsistas apresentaram vontade para tornar a vivência remota em presencial, mas ainda sim, esse fator não influenciou negativamente na experiência pessoal de cada um. A cada reunião é possível aproximar-se ainda mais da realidade de um professor, antes mesmo de se tornar um, sendo assim, é uma importante oportunidade que deveria ser estendida a todos os estudantes de licenciatura.

Agradecimentos

Temos que agradecer aos professores envolvidos nesse processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento da nossa vida acadêmica, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES que nos proporciona fazer parte desse programa que é um grande divisor de águas para nosso futuro profissional.

Referências

RUMOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMMIA E BOLSONARISMO.

Publicado pelo canal TV Vermelha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kGyjmFhjvG8>. Acesso em: 03 de novembro de 2021.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo.** Porto Alegre, 2016.





LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra.
Educação Escolar: políticas estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez,
2011.

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica como política pública.** RBPAAE, Rio Grande do Sul, 2010.

VELLOSO, Jacques. **Financiamento das Políticas Públicas: A Educação. Políticas Públicas & Educação,** 1987.

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

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade : sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina** - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :CLACSO ; Niterói : Programa de Pós-Graduação em Geografia ; Universidade Federal Fluminense, 2021.

SCOT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e realidade. França, 1990.





AULA SOBRE FERNANDO PESSOA E SEUS HETERÔNIMOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CALDAS NOVAS

Jéssica Marcelina e Nascimento (PIBID), Luciana Viana da Silva Medeiros² (PQ)
Guilherme Figueira-Borges³ (PQ)

jessicamnas@gmail.com

Universidade Estadual de Goiás, Campus Morrinhos, Rua 14, 625, Bairro: Jardim América, Morrinhos – GO.

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência sobre o trabalho com o escritor Fernando Pessoa. A partir do plano de aula do projeto, buscamos fazer com que os alunos compreendessem com mais facilidade os heterônimos, a importância deles, os seus surgimentos.

Palavras-chave: PIBID. Literatura. Língua Portuguesa. Ensino. Discentes.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante, Pibid) faz com que os alunos de licenciatura tenham acesso às salas de aulas, a realidade do ensino e vivência dos alunos, causando desta forma ainda mais conhecimento para o professor em formação, conhecimento este ainda mais amplo do que oferecido pelos estágios das instituições de ensino de licenciatura.

Ainda sobre o PIBID cabe ressaltar sobre os seis principais posicionamentos que tem como base e o defende que são:

“A necessidade de haver professores para o ensino de Língua Portuguesa”, “A necessidade de a escola oferecer as condições necessárias – de diferentes ordens – para que o ensino possa se efetivar”, “O ensino de Língua Portuguesa precisa ser efetivado para a sua produtividade e utilização nos diferentes contextos de circulação da Língua.”, “É necessário haver um compromisso político com/para o ensino”, “É dever da escola e dos professores (de língua portuguesa) a promoção da cidadania de seus alunos.” e “Só é possível pensar o ensino na interseção entre a teoria e a prática – ação que o PIBID, por excelência, realiza”[...] (Cardoso, 2017)

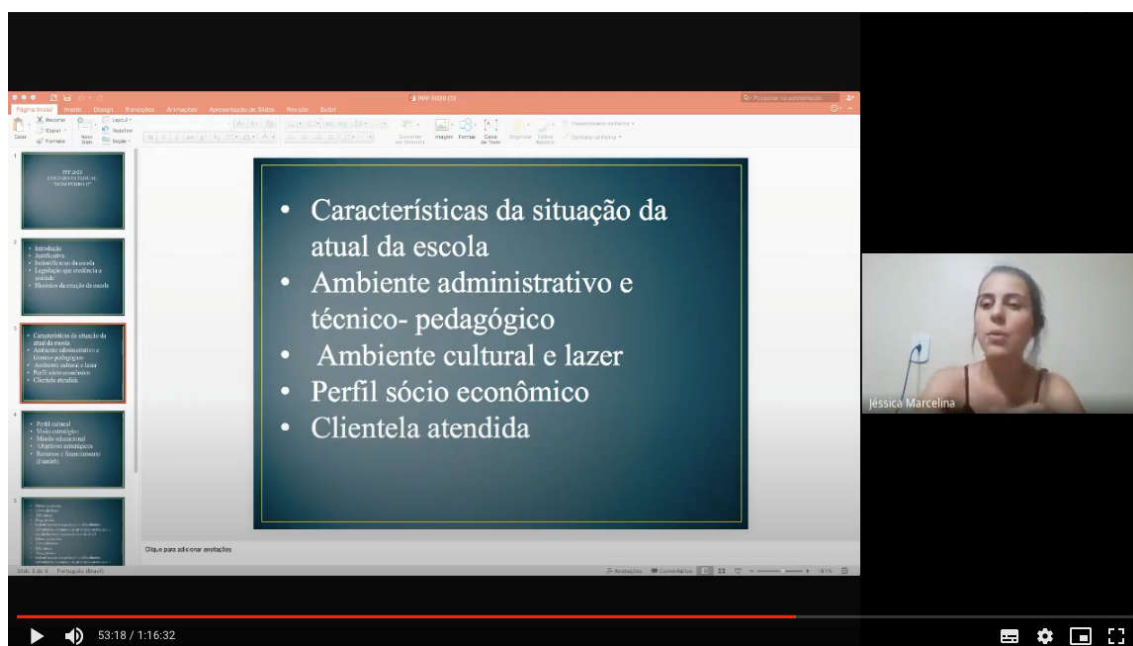




O projeto foi realizado no Colégio Estadual Dom Pedro II em Caldas Novas – Goiás, realizado em turmas de terceiro ano do ensino médio, sendo as turmas A, B e C, do turno matutino. As salas de aula variam bastante em relação a quantidade de alunos, que em média tivemos cerca de 18 alunos por sala, ao todo 54 alunos presentes (sem acesso a quantidade de alunos matriculados). Sobre os equipamentos para a realização da aula, o colégio é bem equipado, forneceu todo o material midiático necessárias sendo, televisão nas salas, data show e impressões.

MATERIAL E MÉTODOS

As atividades do Pibid começaram as leituras e discussões dos seguintes textos teóricos: BORGES (2012); ABREL, (2017); FIGUEIRA-BORGES, MENDES (2017); FIGUEIRA-BORGES, SOUSA (2020); GUILHERME (2017); GRIGOLETO (1999); LUTERMAN, FIGUEIRA-BORGES, SOUZA (2018); PEREIRA (2018); SOUSA, SANTOS, OLIVEIRA, FIGUEIRA-BORGES (2012); SOUZA (2010). Abaixo apresentamos algumas imagens das reuniões:



Fonte: Acervo pessoal.





Após as discussões teóricas realizadas, já nos sentimos preparadas para ir à escola campo implementar as atividades pensadas no grupo de estudos.

No decorrer das aulas ministradas nas três turmas de terceiro ano no ensino médio no turno vespertino do Colégio Estadual Dom Pedro II, utilizamos dos seguintes materiais: data show para a apresentação dos slides sobre o conteúdo das aulas (Fernando Pessoa e seus heterônimos), material impresso com poemas dos heterônimos para que os alunos pudessem participar da aula através da realização de leituras e ajudar também na análise.

Método: (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

Poemas lidos durante as aulas:

Nem sempre sou igual - Alberto Caeiro

Nem sempre sou igual no que digo e escrevo. Mudo, mas não mudo muito. A cor das flores não é a mesma ao sol De que quando uma nuvem passa Ou quando entra a noite E as flores têm cor da sombra.	comigo, Reparem bem para mim: Se estava virado para a direita, Voltei-me agora para a esquerda, Mas sou sempre eu, assente sobre os mesmos pés - O mesmo sempre, graças ao céu e à terra E aos meus olhos e ouvidos atentos E à minha clara simplicidade de alma ..
---	--

Amo o que vejo - Ricardo Reis

Amo o que vejo porque deixarei Qualquer dia de o ver. Amo-o também porque é. No plácido intervalo em que me sinto, Do amar, mais que ser,	Amo o haver tudo e a mim. Melhor me não dariam, se voltassem, Os primitivos deuses, Que também, nada sabem.
---	--

Começo a conhecer-me. Não existo. - Álvaro de Campos

Começo a conhecer-me. Não existo. Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram, Ou metade desse intervalo, porque também há vida.... Sou isso, enfim....	Apague a luz, feche a porta e deixe de ter barulho de chinelos no corredor. Fique eu no quarto só com o grande sossego de mim mesmo. É um universo barato.
--	--

Ah, no terrível silêncio do quarto - Álvaro de Campos

Ah, no terrível silêncio do quarto O relógio com o seu som de silêncio! Monotonia! Quem me dará outra vez a minha infância perdida?	Quem me encontrará no meio da estrada de Deus - Perdida definitivamente, como um lenço no comboio
---	--

O material exemplificado acima são poemas de alguns heterônimos do Fernando Pessoa. Trabalhamos com “Nem sempre sou igual”, de Alberto Caeiro. “Amo o que vejo”, de Ricardo Reis. E por fim, com dois poemas de Álvaro de Campos, sendo: “Começo a conhecer-me. Não existo” e “Ah, no terrível silêncio do quarto”. Os poemas foram retirados da internet, fonte encontra-se nas referências,





após formatos em documento de Word para realizar a impressão que seria entregue aos alunos.

Em relação às aulas, foram ministradas em três turmas de terceiro ano do ensino médio. Demos início a aula perguntando sobre Fernando Pessoa, se sabiam algo sobre, sobre os heterônimos e dialogamos brevemente sobre. Após, apresentei aos alunos breve biografia de Pessoa, e depois de seus heterônimos abordados, que foram três, sendo: Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos. Realizamos leitura integral dos poemas e refletimos sobre diversas questões ali escritas, desde o porquê de o autor transcrever tais palavras, até refletir sobre os poemas no nosso dia a dia atualmente.

Fonte: Nem sempre sou igual - Alberto Caeiro:
<http://arquivopessoa.net/textos/1191>

Amo o que vejo - Ricardo Reis: <https://www.portugues.com.br/literatura/cinco-poemas-ricardo-reis.html>

Começo a conhecer-me. Não existo e Ah, no terrível silêncio do quarto - Álvaro de Campos: <https://www.revistaprosaveroearte.com/12-instigantes-poemas-do-poeta-alvaro-de-campos-fernando-pessoa/>

Segue abaixo algumas imagens das aulas ministradas:



Fonte: Acervo pessoal.





Na imagem a cima, podemos ver ao fundo um dos primeiros slides apresentados em sala, onde indagava aos alunos sobre Pessoa e os heterônimos. E a partir desta introdução dávamos início a aula com um tema excelente e de grande importância para ENEM, vestibulares e concursos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a aula os alunos foram participativos em quase todo o tempo, claro que querer 100% de participação do alunado é quase impossível. Mas a taxa de participação por parte deles foi bastante satisfatória com todo o conteúdo abordado, desta maneira consegue perceber a compreensão dos alunos com o aprendizado em relação ao conteúdo aplicado sobre Fernando Pessoas, até porque sabemos a importância do autor modernista no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, e também seus heterônimos.

Durante as aulas, realizamos leituras integrais de quatro poemas, sendo de Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos. Após a leitura integral de cada um dos autores, refizemos a leitura pausadamente analisando estrofe por estrofe, com interpretação em qual foi o intuito do leitor em tais escritas, mas também pensando na vida e dia a dia de cada dos alunos, para que possa ocorra a troca de informações entre os alunos, aceitação da opinião alheia e desenvolvimento de pensamento crítico:

[...]estabelecer princípios fundamentais da educação para as sociedades sustentáveis, enfatizando a necessidade de um pensamento crítico, de um fazer coletivo e solidário, da interdisciplinariedade, da multiplicidade e diversidade. Estabelece igualmente um conjunto de compromissos coletivos para a sociedade civil planetária[...] (Jacobi, 2005, p:242)

Após aula finalizada, demos início a sequencia didática que durou mais duas aulas, onde realizamos atividades sequenciais sobre todo o assunto abordado. Atividades essas que também foram discutidas, realizadas e corrigidas juntamente em mesa redonda, com o intuito de realizar ainda mais a troca de saberes/opiniões.





Por fim, convém mencionar que, em todas as turmas, o conteúdo de explicação planejado para a primeira aula ocorreu bem e dentro do tempo de aula que, no colégio em questão, é de duração de 45 minutos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao PIBID, o conhecimento proporcionado para minha formação foi de suma importância, pois propiciou para meu desempenho acadêmico, vários momentos como a vivência da sala de aula, da elaboração de conteúdo, da aplicação do conteúdo, da avaliação, da conversa com o alunado, dentre outros.

Em relação ao PIBID, de primeiro momento, intencionalmente realizei a inscrição visando a prática em sala de aula, pois o estágio oferecido pela universidade não proporcionaria tamanha experiência.

Ao início, ainda em momento pandêmico realizamos, através de encontros on-line, leituras integrais de textos teóricos (contem em referências), e através deles, meu conhecimento elevou cada vez mais.

Quando pudemos realizar as intervenções e aulas em sala, presencial, a experiência arremeteu exatamente ao motivo que me levou a realizar a inscrição no PIBID. A vivência e troca de conhecimentos entre alunos, acadêmicos, professores e coordenadores, do colégio e PIBID foram exemplares, contribuindo grandemente para minha formação em licenciatura.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/UEG).

REFERÊNCIAS

BORGES, Guilherme Figueira. Considerações sobre a relação da língua (portuguesa) e constituição de sujeitos (alunos). **Domínios de Linguagem**, v. 6, n. 1, p. 29-43, 27 jun. 2012.





BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 03 de novembro de 2021.

COELHO, Fábio André Cardoso; SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento (Orgs.). **PIBID, políticas públicas e ensino de Língua Portuguesa**. Coleção Língua Portuguesa e Ensino. Volume 1. / Rio de Janeiro: Dialogarts. 2017.

FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; MENDES, Lauriane Guimarães. Construções do corpo negro em Livro Didático de Língua Portuguesa. **Revista Ícone**, Revista de divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Volume 17- Novembro de 2017- ISSN 1982-7717.

FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; SOUSA, Ramon Diego Viana de. Discursividades em livros didáticos de português a partir da análise de construções de identidade de gênero. **Revista Coralina**, Cidade de Goiás, vol. 3, n. 1, p. 54-70, jul./2020.

GUILHERME, M. F. F. Línguas Estrangeiras: Ensino-aprendizagem e formação política de professores. In: FIGUEIRA-BORGES, G.; SILVA, M. A. **Ensino de Línguas em Diferentes Contextos**. São Paulo: Pontes Editores, 2017, p. 15-28.

GRIGOLLETO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, M. J. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. São Paulo: Pontes Editores, 1999, p. 67-78.

LUTERMAN, Luana Alves; FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; SOUZA, Agostinho Potenciano de. Análise discursiva da tridimensionalidade do livro pop-up. In: **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 39-54, maio/ ago. 2018.

PEREIRA, D. R. M. Desafios e perspectivas no ensino de língua portuguesa a partir do olhar dos participantes do PIBID/UFTM. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 1, p. 275-297, 29 mar. 2018.

SOUZA, Ramon Diego Viana; SANTOS, Sueli Paiva dos; OLIVEIRA, Bruno Machado Oliveira; FIGUEIRA-BORGES, Guilherme. Livro didático de português e delimitação de identidade de gênero: possibilidades de análise. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 122-137, 2021.

SOUZA, D. M. de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. **O Jogo discursivo na aula de leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2010, p. 103-112





CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: O AUTORRETRATO

Isllana Santos Lisboa^{*1} (IC)¹, Jéssica Carvalho (FM)², Sônia Bessa (PQ)³

Resumo: O presente artigo tem como objeto de estudo o processo de alfabetização e letramento sobre a perspectiva da construção da identidade, com o objetivo de apresentar resultados e discussões acerca das observações e intervenções pedagógicas. Foram propostas aos estudantes um leque de atividades com o objetivo de favorecer a construção da identidade e autonomia das crianças e o fortalecimento de vínculos afetivos entre elas a escola e suas famílias. Participaram oito crianças do 2º ano do ensino fundamental com idade entre sete e nove anos. Para os procedimentos realizaram-se nove intervenções precedidas de cinco observações realizadas de forma remota. Analisando a devolutiva de uma das atividades do livro de literatura infantil “Quem sou eu” em forma de autorretrato, constatou-se um esforço de imitação da realidade, as crianças retrataram a forma como se identificam, está bem formado o conceito da figura humana e a relação de figuras topológicas, mas constatou-se alguns desvios do esquema do corpo humano como: exagero, negligência, omissão ou ausência de simetria. Nenhum deles utilizou a linha de base como apoio, dando a impressão que os seus desenhos estavam soltos no ar, constatou-se ainda a presença de transparência e descontinuidade nos autorretratos.

Palavras-chave: Autoconhecimento. Desenho. Crianças.

Introdução

A finalidade desse artigo é apresentar resultados e discussões acerca das observações e intervenções pedagógicas realizadas em turma do 2º ano do ensino fundamental da escola municipal em Formosa-GO por estudantes do PIBID.

O processo de alfabetização é complexo e dinâmico e a medida que a criança interage com atividades de leitura e escrita ela irá compreendendo o seu papel no mundo desenvolvendo sua identidade e construindo uma visão positiva de si. A identidade é um processo contínuo, e que torna cada pessoa única, desta forma é um tema a ser trabalhado com as crianças.

Para Pessoa e Costa (2014, p. 502) “Pensar a criança pequena é pensá-la inserida, inicialmente, no contexto familiar enquanto um contexto de desenvolvimento, um meio social que favorece a constituição de sua pessoa”. Esse bebê em pouco tempo será conduzido ao ambiente escolar e como ressalta os autores é por meio das interações da criança com o adulto e com os seus pares que ocorre a diferenciação do eu e do outro e assim se configura o eu infantil. Ao adentrar na escola são ampliadas para essas crianças as possibilidades para afirmar

¹ Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID. E-mail: isllanasantoslisboa@gmail.com

² Supervisora do PIBID subprojeto Pedagogia UNU Formosa. Professora da Escola Municipal Professora Gabriela Amado.

³ Docente do curso de Pedagogia UEG Formosa – Coordenadora do subprojeto do PIBID.





e desenvolver sua individualidade e por fim compreender as relações sociais da cultura à qual pertence.

A resolução CNE/CEB n. 05-2009 propõe que as creches e escolas de educação infantil organizem o seu currículo em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. As práticas pedagógicas devem garantir experiências que promovam o conhecimento de si mesmas pelas crianças, que ampliem a confiança e participação delas nas atividades individuais e coletivas. “[...] As ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade”. (BRASIL 2009, p.10).

A criança na condição de sujeito histórico deverá ter acesso por meio das interações a práticas cotidianas que possa vivenciar, construir sua identidade pessoal e coletiva, construir sentidos sobre a sociedade e assim produzir cultura. (BRASIL 2009).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) corrobora a perspectiva da resolução 09 e assinala como competência geral comum a toda a educação básica o exercício da empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, a promoção do respeito ao outro e aos direitos humanos, o acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. A BNCC (2017) propõe direitos de aprendizagem, e dentre esse inclui-se “[...] conhecer-se e construir a sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento. [...] valorizar sua identidade respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.” (p.36-38).

Dentre as atividades que podem ser desenvolvidas na escola, o desenho é um importante elemento que contribui para o autoconhecimento da criança. Segundo Antunes; Garcia (2014)

O ato de desenhar é ação conjunta entre a inteligência, a emoção, a sensibilidade e o poder de decisão. Dessa forma, não é mais aceitável pensar o desenho como algo pouco importante, que em nada contribui para a formação do sujeito, ou que desenhar é dom que





apenas algumas pessoas possuem. Se assim o fosse, não teríamos a capacidade de aprender algo novo. O desenho remete a um meio de conhecimento e seu uso não se restringe ao lápis e ao papel.

Alexandroff (2010) corrobora essa perspectiva e esclarece que “[...] poucos adultos conseguem perceber o quanto o desenho infantil pode ser revelador do grau de maturidade, do equilíbrio emocional e afetivo, bem como do desenvolvimento motor e cognitivo da criança” (p. 23).

Cunha (2019) disserta sobre a importância do desenho e da pintura, mas lembra que desde cedo as crianças convivem com imagens midiáticas e impressas, como o ato de fotografar, manipular e editar imagem nos computadores, e que essas podem ser acrescentadas ao conhecimento das crianças em relação à produção de imagens, desenhos e pinturas.

Neste contexto, faz-se necessário que o trabalho pedagógico seja organizado de forma que permita a criança reconhecer suas características e das demais pessoas que estão inseridas em seu contexto de convívio.

Material e Métodos

Essa investigação é um estudo de natureza qualitativa interventiva com viés analítico, interpretativo e descritivo. Participaram oito crianças do 2º ano do ensino fundamental, com idade entre sete e nove anos, uma professora regente de classe formada em Pedagogia e três estudantes de Pedagogia bolsistas do PIBID.

No período entre os meses de março e junho de 2021 ocorreram cinco observações em sala de aula e nove intervenções pedagógicas em uma turma de 2º ano do ensino fundamental de escola pública do município de Formosa-GO. Todas as observações e intervenções pedagógicas foram feitas pelo sistema de Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), em consequência da pandemia da covid 19.

Foram utilizadas atividades adaptadas de sites, livros, materiais audiovisuais com ênfase na construção da identidade da criança. Alguns materiais foram elaborados pelas estudantes pesquisadoras. O quadro 1 relaciona as atividades realizadas com seus objetivos e as aprendizagens esperadas.

Quadro 1 – Atividades realizadas durante as intervenções pedagógicas.

Nome da atividade	Descrição	Objetivos e/ou aprendizagem esperada
-------------------	-----------	--------------------------------------



História: Quem sou eu?	Livro de literatura: Quem sou eu? de Gianni Rodari; tradução e ilustrações: Michele Iacocca. Editora Salamandra. Livro organizado em forma de vídeo e narrado pelas discentes.	-Trabalhar a literatura; -Promover o autoconhecimento; --- Valorizar suas características e reconhecer as características dos outros; -Observar aspectos positivos e promover a empatia; -Fazer autorretrato e representar o melhor amigo.
A história do meu nome e minhas preferências.	Atividade elaborada pelas discentes sobre a história do próprio nome e suas preferências. Esta contou com auxílio do clipe: Grandes Pequeninos- Espelho Meu Disponível em: https://youtu.be/06vrk7gST08 . O clipe escolhido permite a criança compreender o conceito de identidade por meio da música.	- Conhecer a história e a origem do seu nome; valorizar a participação e escolha dos pais; -Falar sobre seus gostos e preferências. Interagir com um universo de palavras diferentes a partir de suas características pessoais.
História: Ninguém é Igual a Ninguém: "O Lúdico no conhecimento do ser".	Livro de literatura: Ninguém é Igual a Ninguém: "O lúdico no conhecimento do ser" de Regina Otero e Regina Rennó; Editora Brasil. Livro organizado em forma de vídeo e narrado pelas discentes. A atividade proposta elaborada pelas discentes do PIBID-Pedagogia, estruturada com quatro questões. Mostra de forma lúdica que ninguém é igual a ninguém. E é exatamente nesta diferença que está a graça da vida! Finalização com o videoclipe: Grandes Pequeninos. Normal é ser diferente. Direção e animação: Alopra Estúdio, Gravação e mixagem: S de Samba. Disponível em: https://youtu.be/oueAfg_XJrg .	-Desenvolver o respeito e valorizar as diversidades que permeiam os seres humanos; - Aprender e saber respeitar as diferenças físicas e psicológicas que existem entre as pessoas; - Ressaltar a importância dos valores humanos com atitudes positivas.
"Pessoas são diferentes".	Poema: Pessoas são diferentes de Ruth Rocha, foi base para elaboração do exercício que trabalhou o registro de palavras opostas a partir do poema. Além da representação por meio do desenho. Foi encaminhado o vídeo do poema mencionado, disponível em: https://youtu.be/fh6K7sv2A48 .	-Perceber-se como diferente do outro; -Respeitar as características de cada um; -Identificar e comparar características físicas entre os colegas; -Reconhecer a diversidade e a importância da valorização do outro.
Sequência didática: "A Galinha Ruiva"	Composta por cinco atividades e organizada no formato de apostila, a sequência didática baseada na história "A Galinha Ruiva" de Rodrigues Pinto, foi desenvolvida no mês de maio e início de junho. Apresentou-se a história por meio de um livro digital disponível em: https://youtu.be/cOyDvgjBuqU . Dos sete exercícios organizados pelas discentes, os dois últimos foram retirados do seguinte site: http://educandocomamor10.blogspot.com/2013/11/historias-e-oficinas-pedagogicas.html?m=1	- Estimular a criatividade, imaginação e a fantasia. - Exteriorizar emoções e sentimentos. - Expressar ideias e opiniões com espontaneidade. -Estimular o trabalho coletivo

Fonte: As autoras.



Para análise e construção dos dados, foram utilizados os registros em forma de diários de campo feito pelos estudantes pibidianos, fotografias e áudios, preservando-se a identidade das crianças e utilizados exclusivamente para análise posterior dos pesquisadores.

Resultados e Discussão

Antes de iniciar o processo de intervenção com os estudantes foram realizadas cinco observações que permitiu analisar aspectos do processo ensino-aprendizagem, sobretudo, no contexto do Regime Especial de Aulas Não Presenciais-REANP. Após as cinco observações, sucedeu-se nove intervenções pedagógicas cujos temas e aprendizagem esperada, estão assinalados no quadro 1. Será descrito a seguir uma das atividades realizadas, com o livro de literatura infantil “Quem sou eu”. Essa atividade foi dividida em duas partes, a primeira propunha o olhar da criança sobre si mesmo e segunda parte eles estendiam o olhar para a percepção do outro. Inicialmente encaminhou-se um áudio ressaltando sobre a importância do respeito às diferenças, discutindo como são as pessoas, fisicamente e afetivamente, chamando a atenção para a amizade, o respeito, o coleguismo, os gostos, etc. Em seguida, foi apresentado um vídeo de 1min/45s apresentando o Poema: “Pessoas são diferentes”, de Ruth Rocha, disponível em: <https://youtu.be/fh6K7sv2A48>. Após a apresentação do poema, foi feito um trabalho de sensibilização com as crianças explorando os aspectos afetivos e físicos, e se descreveriam, que características afetivas e físicas eles gostariam de ressaltar em si e no seu melhor amigo. Em seguida, foi solicitado que as crianças realizassem seu autorretrato por meio de um desenho.

Participaram efetivamente da sequência da atividade “Quem sou eu” oito crianças, embora a atividade foi apresentada para vinte e duas crianças do 2º ano. A fim de preservar a identidade das crianças, essas foram identificadas pelas três letras iniciais do nome.





Figura 1 – Autorretrato de KAU (7 anos).



Figura 2 – Autorretrato de FEL (7 anos).



Fonte: Acervo pessoal das acadêmicas do Pibid-Pedagogia-Formosa.

De acordo com a devolutiva feita pelo estudante KAU, percebe-se um menino alto dos cabelos cacheado de cor castanho escuro, apresenta uma expressão facial séria. No autorretrato o desenho foi mais detalhado e completo e a expressão facial da criança parecia mais feliz. Se representou com trajes de roupa com cores vivas, uma camiseta de cor verde escuro e um short vermelho. Caracterizou sua cor com lápis bege rosado e aparenta calçado com sapato de cor roxa. O que se destacou no autorretrato e no desenho do amigo, foi a expressão de alegria, presente no autorretrato e ausente na representação do amigo. Nos desenhos de KAU, verifica-se descontinuidade, ou seja, os desenhos estão soltos no ar, sem o apoio de uma linha no chão, e no desenho em que aparece o autorretrato e o desenho do amigo, os braços são transparentes, e parece que são dois desenhos diferentes do autorretrato. Para Piaget (1975) o desenho da criança até 8-9 anos é essencialmente realista na intenção. A criança começa desenhando o que sabe de um modelo, muito antes de exprimir graficamente o que nele vê. Alexandroff (2010) corrobora essa ideia e afirma que o desenho é uma ponte entre o jogo simbólico e a imagem mental. Essa fase em que o estudante KAU se encontra com base em Piaget (1975) é chamada de realismo intelectual.

A figura 2 é o autorretrato do estudante FEL que se caracterizou com cabelos castanhos cacheados, uma expressão facial alegre, e com braços desproporcionais ao corpo. Com uma vestimenta casual bermuda azul claro e uma camisa cavada marrom, um sapato de cores diversificadas, uma criança de estatura alta, magro se





posicionou com os braços abertos fez o uso do lápis bege para representar a cor de sua pele. Como no autorretrato de KAU, aparece a descontinuidade, o desenho está solto no ar, sem o apoio de uma linha no chão.

Figura 3- Autorretrato VIC (8 anos).



Figura 4 – Autorretrato ALE (7 anos)



Fonte: Acervo pessoal das acadêmicas do Pibid-Pedagogia-Formosa.

No autorretrato de VIC verifica-se um menino de estatura grande com o olhar de tranquilidade e um sorriso de lado, um pouco enigmático, não se sabe ao certo se está apreensivo ou alegre. Retrata-se como alguém forte, para caracterizar sua cor fez o uso do lápis de cor bege rosado. Como previsto na fase do realismo intelectual a criança desenha não aquilo que vê, mas aquilo que sabe. É possível que VIC, se veja como forte, alto e simpático.

No desenho do ALE percebe-se que se desenhou bem pequenininho em meio a natureza, não há presença de cabelo, as mãos são como linhas, sem definição. A expressão é de alegria e a sua roupa está colorida com as cores amarelo e azul, a sua expressão facial não é bem nítida pelo tamanho do desenho.

Figura 5- Autorretrato JOA (7 anos).



Figura 6 – Autorretrato SAM (7anos).



Fonte: Acervo pessoal das acadêmicas do Pibid-Pedagogia-Formosa.

A partir do desenho feito por JOA é possível observar que ele se desenhou





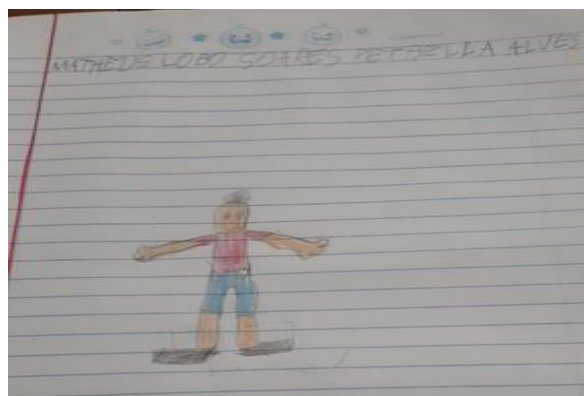
com cabelos pretos, não muito ondulados e nem muito liso, a cor de sua pele é representada pelo lápis bege rosado de forma suave, sua estatura é aparentemente grande e com um sorriso no rosto. Ele se representa como um menino aparentemente grande e feliz.

O autorretrato de SAM na figura 6 apresenta algumas características peculiares. Os braços saem do tronco, mas são como uma linha que sai do meio da cintura. Representou-se com uma estatura pequena, e de braços abertos, com apenas a roupa colorida e sem colorir a pele, denotando transparência nas mãos, nas pernas e no rosto. A figura está solta no ar, sem nenhuma linha de apoio no chão. Não tem nariz, seus cabelos são cacheados e com uma expressão não muito sorridente. Uma das mãos é bem maior que a outra, não usou critério de simetria. As palmas das mãos se destacam como se fosse um sol vazado em cada mão.

Figura 7- Autorretrato de NIC (7 anos).



Figura 8 – Autorretrato de MAT (8 anos)



Fonte: Acervo pessoal das acadêmicas do Pibid-Pedagogia-Formosa.

A estudante NIC é uma menina e em seu autorretrato apresenta alguns detalhes como, o cabelo marrom amarrado do lado. Apresenta uma expressão de sorriso, desenhou seus braços alinhados ao corpo, sua vestimenta trata-se de um vestido rosa, seu penteado é uma Maria Chiquinha, faz uso do lápis bege rosado para caracterizar a cor de sua pele. Dos autorretratos recebidos este foi o único realizado por uma menina. Não utilizou a linha como base, passando a sensação de descontinuidade, como estando solto no espaço. Embora os braços sejam volumosos, as pernas são apenas um risco e a figura humana não está simetricamente distribuída, com uma figura proporcionalmente pequena.

No autorretrato MAT (figura 8) se representou de braços abertos, sorrindo,





cabelo cacheado, além de desenhar short e camiseta respectivamente vermelha e azul para definir suas vestimentas. Fez uso do lápis bege rosado para caracterizar a cor de sua pele. Mas quando se desenhcou ao lado do melhor amigo, o desenho apresentou algumas diferenças. Chama a atenção no desenho em que aparece ao lado do amigo a transparência, como pode ser vista no interior da casa. Quando fez seu autorretrato a figura humana estava solta sem nenhuma linha de apoio no chão, mas quando se desenhcou ao lado do amigo, utilizou a linha da casa como apoio. No desenho do amigo como no autorretrato não tem o pescoço e os membros são desproporcionais, no autorretrato um dos braços é mais longo e fino que o outro, faltou simetria à figura humana. Para Alexandroff (2010) o realismo intelectual estende-se dos quatro aos 10-12 anos de idade e nessa fase a criança utiliza processos variados, como descontinuidade, rebatimento, transparência, planificação e mudança de pontos de vista. Dentro dos esquemas representativos, a criança começa a construir formas diferenciadas para cada categoria de objeto. Nesta etapa surgem duas grandes conquistas: o uso da linha de base e a descoberta da relação cor objeto.

Considerações Finais

Ao fazerem o autorretrato e desenharem os seus melhores amigos, as crianças parecia sentirem-se felizes em se descrever e todos queriam muito falar de si e do melhor amigo. Em todos os desenhos foi possível verificar que todos os oito participantes têm um conceito definido da figura humana, utilizam as cores com coerência, contudo nenhum deles utilizou a linha de base como apoio, dando a impressão que os seus desenhos estavam soltos no ar. O trabalho com o livro de literatura “quem sou eu” foi enfatizado a percepção do outro, da amizade, e do respeito com os colegas, estimulou as crianças a respeitar as características individuais dos outros e a perceber também essas características em si, reconhecer a diversidade e a importância da valorização do outro.

Em todos os desenhos foi possível verificar que existe um conceito de figura humana, e a presença de relações topológicas como separações contornos, fechamento e vizinhanças.



Agradecimentos

A Escola Municipal Professora Gabriela Amado, ao PIBID e aos Professores.

Referências

ALEXANDROFF, M. C. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, 2010, vol. 18, n.17, pg 20 -41.

ANTUNES, Soely de Fátima; Martins Cláudio Luiz Garcia. **OS desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde**. Paraná, 2014.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação**: Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, dezembro 2009.

BRASIL, C. Resolução CEE/CP Nº 18, de 06 de novembro de 2020. Autoriza as instituições do Sistema Educativo do Estado de Goiás a adotarem o regime especial de aulas não presenciais e dá outras providências, Goiás, nov.2020.

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

CUNHA, S.R.V. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In (Org) Corso, et al. **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. p.178-196.

LIVRO DIGITAL.A Galinha Ruiva. Disponível em: <https://youtu.be/cOyDvgjBuqU>. Acesso em: abril de 2021.

OTERO, R.; RENNÓ REGINA. **Ninguém é Igual a Ninguém**. 1. ed. [S.l.]: Brasil, 2009.

PESSOA, C. T.; COSTA, L. F. M. Constituição da identidade infantil: significações de mães por meio de narrativas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 3, setembro/dezembro de 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação 2a Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.



Divulgação científica em tempos de pandemia: Um projeto sobre Fake News realizado pelo Pibid Química da UEG

Alef Julio Oliveira¹ (IC), Haylander Cavalcante Vitorino^{2*} (IC), Matheus Henrique Alves Cardoso³ (IC), Michel Rallyson Lima Araujo⁴ (IC), Níliá Oliveira Santos Lacerda^{5*} (PQ), SENA, Chrystiane, Lourenço, Cruz^{6*} (FM).

haylandervitorino@gmail.com*

^{1,2,3,4,5}Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo – Curso de Licenciatura em Química – Programa Institucional de iniciação à Docência (Pibid) – Subprojeto Química – Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de Ciências (LIPEC).

⁵Universidade de Brasília – UnB-DF. ⁶Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Elias Chadud”

Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo

Resumo: O presente artigo tem por objetivo realizar uma análise de cunho qualitativo das experiências, perspectivas e posicionamentos dos alunos a respeito das Fake News. Este projeto foi desenvolvido em uma turma da 1º série do ensino médio, na escola campus que trabalha com a Educação para Jovens e Adultos (EJA). Como recurso para trabalharmos remotamente por meio das Tecnologias Digitais (TD), utilizamos ferramentas como o “Instagram”, “Google forms” e “Padlet”. Foram realizadas postagens de cunho científico nestas plataformas com o intuito de diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos, e no decorrer do projeto usamos vídeo aulas e atividades remotas. Para a obtenção de dados, foi desenvolvido um questionário discursivo, cujos resultados foram analisados e pode-se constatar uma contribuição significativa nas respostas dos alunos, tendo em vista, o vago conhecimento acerca do assunto que apresentavam anteriormente. Apesar das dificuldades encontradas com a mudança repentina de um cenário presencial para um remoto, é notável o aprendizado agregado ao projeto a todos envolvidos.

Palavras-chave: Fake News. Ensino remoto. Divulgação Científica.

Introdução

O ano de 2020 foi submetido a um acontecimento que transformou toda a organização de uma sociedade, urgindo a necessidade de novos rumos e objetivos. O vírus SARS-CoV-2 que causa a Covid-19 interferiu nas mais diversas esferas, instaurando mudanças nas áreas educacionais, sociais, políticas e econômicas.





Diante da situação, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou a uso de máscaras, álcool em gel nas mãos e distanciamento social como medidas de combate a pandemia da COVID-19, o que impôs muitas barreiras as diversas atividades cotidianas.

Tendo em vista o cenário proposto, professores e alunos tiveram que se reinventar em suas formas de ensinar e aprender, a realidade online e o ensino por meio das Tecnologias Digitais (TD) se configurou como o novo espaço escolar. O ensino remoto foi a alternativa para o cenário inóspito, porém vale algumas ressalvas sobre esse sistema de ensino, alguns autores o consideram longe da modalidade de Educação a Distância (EAD) ou de outras formas de ensino que aderem às TD, com isso, pode-se considerar uma modalidade de ensino emergencial que tem suas raízes no atual cenário pandêmico. Condizentemente, Costa (2020) apresenta sua visão sobre o ensino remoto atual, para ela, o que tem se predominado é um ensino veiculado pelos meios tecnológicos, o que está intrinsecamente ligado ao EAD, porém as demais diretrizes e objetivos do ensino remoto ainda são as mesmas da modalidade presencial.

Contudo, como afirma Moreira e Schlemmer (2020) as TD não sustentam os avanços da educação, migrar para o mundo online de forma repentina não garante um bom aprendizado, para o autor, é necessário alterar a forma como se pensa a educação. Ainda de acordo com o autor, as TD podem transformar a educação, porém é necessário um novo paradigma para que isso aconteça.

O presente contexto globalizado ao qual está inserido a sociedade não demorou para apresentar suas fragilidades, “diariamente, os meios de comunicação em rede são capazes de “re”produzir informações de fontes confiáveis e, por vezes, não confiáveis. Momentos como o que passamos provam que pessoas, de forma individual ou coletiva, se empoderam, produzem e reproduzem informações, sem o devido “filtro”, com várias justificativas para suas ações que vão desde a solidariedade até projetos pessoais de crescimento profissional.” (CUBAS, 2020) P. 1





A definição dada ao termo Fake News por Allcott e Gentzkow (2017, p. 04) é traduzida como “artigos noticiosos que são intencionalmente falsos e aptos a serem verificados como tal, e que podem enganar os leitores”.

O crescente fluxo de informações e as lacunas em relação ao uso das TD, deixaram a sociedade à mercê de toda e qualquer informação que circula nas redes. Para Dantas e Deccache-Maia (2020) a forma mais promissora de combate às Fake News é estabelecer alguma forma de diálogo entre a sociedade e a ciência. Para os autores, a divulgação científica pode estimular o senso crítico e promover a alfabetização do público em geral.

Indubitavelmente, se sabe que antes de se promover um ensino por meio das TD é necessário ter uma formação sobre o que se deseja desbravar, portanto, como afirma Castaman e Rodrigues (2020), é impreterível a formação docente para aprender a ensinar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), visando aliar as TIC aos pressupostos de ensino e aprendizagem. Devido a isso, se torna necessário uma iniciativa lenta e gradual juntos aos estudantes, com o objetivo de certificar o uso da tecnologia como aliada do estudo.

O espaço escolar reúne todos os ingredientes necessários para uma educação formativa, tendo os alunos e professores um compromisso em ensinar e aprender, porém a escola tem a orientação necessária para se combater as famigeradas e cada vez mais presentes “Fake News”? O profissional docente sabe lidar com esse cenário, ou pelo menos, recebeu uma formação digna para ensinar usando as TD? Será que é necessário novos objetivos e novas metas para garantir o ensino por meio das TD e o combate as Fake News?

Tendo em vista os aspectos do cenário atual, a realidade atípica e os desafios constantes, esse trabalho tem por objetivo analisar as atitudes e posicionamentos dos alunos sobre o tema Fake News, a partir de opiniões, críticas e sugestões sobre o tema desenvolvido. O ensino remoto e suas particularidades foram os aspectos que forjaram o cenário da pesquisa, sendo esta, desenvolvida com base nas experiências dos integrantes do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID).

Percurso metodológico





A partir dos desafios causados pela pandemia, este projeto contou com diferentes meios e ferramentas, algumas ainda não tinham sido utilizadas pela equipe de bolsistas e voluntários, essas que nos foram apresentadas em palestras durante nossas aulas remotas, e para superar esses desafios contamos com as ferramentas digitais, como o “Instagram”, “Padlet”, “Google forms”.

Com essas ferramentas, foi possível produzir diversas publicações, textos e materiais científicos com uma linguagem um pouco menos técnica, e focada em conciliar os conteúdos ministrados em sala de aula com o nosso tema.

Deste modo com esse leque de ferramentas, desenvolvemos uma variada forma de diversificar o conteúdo, abrangendo todos os alunos participantes. Os alunos participantes são da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo a maioria alunos na fase adulta, e maiores de 20 anos, muitos retornando à escola depois de anos, e com família formada, tornando a linguagem científica mais complexa para eles.

Resultados e Discussão

O Projeto se iniciou durante a pandemia, sendo assim, foi necessário desenvolver o mesmo, por meio remoto, com o uso de novas ferramentas de ensino. Em um primeiro contato com a turma do 1º ano do ensino médio, acompanhamos a aula da professora supervisora. Após esse encontro o projeto se deu continuidade apenas com vídeo aulas gravadas, relacionadas ao conteúdo da professora.

Continuando o projeto, agora o contato era apenas por meio das ferramentas que eles teriam acesso, sendo assim, criamos postagens para o instagram, em nosso perfil do Pibid, e pedindo para que deixassem comentários acerca do assunto da postagem, para que fosse possível diagnosticar o quanto sabiam do tema, fake News, já que cada postagem era diretamente relacionada a esse tema, refutando e esclarecendo fake News escolhidas pelos pibidianos.

Já em outro momento, utilizamos a plataforma Padlet, que contava também com postagens de fake News sendo desmistificadas, que continha um espaço para comentarem sobre o que achavam sobre aquela informação de cunho científico ser falsa e tão compartilhada, até mesmo por eles.





Os dois momentos supracitados, serviram para dar início ao desenvolvimento do tema Fake News, paralelo a isso, foi observado de que a forma a Divulgação Científica pode combater as Fake News, já que uma das propostas era usar os fatos científicos para refutar as Fake News selecionadas. Como afirma Dantas e Deccache-Maia (2020), a Divulgação Científica não é uma tradução ou adaptação literal da linguagem científica, ela está mais ligada à democratização de um conhecimento que está restrito a uma parcela da população e que pode ser veiculada para as mais diversas esferas sociais.

Ao final de todas as postagens, comentários dos alunos, decidimos por desenvolvermos a produção de um questionário, contando apenas com perguntas discursivas, a fim de analisar o projeto e sua contribuição para os alunos participantes.

Foi possível ter como conclusão que houve uma contribuição, pois na aula que acompanhamos, muitos nem sequer sabiam o que eram fake News.

Por meio das perguntas determinamos isso, a pergunta 1, teria como objetivo atestar a compreensão dos alunos participantes sobre as fake News, mesmo após os conteúdos que foram cedidos a eles. *“Para você o que é uma fake News?”* Obtivemos as seguintes respostas, o aluno A: *“falsas notícias”*. Aluno B: *“uma notícia criada para desinformação da população”*. Aluno C: *“É uma falsa notícia que de tão repassada muitos acreditam que é verdade”*. De certa forma foi considerado, que conseguiram assimilar os conteúdos ministrados à pergunta realizada.

Na pergunta 2, com o foco em saber como os alunos reagem a mensagens sobre o tratamento e receitas que podem melhorar o quadro da doença ou até mesmo curar, se os mesmos continuam a seguir a risca ou mudaram de posicionamento após as aulas. *“O que você faz quando recebe mensagens em seu celular sobre tratamento de covid?”*, o aluno C respondeu: *“Quando se trata de remédios caseiros, algumas coisas até resolve a imunizar o organismo. EX: tomar bastante água, Comer frutas, tomar chás, e sempre evitar pegar nas mãos das pessoas, evitar a aglomeração. usar gel e máscaras.”*. Aluno D: *“Só vejo e confirmo se é real ou não”*. Aluno E: *“Leio com muita atenção, pois nem tudo que está sendo publicado sobre o Covid é verdadeiro”*.





Fica explícito que alguns ainda acreditam, porém são capazes de julgar e buscar se é verdadeiro ou falso.

A pergunta 3, questiona se os alunos são capazes de propor maneiras para evitar a disseminação das fake news, “O que podemos fazer para diminuir a propagação de notícias falsas que recebemos?”, o aluno F respondeu: “Verificar se a notícia é verdadeira ou falsa antes de compartilhar”. Aluno G: “Averiguar antes de passar pra frente”. Já o aluno H, respondeu: “Conferir a fonte pra ver se realmente procede a notícia.” Se mostra perceptível que os alunos têm um senso de diferenciar o verdadeiro do falso, já que as informações no WhatsApp circulam sem nenhuma regulação, sendo notável que as notícias e informações que permeiam as outras redes sociais, são em maioria verdadeiras e levam apenas à links oficiais.

Com a pergunta 4, se desejava captar a as convivências dos alunos ao vírus, suas relações e histórias que se originaram a partir da pandemia e as Fake News, “Você tem algum fato relacionado à covid ou à fake News que gostaria de relatar?”, obtendo a seguintes respostas, do aluno I: “Na maioria das vezes eles estão usando as notícias falsas para assustar as pessoas e na maioria das vezes os políticos estão si beneficiando com o dinheiro que eles dizem ser para o tratamento do covid”. O aluno J: “Minha sogra tudo que ela ve sobre a covid ela passar para frente tem coisas que só de ver sabe que e Fake, mas mesmo assim ela fica apavorada e nem le e manda para os parentes.”.

E o aluno K: “Alguém mandou para minha mãe que todos os dias você tem que queimar a garganta com chá quente ou água com limão e até cachaça e minha mãe mandou para todas as filhas eu sorri muito disse que não mata o vírus assim, mas minha mãe faz todos os dias.”. É evidente que os alunos têm o conhecimento de alguém que seguiu à risca as mensagens repassadas, sem nem sequer duvidar, considerando assim, que de forma absoluta que a divulgação científica é essencial para transformar o conhecimento da sociedade.

Já a pergunta 5, tinha um foco em compreender as dificuldades e obstáculos que os alunos tinham nessa forma de ensino, nova para a maioria deles, e assim, identificar qual poderia ser uma solução a essa situação, “Qual ou quais estão sendo





suas maiores dificuldades com o ensino remoto?”, a resposta do aluno L foi a seguinte: “COMO AS DUVIDA QUE FICA, E NAO TEM COMO TIRAR AS DUVIDAS NAQUELA HORA.”. A do aluno M: “Eu não tenho dificuldades pelo contrário eu adoro aulas assim.”. Aluno N: “Tá sendo muito difícil, porque tenho dificuldade de aprender, em sala de aula acho que aprendo melhor.”. É notável que para alguns é ótimo essa forma de ensino, porém para uma grande parte não, pois surgiram novas dificuldades, como inflação, desemprego e vários outros fatores, que diminuiriam o foco dos alunos em estudar. Assim, abrindo brechas para a evasão escolar e proliferação de informações falsas, por falta de conhecimento no assunto.

A pergunta 6, enfatiza os empecilhos do aluno não ser capaz de participar da aula ao vivo, assim tirando suas dúvidas e questionamentos, *“Qual é a sua maior dificuldade em participar da aula que acontece em tempo real (ao vivo)?”* O aluno O deu a seguinte a resposta: *“Com essa pandemia tive que mi virar e arrumar um trabalho fixo além do meu outro trabalho então eu trabalho numa loja de produtos de limpeza e também trabalho com cestas básicas então sempre estou atendendo algum cliente na hora da aula.”*. Já o aluno P cita o seguinte: *“Minha dificuldade e pq nem sempre tem como eu entra pois tenho criança pequena em casa e quando e por isso é por causa do meu trabalho.”* Entendesse que a maioria não participava ao vivo por sérias dificuldades em casa ou trabalho, o que atrapalhava seu aprendizado, já que apenas assistia a aula gravada, se tornando defasado por não ter como responder seus questionamentos.

Após a análise das respostas, foi visto que muitos ainda tinham dificuldades com o conceito da Fake News, quase sempre a ideia do que assistiram ou foi falado a eles, gerando uma vaga ideia do problema que é muito maior, ainda mais as que envolvem a divulgação científica, pois geram falsas notícias e afirmações integralmente errôneas.

A falta de conhecimento junto a onda de desinformação constitui uma das dificuldades em combater as Fake News, para Dantas e Deccache-Maia (2020) o uso das informações pseudocientíficas que acompanham as Fake News garante um





grande compartilhamento, tornando mais complexo a sua identificação por grande parte da população.

Foi possível concluir com as respostas dos alunos participantes, mudaram parcialmente sobre o tema, comparado ao início que a maioria mal sabia o significado da palavra. Foram capazes de conciliar as mensagens que já receberam e determinar se eram mesmo verdadeiras ou falsas.

Urge, portanto um aumento das atividades que envolvem a Divulgação Científica, as redes sociais (Twitter, Facebook, Instagram e WhatsApp) ainda constituem um espaço de veiculação e combate às Fake News, porém a promoção e divulgação do acesso a ciência corrobora para um cenário mais inóspito ao vírus da Fake News.

Por fim, com os resultados deste projeto podemos concordar com a fala dos autores Dantas e Deccache-Maia (2020) sobre o papel da Divulgação Científica, para os autores a Divulgação Científica combate à pseudociência das Fake News, promove a alfabetização Científica e combate o obscurantismo presente na atualidade.

Considerações Finais

Este projeto trouxe uma nova perspectiva para os bolsistas, já que enfrentamos dificuldades, nunca antes vistas, como trabalhar apenas a distância, desenvolver materiais, mesmo sem saber as dificuldades dos alunos, confesso que foi bem difícil no início, pois não tínhamos o preparo suficiente, com baixo conhecimento nas ferramentas que utilizamos, aprendemos ao mesmo tempo que ensinamos, foi gratificante para ambos.

O Pibid de variadas formas, contribuiu para a formação docente, sendo a experiência nova com os alunos, aprendendo a utilizar ferramentas que nem ao menos tinham conhecimento sobre a sua existência.

Com toda essa experimentação de novas formas de realizar o mesmo trabalho, fica evidente que o professor deixe de ser apenas um transmissor de informações e seja um professor que orienta e pesquisa, acompanhado de ser reflexivo e crítico ao mesmo tempo.





Agradecimentos

Pibid – CAPES.

Referências

ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of economic perspectives*, v. 31, n. 2, p. 211-36, 2017.

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

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Distance Education in the COVID crisis - 19: an experience report. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 6, p. e180963699, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i6.3699. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3699>. Acesso em: 3 nov. 2021.

CUBAS, Marcia Regina. Excesso de informação é alienante?. **Journal of Health Informatics**, v. 12, n. 1, 2020.

DANTAS, L. F. S.; DECCACHE-MAIA, E. Scientific Dissemination in the fight against Fake News in the Covid-19 times. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e797974776, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4776. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4776>. Acesso em: 3 nov. 2021.

MOREIRA, J. Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020.

RABELLO, Maria Eduarda. Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EAD. **Desafios da Educação**, 02 abr 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto/>. Acesso em: 03 nov 2021.





ENSINO DE BIOLOGIA ATRAVÉS DA EXTRAÇÃO DE DNA

Josiana Costa De Moraes(IC)^{1*}, Aline Corrêa Rosa (IC)¹, Silaine Ferreira de Souza Chaves(IC)¹, Flávia Assumpção Santana (PQ)¹, Wanessa Cristiane Gonçalves Fialho (PQ)¹, Ruslane Nunes Barbosa da Silva (FM)²

1. Universidade Estadual de Goiás, Campus Sudoeste -Sede Quirinópolis.
* costajosia08@gmail.com
2. Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira, Quirinópolis.

Resumo: Para aprimorar as aulas de Biologia, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência procura questões que levem conhecimento aos estudantes e desenvolvam metodologias alternativas, como as aulas práticas gravadas, em tempos de pandemia. A realização de experimentos feitos em casa, através de vídeos confeccionados pelos alunos de graduação, estimulam o aprendizado dos estudantes das escolas da educação básica. O objetivo do trabalho foi apresentar um experimento de extração de DNA como proposta didática estratégica para aulas práticas de Biologia, para alunos do Ensino Médio. Além de ajudar na melhor fixação e compreensão dos estudantes em uma escola Estadual de Goiás, sede dos bolsistas na cidade de Quirinópolis, sobre a importância da utilização de aulas práticas no ensino de Biologia, e da compreensão dos conceitos básicos de genética envolvidos na atividade. O resultado desse trabalho indicou que os estudantes aprendem com maior entusiasmo quando eles são protagonistas na realização da atividade prática. A atividade promoveu o caráter explícito do ensino e a realização de atividades reflexivas e experimentais no nosso cotidiano.

Palavras-chave: PIBID. Práticas de Ensino. Atividades Experimentais.

Introdução

Com a intenção de promover a interação e vivência de graduandos em licenciatura e escolas da educação básica, visando aprimorar a formação de novos professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realiza um trabalho nas escolas estaduais, onde estudantes de graduação, auxiliados por professores formadores (docentes da educação básica e dos cursos de graduação), promovem aulas dinâmicas para enriquecimento da aprendizagem dos alunos de Ciências e Biologia, no Ensino Médio (BRASIL, 2020).

Os bolsistas, por sua vez, desenvolvem atividades diversas neste programa, entre elas, práticas de fácil acesso, para que os estudantes possam interagir executando experiências, além da sala de aula, utilizando materiais acessíveis e de baixo custo.





É primordial que se siga uma continuidade do que se aprende em sala, inserindo um assunto que as contextualize com a realidade fora da escola. Para o ensino da Biologia, de forma remota, devido à situação que a sociedade enfrenta no momento, as aulas práticas são instrumentos importantes de pesquisa, uma vez que permitem ao estudante experimentar situações complexas e vivenciar a teoria aplicada em aula.

É essencial que durante as práticas os estudantes sejam questionados, o conteúdo surgirá através das dúvidas que os mesmos apresentarão, sendo assim, a aula será participativa e mais didática. A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram, ou seja, “homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe” (PIAGET, 1982, p 246).

Diante disso, pode-se realizar alguns experimentos que servirão como base para que as dúvidas surjam ao estudante e para que haja discussões e debates entre eles, de uma forma bastante dinâmica, aumentando a capacidade de raciocínio. Como disse Lev Vygotsky (1989, p.75) “O saber que não vem da experiência não é realmente saber”.

A utilização de experimentos para as aulas funciona bem quando o objetivo maior é a compreensão do que foi ensinado. Há uma grande necessidade de se realizar aulas práticas, com experimentos para tornar as aulas consequentemente mais atrativas. Até mesmo porque a Biologia tem todo um leque de diversidade à disposição, podendo relacionar os assuntos questionados e as notícias atuais como instrumento para um meio para facilitar a absorção da aprendizagem durante as aulas. Quando há esse tipo de questionamento, o aluno encontra fora da sala de aula uma realidade onde é possível ele se recordar do que foi demonstrado a ele.

O ensino de Biologia, atualmente, nas escolas vem sendo um desafio cada vez maior aos educadores. A discussão sobre transposição didática vai muito além da pergunta inicial para um plano de aula: como levar o que se aprende nas universidades às salas de aula? Deve-se priorizar a realidade dos alunos, como por





exemplo, a faixa etária e o local onde vivem. O conhecimento científico deve passar por transformações até que esteja com uma linguagem textual simples e que possa ser compreendida pelos alunos em questão. A atenção deve ser tomada para que não haja erros conceituais (KRASILCHIK, 2008).

A experimentação no ensino de ciências apresenta-se como uma tática eficiente para a criação de problemas reais que estimulam a contextualização e questionamentos de investigação por parte dos estudantes, além de apresentar diversas funções tais como ilustrar um princípio, desenvolver atividades práticas, testar hipóteses, etc. Do contrário, na ausência de uma relação direta entre teoria e prática, os conteúdos abordados não se apresentam como condescendentes à formação do indivíduo ou contribuem muito pouco ao desenvolvimento cognitivo do mesmo (GUIMARÃES, 2009).

A partir do exposto, o objetivo deste trabalho foi apresentar um experimento de extração de DNA como proposta didática estratégica para aulas práticas de Biologia, para alunos do Ensino Médio. Além de ajudar na melhor fixação e compreensão dos estudantes em uma escola Estadual de Goiás, sede dos bolsistas na cidade de Quirinópolis, sobre a importância da utilização de aulas práticas no ensino de Biologia, e da compreensão dos conceitos básicos de genética envolvidos na atividade.

Material e Métodos

A atividade de extração do DNA foi realizada e gravada para a Escola Estadual Dr. Onório Pereira Vieira do Estado de Goiás, na cidade de Quirinópolis, tendo como sujeitos alunos da 3ª série do Ensino Médio, com idade entre 15 e 18 anos.

Para a realização do estudo, obtenção de dados e planejamento da atividade, utilizamos a atividade de extração de DNA de saliva, entretanto, essa prática pode ser realizada a partir de extração de outros materiais, como DNA de frutas (banana ou morango, por exemplo), ou cebola, a qual abrange conceitos básicos e essenciais sobre as concepções referentes ao estudo do DNA.

A experiência foi gravada em maio de 2021, por celular e enviada para as professoras orientadoras. O vídeo foi aplicado na turma da 3ª série “C” do turno





matutino, de forma bastante eficaz, uma vez que no ensino de Biologia, nota-se a dificuldade dos alunos para compreenderem de forma clara o conteúdo teórico. As aulas práticas são usadas como proposta didática e estratégica em sala, sendo uma prática gravada para atender a aula de forma remota, de grande necessidade nos momentos de pandemia que o mundo enfrenta.

Para a prática, foi utilizada: Detergente, sal de cozinha, 500ml de Álcool, 2 copos de água, um recipiente transparente, corante na cor rosa e uma colher (sopa) de sal.

No procedimento para extrair o DNA de saliva, utilizamos dois copos de água, que foram colocados em um recipiente, foi adicionado em seguida uma colher de sal e misturar bem com a colher. Em seguida, colocando um pouco dessa mistura em outro recipiente, foi feito um bochecho de 30 segundos e colocado novamente no recipiente. Depois de bochechar a água com o sal, foi colocado em um recipiente transparente, 500 ml de álcool e três gotas do corante nesse mesmo recipiente, foi colocado a saliva, produto do bochecho, que estava reservado.

Na sequência, foi colocado 3 gotas de detergente misturando delicadamente para que não formasse espuma. Aguardamos em torno de 1 minuto para que formasse uma espécie de nuvem branca em meio ao líquido rosa.

Foi feito o bochecho com água e sal para coletar o DNA da mucosa da boca, pois o sal causa descamação da mesma. O detergente emulsiona gorduras, ou seja, atua nas membranas da célula que são formadas de fosfolipídios, desestruturando-as. Assim, o detergente quebra as membranas das células deixando o DNA solto na mistura. O resultado pode ser visualizado como uns filamentos esbranquiçados que são as várias moléculas de DNA emaranhadas.

Após a realização da prática por uma bolsista, sua gravação e edição, o vídeo foi encaminhado para as professoras orientadoras, para análise e correções. Em seguida o vídeo foi encaminhado para a professora supervisoras, que apresentou o vídeo para a turma de terceiro ano e, após a visualização dos estudantes, solicitou que eles mesmos realizassem a prática em casa, gravassem, realizassem um relatório e enviassem para ela o relatório e a prática gravada, bem como fotos tiradas do experimento realizado por eles, para posterior discussões dos resultados obtidos.





Resultados e Discussão

Com a metodologia realizada, os estudantes puderam observar o conhecimento envolvido em cada passo. Com os resultados alcançados é possível envolvê-los no estudo de ácidos nucleicos. O experimento resulta em um aprendizado significativo sobre o tema, mostrando através da discussão que a teoria juntamente com a prática ajuda na melhor fixação dos temas trabalhados na sala de aula.

Através de fotos e vídeos tivemos conhecimento sobre as técnicas que cada um desenvolveu para a realização e relato da experiência, como apresentado (Figura 1).

Figura 1: Imagens da atividade de extração de DNA pelos estudantes do 3º ano do Ensino Médio encaminhadas a professora de Biologia apresentando os materiais e resultados obtidos, com corante.



Fonte: As autoras

Ao analisarmos as imagens dos experimentos produzidos pelos estudantes, foi possível perceber que os estudantes mostraram-se interessados pela atividade prática, sendo um fator importante, pois eles foram retirados da zona de conforto e incentivados a lerem e pesquisarem mais sobre o assunto em questão, para que pudessem confeccionar o relatório sobre a experiência.





Pode-se perceber o interesse, envolvimento e a curiosidade dos estudantes que realizaram a experiência em casa também por meio do relatório solicitado pela professora de Biologia, devidamente realizado pelos estudantes demonstrando que conseguiu-se atingir o objetivo da prática, como citado na fala dos estudantes, abaixo citado:

E 1: Todos temos DNA, nele carregamos os genes que possuem nossas características. Com este trabalho vimos um pouquinho do DNA que carregamos.

E2: ...Misturei tudo e mostrou o DNA. Aprendi que não mostra o DNA sem ter uma cor(corante). Eu pensava que era difícil, mas foi fácil.

E3: ...Como o DNA é transparente, o corante serviu para vê-lo.

E4: Observando todo o processo aprendi que o DNA pode ser encontrado em vários tipos de células.

Dessa maneira, foi possível notar que as atividades práticas, de fato, auxiliam na aprendizagem mais significativa dos conteúdos biológicos, por exemplo e, por isso, elas devem ser propostas e desenvolvidas sempre que possível, para melhorar o ensino na educação básica.

Os bolsistas também se posicionaram em relação à prática, como demonstrado nas falas:

B1: "A Extração do DNA foi uma experiência que vi por perto, ela nos ajudou com o conteúdo para ver de perto cada procedimento. Eu gostei muito porque ela me fez compreender o conteúdo."

B2: "Com a prática descobri que é fácil prender a atenção dos alunos usando produtos simples de uso diário."

B3: "As práticas, além de serem mais interessantes que uma aula comum, usando somente a teoria, promovem a interação direta com os estudantes."

Em relação ao uso de aulas práticas, é consenso entre diversos autores da área da educação que as aulas práticas desempenham várias funções, entre elas despertar a curiosidade dos estudantes na aprendizagem de conteúdos científicos, principalmente aqueles mais abstratos ou que não podem ser vistos a olho nu, ou





ainda o desenvolvimento de habilidades como a autonomia, a investigação científica e a resolução de problemas (KRASILCHIK, 2008). Desta forma, ao propor atividades que levem a aprendizagem escolar mais significativa, como o caso das aulas práticas, estas devem ser pensadas, planejadas e executadas com objetivos traçados pensando na melhor forma de estimular o estudante, levando ao conhecimento escolar, independente do uso de laboratório ou outro espaço onde a prática possa ser realizada.

Considerações Finais

Neste trabalho, de acordo com os objetivos do programa PIBID, procuramos refletir a compreensão dos estudantes sobre a importância das aulas práticas de Biologia, mostrando a relevância da mesma como uma ferramenta didática que facilita a compreensão de conteúdos teóricos.

A utilização desse experimento tem como finalidade auxiliar o estudante de ensino médio na maior compreensão sobre o conteúdo de ácidos nucleicos aplicado durante o aprendizado de genética, na disciplina de Biologia, tendo como tema “A primeira lei de Mendel”.

O experimento também tem como objetivo mostrar para os bolsistas do programa formas criativas e diversificadas para serem trabalhadas com diversos temas dentro da sala de aula. Incentivando os futuros professores a explorarem o conhecimento do estudante por meio de práticas singulares, causando maior interesse nos mesmos.

Agradecimentos

Apoio CAPES - PROCESSO Nº 23038.018672/2019-68 e Apoio BIDAD- EDITAL UEG/PrG nº 020/2020.





Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID**. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid> Acesso em: 08 de outubro de 2020.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. 4.ed. São Paulo, SP: EDUSP, 2008.

GUIMARÃES, C. C. Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.





Experiência Didática de Língua Inglesa em Tempos de Pandemia: Desafios e Possibilidades

Danyelle Cristina de Oliveira Leite¹ (IC – PIBID)*, Fabrizia Lúcia da C. Coelho (PQ - PIBID), Neide A. C. Arataque (FM - PIBID), Ana Kalline dos Santos Sousa (IC - PIBID), Kálita Nathane Martins (IC – PIBID), Janaína Claudino Prado (IC - PIBID)*, Ellen Kassia Pacheco Pereira (IC - PIBID), Tatyane Soares Lima (IC – PIBID), Luciana de Sousa Dutra (IC – PIBID), Thayna Vaz de Oliveira (IC – PIBID).

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária Itapuranga.

Resumo: O presente trabalho visa a relatar algumas experiências didáticas vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Letras/Inglês, da Universidade Estadual de Goiás – Campus de Itapuranga, ao longo de dois semestres de atividades (outubro de 2020 a novembro de 2021). Em especial vamos dar ênfase para um trabalho de sequência didática trabalhado no terceiro bimestre de 2021 de forma remota em uma turma de primeira série do ensino médio. Nossa escola-parceira é um colégio público de nível médio. As turmas acompanhadas durante o percurso de observação e também regência de aulas foram as primeiras séries A, B, C e D do ensino médio, dos turnos matutino e vespertino. Nossas ações seguem paralelamente a leitura e discussão teórica de temas tais como: a teoria dos multiletramentos e multimodalidade (ROJO; MOURA, 2012); ensino crítico e identidades (HALL, 2005, SILVESTRE, 2015). As experiências remotas: observação de aulas, elaboração de sequências didáticas (SD), curadoria de materiais de ensino e execução de aulas de língua inglesa foram um divisor de águas no que tange às experiências docentes das alunas participantes do Projeto. No que concerne às ações em torno da elaboração e execução do percurso didático, foi possível verificar que as aulas ministradas trazem as abordagens estudadas e elegidas na construção do material de ensino, ressaltando a importância de um programa de formação docente que se efetive de forma gradual no contexto da escola real.

Palavras-chave: PIBID. Língua Inglesa. Sequência Didática. Multiletramentos. Multimodalidade.

Introdução

Neste trabalho, temos o objetivo de descrever brevemente algumas atividades desenvolvidas em nossa escola parceira para o cumprimento das atividades previstas do Subprojeto PIBID/Língua Inglesa/UEG Itapuranga, até o presente momento, pois as atividades do 4º bimestre ainda estão em andamento.

É importante iniciar esse relato de experiência trazendo à tona a característica peculiar que essa edição do PIBID² traz, isto é, o desenvolvido de várias ações em meio a uma pandemia global, responsável por gerar mudanças radicais na rotina escolar a começar pela mediação de todos os seus atores (professores, alunos, coordenadores, diretor, etc) basicamente 100% de forma remota.

¹ danycol0398@gmail.com

² (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência), criado em 2007 pelo Ministério de Educação.



Ressaltamos o privilégio de ter uma parceria com a professora supervisora e a escola muito significativa, sem a qual não seria possível nos manter no interior dos processos/transformações que iam se formando nesse período de incertezas, sensibilidades pulsantes e necessidades afetivas realmente latentes.

Nossa proposta de ensino para o nosso núcleo do PIBID/Língua Inglesa/UEG em conjunto com Anápolis e Inhumas era de forma geral: *criar, adaptar e selecionar textos multimodais para serem utilizados em aulas de inglês favorecendo a leitura e o debate em língua estrangeira respeitando a diversidade multicultural que forma o ser humano de modo a auxiliar na ampliação da capacidade de interpretação com respeito e tolerância ao próximo*³.

Tal proposta se encaixa nos moldes de uma educação mediada pelas Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TDICs). Nesse sentido, Maximina Maria Freire (2009, p.14) já dizia que o acesso às novas tecnologias viabiliza outras interfaces, práticas e linguagens, compelindo-nos a lidar com multiletramentos e a considerar requisitos originais tanto para o pertencimento de grupos específicos como para a definição do que poderia ser considerado inclusão ou exclusão.

O ensino de Língua Estrangeira (doravante LE) nas escolas, segundo Silvestre (2014, p. 64) possibilita aos estudantes “[...] conhecer, participar e dar novos contornos a própria realidade [...]”. Essa transmissão do conhecimento, aliada aos letramentos críticos, também permite que os aprendizes, dentro de sala de aula, transitem “na própria diversidade”, reflitam “sobre o mundo em que se vive” e ajam de maneira crítica e criativa.

Para isso, Silvestre (2014, p. 65) defende que o ensino de LE seja fundamentado não apenas em questões linguísticas, mas também por questões sociais, culturais e ideológicas. Sendo assim, o ensino de LE terá “[...] um caráter educativo e crítico, que possibilite ao aluno e à aluna, bem como a seu professor ou à sua professora (re)pensar sobre a diversidade que o/a constitui e que constitui o mundo”. Nessa perspectiva, a autora (2014, p. 67) define os letramentos críticos como: “abordagens para o letramento com o foco em textos que comunicam os

³ Objetivo geral presente no Projeto apresentado à Capes para a execução das atividades do Sub-projeto de Língua Inglesa. www.cepe.ueg.br





interesses e experiências dos/as estudantes e endereçam questões sociais desafiadoras como discriminação de desvantagem”.

Pensando em multiletramentos no ensino de LI (Língua Inglesa) encontramos na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) (BRASIL, 2017) o cuidado e incentivo da utilização das práticas contemporâneas como ferramentas de ensino de Língua Inglesa, apontando a utilização do inglês na vida do aluno de forma pessoal e futuramente profissional, fugindo de métodos impositivos, mas, respeitando a matriz curricular por meio de métodos que utilizem da diversidade, criatividade e necessidade de “expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea [...] agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global.” (BRASIL, 2017, p. 476).

Para Barros e Costa (2017, p. 134) “[...] seria importante que as instituições escolares buscassem acompanhar e se adaptar às exigências das novas formas de comunicação e construção de conhecimento na contemporaneidade. [...]” por conseguinte é inevitável não pensar em uma educação que vise as práticas dos multiletramentos e a multimodalidade.

Nesses moldes, consideramos importante outros modos de representação na construção de sentidos, utilizando textos multimodais que visa não apenas a linguagem verbal, mas todos os tipos de linguagens existentes (gestual, auditiva, visual, imagética), concebemos que essa forma de ensino proporciona a aprendizagem como prática social.

Diante dessas considerações, o ensino de língua inglesa está para além da decodificação das letras ou tradução do sentido das palavras, mas também permitindo que o aluno tenha contato com diversos gêneros textuais e experiências que os permitam/coloquem em situações de comunicação.

Segundo Barros e Costa (2017, p. 135) pensar, então, sobre a formação de professores na perspectiva dos letramentos implica uma preparação do futuro docente para o reconhecimento e a compreensão de diversas formas de comunicação e construção de conhecimento, formas essas que dialogam e se





articulam.

Material e Métodos

Para a realização da fase de regência na escola-campo, fomos divididas⁴ pela nossa coordenadora em três grupos (3 bolsistas em cada grupo). Para cada grupo foi indicado, através de sorteio, um respectivo bimestre escolar (2º, 3º e 4º) para planejamento de aulas e atividades vinculadas aos conteúdos propostos e descritos pelo Currículo Referência do Estado de Goiás. Acompanhamos as aulas nas referidas turmas de forma remota, por meio de observação através do *Google Meet*, desde fevereiro de 2021, nas turmas A, B, C e D da primeira série do ensino médio, nos turnos matutino e vespertino, conduzidas pela professora supervisora.

A partir daí também demos início ao processo de elaboração do projeto de Sequência Didática (SD), ou seja, do planejamento colaborativo das aulas que caberiam a cada grupo nosso elaborar e executar a partir do 2º bimestre escolar, conforme previamente acordado com nossa professora supervisora.

A pesquisa descrita parte do paradigma qualitativo de pesquisa (GIL, 2008) e traz experiências desenvolvidas por meio de um estudo de caso (STAKE, 2000) e por meio de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2012) na aplicação da SD.

Em virtude da elaboração deste breve relato de experiência didática, não será possível descrever as experiências didáticas em sua totalidade, mas definimos aqui percorrer por algumas atividades oriundas das Sequências Didáticas produzidas para a regência. Assim, vamos trazer alguns recortes das aulas através de slides, seguidas de contextualização correspondentes aos dois bimestres de regência já finalizados.

Resultados e Discussão

Fomos desafiadas e encorajadas a embarcar nesse novo contexto, aceitamos e abraçamos a oportunidade única que o PIBID nos proporcionou. Acompanhar de perto as dificuldades, os anseios e o processo de aprendizagem de língua inglesa (doravante LI) de alunos dentro de uma sala de aula, mesmo que de forma remota tem sido, até então, enriquecedor em nossa formação docente.

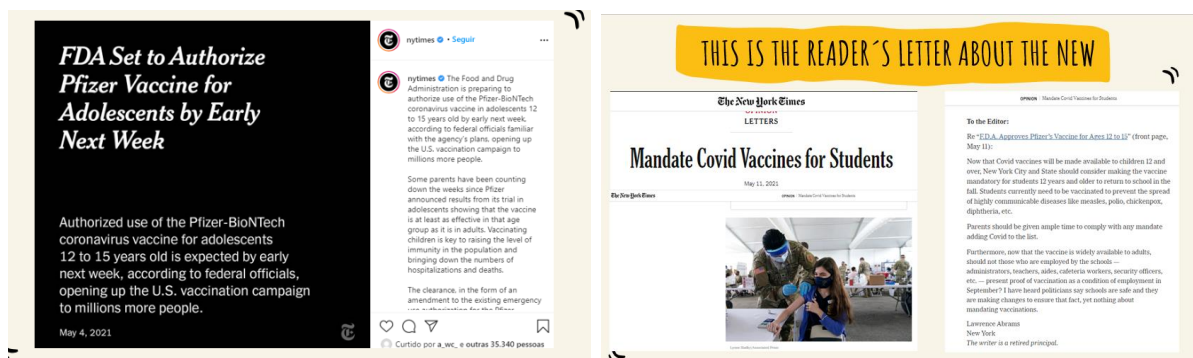
⁴ A designação do gênero feminino aqui se dá pelo fato de não termos tido nenhum bolsista do gênero masculino ao longo do nosso projeto até o presente momento. Temos 9 alunas bolsistas atuantes no projeto, 1 professora coordenadora de área e 1 professora supervisora de língua inglesa.



O grupo 1 (2º bimestre) ficou com o gênero **Carta de Leitor** e realizou o planejamento e a execução da Sequência Didática a partir de materiais que valorizassem os multiletramentos, conceito esse que sempre é pauta em nossas reuniões, definido grandiosamente por Rojo (2012, p. 13) onde a junção de dois outros termos, a multiculturalidade, construída a partir da globalização e de diferentes sociedades e seus contextos; e a multimodalidade semiótica, desenvolvida a partir de textos e suas ferramentas de comunicação e informação.

Quando recebemos a proposta de trabalhar sobre o gênero Carta de leitor, houve uma preocupação inicial. Sabemos que o gênero não é tão conhecido assim pelo público adolescente. Hoje com a difusão dos meios digitais de comunicação onde os espaços de participação popular se tornam cada vez mais presentes nos diferentes meios: redes sociais, sites de notícias, etc., reconhecemos que talvez o gênero carta de leitor tenha sofrido uma espécie de ressignificação.

Partimos da ideia de que carta tem suas características fundamentais: emissor, receptor, data, saudação, corpo de texto que traz exposição de uma opinião, divergente ou elogiosa, despedida, etc..., mas, para além da compreensão de tudo isso, é essencial se apropriar do assunto que movimenta a intenção da carta. Logicamente, buscamos trabalhar um assunto mais voga naquela época (abril e maio de 2021): a questão da vacina contra a Covid-19.



Fonte: slides Aula 1 – 2º bimestre (Acervo pessoal)

Trouxemos para as aulas as notícias mais recentes que conseguimos sobre o assunto, para que os alunos pudessem interagir e questionar durante nossa regência. No primeiro *slide* trouxemos uma notícia sobre a autorização da vacina Pfizer⁵ para adolescents nos EUA, no segundo, uma carta de leitor sobre a notícia,

⁵ Para a prevenção da Covid-19.





publicada no próprio site: *The New York Times*. Destacamos a opinião do emissor favorável à vacinação, ressaltamos a argumentação que deu sustentação e credibilidade ao ponto de vista defendido pelo leitor. Trazer esse debate gerou um movimento que, nas palavras de Rojo (2012) traz novas possibilidades de expressar nos diversos contextos, comunicar por meio de ferramentas (tecnologias) contemporâneas.

Nesse prisma, não conhecemos limites para esse exercício e a sala de aula pode ser nosso palco para discutir nossos problemas e conflitos diversos. Ressaltamos o poder da argumentação crítica para se conquistar aderência dos leitores em favor do nosso posicionamento. Por fim, as aulas possuíam também o estudo de palavras cognatas, estratégias de leituras para a compreensão dos textos em língua-alvo, até porque, não abrimos mão do material autêntico para a elaboração do nosso material de ensino, como se pode ver abaixo:



Fonte: Slides aula 2 (2 Bimestre) Acervo Pessoal

Consideramos que a ação proposta por meio das três aulas realizadas trouxe a compreensão de um problema que diz respeito a participação efetiva de cada um deles na construção da sociedade. A intenção de fazer-nos compreendidas através do gênero proposto foi de colocar, através das aulas, cada aluno em um lugar de protagonismo no qual eles reflitam “sobre o mundo em que se vive” e ajam de maneira crítica e criativa (SILVESTRE, 2014).





Em sequência, passamos à descrição da proposta desenvolvida pela próxima equipe. O grupo 2 (3º bimestre), que ficou com o gênero **Poema**, realizou a Sequência Didática da regência a partir das perspectivas dos letramentos críticos, multiletramentos e multimodalidade. Em relação aos letramentos críticos, a partir dos estudos de Silvestre (2014) procuramos encontrar poemas que fossem significativos para o contexto dos estudantes (a vida adolescente, por exemplo), mas também que abordassem temas sociais, como aconteceu na primeira aula que tivemos a oportunidade de apresentar o seguinte poema com o intuito de levarem os estudantes a refletirem sobre a questão racial:



(HUGHES, 2002) Fonte: slide-aula 1 (3º bimestre) Acervo pessoal

Right answer

Langston Hughes foi um poeta negro americano que viveu no século XX e escreveu *I, too* em 1932. No poema, a personagem descreve uma prática racista que provoca nela um sentimento de

- ☒ a) coragem, pela superação.
- b) vergonha, pelo retraimento.
- c) compreensão, pela aceitação.
- d) superioridade, pela arrogância.
- e) resignação, pela submissão.



Fonte: slides – Aula 1 (3º bimestre) Acervo pessoal

Já no início da execução da nossa Sequência Didática sobre o gênero





Poemas na turma do primeiro ano A e B online, já tivemos o objetivo de trazer o gênero a ser estudado de forma mais contextualizada. As questões de estrutura do poema: rimas, estrofes, ritmos, versos, etc. são, sem dúvida, saberes importantes que os alunos podem aprender/reconhecer, e até trabalhamos de forma simultânea durante as aulas utilizando os slides e atividades, mas o que dá sentido ao trabalhar o gênero “Poemas” é o fato de ele trazer no seu bojo o tema racial. Isso sobressalta em nosso olhar crítico sedento de problematização.

O assunto em questão traz discussões complexas e relevantes em qualquer espaço social. Para tal, para além da compreensão dos elementos meramente formais envolvendo o gênero poema, quisemos “tocar” nessa questão e problematizar alguns pontos em colaboração com os alunos a fim de “dar sentido” a nossa proposta. O poema trata de práticas racistas sofridas. Assim, esse é/pode ser, sem dúvida, um momento de reflexão a partir da nossa realidade social tão injusta, na maioria das vezes, com as pessoas negras, ao remontar nossa história desde a colonização. No poema em questão, a atitude da personagem foi de superação pela coragem. Mas a questão que fica é: quais são as reações/sentimentos das pessoas vitimadas? como se sentem? como lidamos com as atitudes racistas em nosso meio? onde elas são mais evidenciadas? como e por que se manifestam? Como resistir/combater?

Tal proposta ainda traz outro potencial de discussão que é sobre a própria identidade negra do poeta americano Hughes. Trazer esse histórico e traçar a história de luta e resistência dele e de tantos outros ícones negros mundialmente conhecidos (Nelson Mandela, Martin Luther King Jr, o próprio Machado de Assis), com certeza, enriquecem essa discussão e propiciam espaços de conscientização crítica capazes de combater vários discursos racistas e preconceituosos circulantes em nossa sociedade.

Propusemos também ao final das nossas aulas nas turmas, a declamação de um poema por meio de vídeos, áudios ou até mesmo a utilização de aplicativos que facilitassem os mesmos, como o “TIK TOK”. Também propusemos a análise ampla, (como o contexto e suas estruturas) de um poema que os próprios alunos escolhessem e como recursos para a realização eles poderiam fazer podcast ou





vídeos, áudios e/ou também utilização de aplicativos como “Instagram e Tik Tok”, a fim de propiciar a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de textos que informam e se comunicam.

Considerações Finais

Participar do projeto do PIBID é de grande importância, pois nosso crescimento profissional, tanto como pessoal cresce a cada dia mais, trabalhar com os alunos e acompanhar através das aulas remotas nos enriqueceu muito, uma vez que, olhamos a sala de aula com um olhar diferente do habitual, aprendemos com a professora supervisora as delícias e os ossos do ofício e principalmente aprendemos observando os alunos.

Nossos objetivos em romper com paradigmas da LE e da relação de dependência professor/aluno vêm de toda nossa trajetória universitária, mas principalmente pelas discussões promovidas durante nossa participação do PIBID. A língua inglesa é enriquecedora para todos e sendo uma língua que os alunos não tem convivência a todo momento, temos que utilizar de estratégias para facilitar a aprendizagem deles e motiva-los a aprender a cada dia mais.

Conclui-se, que os estudos teóricos sobre os multiletramentos e multimodalidade foi fundamental para a elaboração dos materiais e recursos utilizados na regência das aulas, cada material preparado foi pensado em formas de materializar as teorias nas práticas, visando o ensino-aprendizagem dos educandos de maneira colaborativa e na construção de cidadãos pensadores críticos.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES, pelo incentivo através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)



Referências

BARROS, W. V.; COSTA, M. A. M. **Multimodalidade e ensino de língua inglesa na perspectiva dos letramentos/Multimodality and EFL teaching in the literacies perspective.** v. 6, n. 2 (2017).

FREIRE, Maximina M. **Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando...** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, Editora Unesp, 2009.

HUGHES, Langston, **I, too**, from The Collected Works of Langston Hughes. 2002. Disponível em <<https://www.poetryfoundation.org/poems/47558/i-too>>. Acesso em 07 de nov. de 2021.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Ensinar e Aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada.** RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-64, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular** (ensino médio), 2017.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** Parábola, São Paulo, p. 7-8, 2012.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola / Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.].** – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVESTRE, V. P. **Ensinar e aprender língua estrangeira/ adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada.** RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2014



FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS: LEITURA E ENRIQUECIMENTO DO VOCABULÁRIO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Giovana Rodrigues Alves* (IC)¹, Jéssica Carvalho (FM)², Sônia Bessa (PQ)³.

Resumo: O mundo globalizado impõe a utilização massiva das tecnologias, e as redes de ensinos pressionadas, tem usado cada vez mais ferramentas tecnológicas. Esse artigo tem como objetivo apresentar e descrever um leque de atividades desenvolvidas por estudantes de pedagogia com a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de alfabetização e letramento, registrar as percepções, atitudes e reações das crianças ao conviver com essa forma de trabalho. Participaram vinte e dois estudantes do 1º ano do ensino fundamental em processo de alfabetização da cidade goiana. Devido ao contexto de pandemia e distanciamento social, não foi possível conhecer de perto como ocorreu a recepção das atividades pelos pais e pelos alunos. Porém a quantidade de participação na resolução das atividades foi mais satisfatória do que em relação as últimas regências as quais não foram aplicadas por meio de jogos eletrônicos. As atividades priorizaram a competência leitora das crianças e o enriquecimento do vocabulário com o surgimento de novas palavras despertando o interesse das crianças. A maioria da turma desenvolveu satisfatoriamente essas habilidades a partir dos procedimentos estabelecidos. Os resultados foram satisfatórios e indicaram um nível de interesse alto para a execução das atividades.

Palavras-chave: Alfabetização. Tecnologias. Games educacionais.

Introdução

O presente trabalho incentiva a análise e reflexão acerca da utilização de ferramentas tecnológicas na fase da alfabetização escolar. Em tempo de pandemia, os professores tiveram que recorrer às tecnologias e se reinventarem a fim de reter a atenção das crianças e mantê-los com um mínimo de aprendizagem. Durante o período da pandemia da covid-19, iniciou-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Goiás, cujo foco central é a aprendizagem inicial da língua escrita/alfabetização e letramento. Limitados pelo isolamento social e tendo como única fonte de acesso as crianças do 1º ano do ensino fundamental as redes sociais, em especial o WhatsApp, estudantes de Pedagogia, professores, coordenadores e supervisores buscaram, com criatividade, encontrar alternativas de manter as crianças interessadas, motivadas e focadas na aprendizagem e na medida do possível com autonomia.

Esse artigo tem como objetivo apresentar e descrever um leque de atividades desenvolvidas por estudantes de pedagogia com a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de alfabetização e letramento e registrar as percepções, atitudes e reações das crianças ao conviver com essa forma de trabalho.

¹ Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID. E-mail: giovanaralves183@gmail.com

² Supervisora do PIBID subprojeto Pedagogia UNU Formosa. Professora da Escola Municipal Professora Gabriela Amado.

³ Docente do curso de Pedagogia UEG Formosa – Coordenadora do subprojeto do PIBID.





As tecnologias digitais fazem parte do cotidiano das pessoas, é um fenômeno global, com crescimento irreversível. Com o advento da pandemia da covid-19 houve uma adesão maciça às tecnologias sociais em todas as esferas da sociedade. As ferramentas tecnológicas foram amplamente utilizadas nos processos de ensino aprendizagem, deixou de ser uma opção e passou a ser uma necessidade. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil 2017) propôs a utilização das ferramentas tecnológicas como uma das competências gerais prevista para a educação básica. Cabe às crianças e adolescentes da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL 2017 p. 9).

Nesse sentido, incluir as tecnologias digitais desde a educação infantil não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para despertar o interesse do aluno e promover aprendizagem, mas também de inseri-los no mundo digital para que construam conhecimento das possibilidades de interação e aquisição de conhecimento existentes nesse meio desde o início da sua trajetória escolar.

Pinheiro (2018) destaca o fenômeno da valorização de aparelhos eletrônicos nos últimos anos como meio de resolução de problemas da vida cotidiana assim como para atingir objetivos no campo escolar, acadêmico, profissional e social. Jovens e crianças estão tendo cada vez mais acesso aos aparelhos tecnológicos, seja para abrir contas em redes sociais, jogar ou se comunicar remotamente com amigos e ou familiares. Por esse motivo, as escolas estão procurando reciclar a sua cultura de ensino se adaptando aos fenômenos sociais inserindo recursos tecnológicos como meio de desenvolver o aprendizado dos alunos. Para Coscarelli (2018, p. 36), “precisamos ter familiaridade com essas ferramentas e tecnologias e saber explorar o potencial delas como usuários e como profissionais da educação, sabendo, assim, usá-las como recurso pedagógico.” Trazendo para o contexto de pandemia, novas estratégias de ensino tiveram que ser traçadas de modo a não deixar que as crianças tenham prejuízo no seu processo de ensino aprendizagem.

Torna-se necessário a reinvenção por parte dos professores em suas ações





pedagógicas. Para Leão (2015, p. 655) “os jogos pedagógicos podem ser fortes aliados do professor no processo de aquisição de escrita, desde que o professor tenha consciência dos problemas de escrita apresentados pelos alunos bem como as características específicas de cada jogo, o que requer planejamento a partir de objetivos bem definidos”.

Em relação aos jogos, Leão (2015), afirma que é possível despertar nas crianças a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico, e podem englobar diferentes áreas do conhecimento, por isso constitui-se como um recurso no processo de alfabetização/letramento.

Tendo isso em vista, a utilização de plataformas digitais pode favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico, da memória, além de contemplar de maneira lúdica o conhecimento do mundo das letras e suas formações.

Cunha (2019) cita um exemplo da utilização das ferramentas tecnológicas no ambiente escolar, ao fazer menção a importância do desenho e da pintura. A autora nos lembra que desde cedo as crianças convivem com imagens midiáticas e impressas, como o ato de fotografar, manipular e editar imagem nos computadores, e que essas podem ser acrescentadas ao conhecimento das crianças em relação à produção de imagens, desenhos e pinturas.

De acordo com Santos (2018) os jogos digitais também podem favorecer o desenvolvimento cognitivo da criança”. Conforme ele, não é só por conter em si características semelhantes às de jogos não digitais, mas também porque estão mais próximas das crianças atuais, usuárias recorrentes de recursos digitais. O jogo eletrônico sem fins educacionais já faz parte do cotidiano das crianças e podemos dizer que há aprendizagem até quando não é a intenção. É através dos diferentes tipos de jogos que a criança brinca naturalmente, cria estratégias e testa hipóteses de forma espontânea, trazendo assim, grandes benefícios para o seu desenvolvimento nas aprendizagens.

Em relação a alfabetização, Alves (2010) citado por Anjos e Mercado (2020, p. 5) destaca que “[...] O letramento em jogos eletrônicos pressupõe a capacidade do jogador em ler narrativas que podem envolver imagens, palavras e gestos, de modo





a planejar, prever, memorizar e traçar estratégias para avançar no jogo”.

A inserção dos jogos nos processos de alfabetização e letramento, poderá contribuir de forma significativa para o avanço da leitura e escrita. Contudo Silva e Petry (2018) fazem um alerta importante para o papel do professor:

Para que possamos utilizar o jogo digital na perspectiva do letramento, ou seja, no uso social da leitura e escrita, o professor precisa aparecer como o agente que deve mediar, orientar, incentivar o debate, estimular os discentes a pensar e, na interação com o jogo, fazer uso da língua escrita e da leitura para se comunicar, interagir com o jogo e com os demais colegas. (p. 1152)

A mediação da atividade pelo docente constitui um elemento fundamental para que as crianças consigam aprender. Dessa forma, além de contribuir para os processos de alfabetização e letramento, os jogos também oportunizam aos alunos, aprenderem a respeitar regras, ajuda no desenvolvimento da construção da identidade e a se socializar de forma espontânea. Na educação, se faz necessário trazer inovações e sempre procurar caminhos de reinventar para obter uma aprendizagem efetiva.

O uso de games e recursos tecnológicos pode ser um facilitador do processo de alfabetização e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. Embora a alfabetização possa acontecer sem a utilização destes recursos, a introdução de novas ferramentas pode facilitar o processo, unindo conteúdo, tecnologia e ludicidade. Para Santos Rivera e Oliveira (2020, p.3) no contexto da alfabetização os games oferecem possibilidades de a criança compreender “[...] a estrutura da escrita e a lógica de seu funcionamento por meio de recursos multimidiáticos e dos desafios propostos na mecânica do jogo. Estes elementos tornam os games recursos significativos para os alunos”. Esses autores partindo do pressuposto de que crianças em idade de seis anos em diante já estão familiarizadas com ferramentas tecnológicas atuais, desenvolveu atividades de interpretação de texto, consciência fonológica da letra F e rimas, utilizando games digitas para a aplicação das mesmas, através da plataforma digital WordWall. Os resultados verificados indicaram o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica.



Material e Métodos

Essa investigação é um estudo de natureza qualitativa interventiva com viés analítico, interpretativo e descritivo. Participaram vinte e quatro crianças do 1º ano do ensino fundamental, com idade entre seis e sete anos, uma professora regente de classe formada em Pedagogia e três estudantes de Pedagogia bolsistas do Programa de Iniciação à Docência-PIBID.

No período entre os meses de março e junho de 2021 ocorreram cinco observações em sala de aula e nove intervenções pedagógicas em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de escola pública do município de Formosa-GO. Todas as observações e intervenções pedagógicas foram feitas pelo sistema de Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), em consequência da pandemia da covid-19. Os encontros tiveram duração de quatro horas totalizando 56 horas entre observação e intervenção pedagógica.

Foram utilizadas atividades adaptadas de HEINZEN (2016), MORAES (1970) e OLIVEIRA (2020), assim como foi criado um material didático pelos (as) próprios (as) estudantes pesquisadores. Todas as intervenções pedagógicas foram realizadas pelo sistema de REANP – Regime Especial de Aulas Não Presenciais, que consiste em aulas online e atividades impressas.

Quadro 1 – atividades realizadas durante as intervenções pedagógicas.

Nome da atividade	Descrição	Objetivos e/ou aprendizagem esperada
História para alfabetizar: Dona Letra do alfabeto e Silva. HEINZEN, R.C.G. Dona Letra do Alfabeto e Silva. Florianópolis: Insular, 2016	Vídeo-leitura da história Dona Letrinha. Produção de games pela plataforma Wordwall sobre interpretação de texto, jogo de ligar palavras e jogo da memória.	- Despertar o interesse dos alunos pelo universo letrado por meio da ludicidade, na identificação e escrita das letras do alfabeto.
Poesia “A foca” de MORAES, Vinicius. A Foca. Rio de Janeiro, 1970.	Leitura com acompanhamento audiovisual e escrita. Produção de games pela plataforma Word Wall, sobre interpretação de texto, brincar de rimas, avião de ligar palavras e letra F.	Inserir o aluno na utilização de games online para alfabetização. Construir compreensão e interpretação global do texto proposto.

Parlenda: “Batatinha quando nasce”. de ROMERO Silvio. <i>Batatinha Quando Nasce</i> . 1885.	Leitura com acompanhamento audiovisual e escrita. Elaboração de vídeo para os alunos dramatizarem o contexto da parlenda. Produção de games pela plataforma disponível na internet Word Wall sobre ligar as imagens aos seus nomes correspondentes.	- Inserir o aluno na utilização de games online para alfabetização; - Estimular no aluno o prazer da leitura; - Reconhecer palavras do texto de acordo com o nome de imagens; - Estimular a consciência fonológica em relação as palavras “inha” e “ão”.
---	---	---

Fonte: Os autores.

Resultados e Discussão

Antes de iniciar as intervenções, foi necessária muita discussão, estudo e contato com diferentes referenciais teóricos, a fim de descobrir a melhor forma de aplicar as atividades sem fugir da proposta PIBID. A decisão de utilizar ferramentas tecnológicas para o processo de alfabetização foi realizada em grupo, com o apoio da professora regente de classe, a supervisora e a coordenadora do subprojeto. A partir desta decisão inicial, buscamos um site que possibilitasse a criação ou formulação de jogos lúdicos, infantis que contemplassem as propostas de desenvolvimento a partir dos textos de literatura escolhidos; treinar a utilização dessa ferramenta para a produção de atividades; encontrar uma forma de disponibilizar a plataforma do jogo de modo que todos os alunos pudessem acessar a ferramenta via celular ou computador e, não menos importante, explicar via áudio/vídeo, de forma lúdica, clara e objetiva sobre como eles deviam utilizar a ferramenta, como abrir, como registrar sua participação e como responder. Tivemos que desenvolver habilidades que antes pareciam uma realidade futurística, ou seja, que iríamos utilizar a ferramenta proposta apenas quando as escolas municipais alcançassem um nível de estrutura básica mais avançada do que temos hoje, como computadores e tablets disponíveis para todas as crianças.

Nesse artigo iremos apresentar somente o percurso da parlenda “Batatinha quando nasce”. A escolha do texto para intervenção se deu por se tratar de uma parlenda curta, de fácil compreensão que explora a imaginação e o prazer da leitura. Contêm rimas que auxiliam o desenvolvimento da consciência fonológica. A partir do texto pudemos criar atividades que estimularam a capacidade de interpretação e a identificação de imagens e seus respectivos nomes. A utilização da ferramenta tecnológica em formato de game online, promoveu uma aprendizagem mais



interativa e significativa para a produção do conhecimento do aluno.

Os games produzidos a partir da história proposta contaram com dois layouts de jogos que tiveram como intuito o envolvimento da criança tanto no aprendizado da escrita alfabética quanto na diversão. Após a exploração do significado da parlenda, com as crianças foi proposta a atividade da figura 1. Nessa atividade as crianças tiveram como base a interpretação de texto e ligação de palavras com suas respectivas ilustrações.

Figura 1 - Primeira atividade de relação entre nomes e imagens.

0:04



Fonte: Os autores.

A atividade da plataforma WordWall consistia em ligar as palavras as suas determinadas imagens. Mediante as três devolutivas dessa atividade, (Figura 2) foi possível concluir que os alunos tiveram facilidade em associar os sons das palavras com as imagens, pois todos completaram em tempo hábil e acertaram as oito palavras propostas. As devolutivas realizadas no WordWall apresentaram uma participação mais efetiva que nas atividades anteriormente propostas. A figura 2 refere-se à descrição com a hora da resolução da atividade, quantidade de acertos, quantidade de erros e o tempo utilizado para a resolução, respectivamente. A última coluna do lado direito indica o tempo que a criança utilizou para responder, na atividade descrita a terceira criança levou 12,9 segundos para responde-la.

Figura 2 – Devolutivas da atividade que solicitava a associação entre nomes e imagens.

Enviado	Correto	Incorreto	Tempo
13:49 - 20 abr 2021	8	0	42.9
14:00 - 20 abr 2021	8	0	34.7
19:10 - 20 abr 2021	8	0	12.9

Fonte: Os autores.





A segunda atividade proposta a partir da parlenda da batatinha consistiu em pedir às crianças que assinalassem o que a menininha faz quando dorme. Trata-se de uma questão de interpretação de texto.

Figura 3 – Atividade de interpretação de texto na plataforma WordWall.

**DE ACORDO COM O TEXTO,
O QUE A MENININHA
FAZ QUANDO DORME?**



Fonte: Os autores.

Mediante as seis devolutivas apresentadas para essa tarefa, foi possível concluir que os alunos tiveram facilidade na interpretação de texto, pois todos completaram em tempo hábil e com exatidão. Houve algumas respostas incorretas, mas em número bem reduzido. Essas crianças são do 1º ano e o período da aplicação da atividade foi o mês de abril, a maior parte delas ainda não tem o processo de alfabetização concluído, predomina crianças nos níveis pré-silábico ou silábico.

Figura 4 - Devolutivas das atividades de interpretação de texto.

Enviado	Correto	Incorreto	Tempo
13:14 - 22 abr 2021	4	1	43.0
13:17 - 22 abr 2021	5	0	56.1
13:23 - 22 abr 2021	4	1	1:55
13:30 - 22 abr 2021	4	1	48.8
13:41 - 22 abr 2021	5	0	44.3
17:26 - 23 abr 2021	3	2	1:00

Fonte: Os autores.

Essas atividades bem elementares promoveram o trabalho com a competência leitora das crianças a partir dos desafios na leitura do próprio Wordwall,





gerou o enriquecimento do vocabulário, com o surgimento de novas palavras e despertou o interesse das crianças. A maioria da turma desenvolveu satisfatoriamente essas habilidades a partir dos procedimentos estabelecidos. Para Moraes et al. (2005) os jogos com palavras e situações lúdicas permitem às crianças brincar com as palavras, explorando, suas dimensões gráficas e sonoras, o autor acrescenta que o uso de jogos pressupõe que as crianças tem o direito de brincar com as palavras livremente sem que por isso tenham que ser treinadas.

Considerações Finais

Devido ao contexto de pandemia e distanciamento social, não foi possível conhecer de perto como ocorreu a recepção das atividades pelos pais e pelos alunos. Porém a quantidade de participação na resolução das atividades foi mais satisfatória do que em relação as últimas regências. Nas atividades em que o programa WordWall contabiliza quantidade de erros e acertos, pudemos ver nos resultados obtidos que a maioria dos alunos tiveram 100% de acerto sobre as questões propostas completando as atividades em um bom tempo, não chegando a dois minutos. Os resultados foram satisfatórios e indicaram um nível de interesse alto para a execução das atividades.

A maior dificuldade dos pais e professores nesse período da pandemia da covid-19 é manter o interesse e a participação das crianças. O ambiente virtual foge a própria natureza da criança como explica Mantovani de Assis (2013), a interação social é indispensável ao criar condições favoráveis para que cada um se desenvolva na medida de suas possibilidades e para o desenvolvimento do pensamento. Ao utilizar essa plataforma de games, as crianças deram respostas positivas, contudo os recursos tecnológicos não devem ser vistos como um fim em si mesmo, mas como um meio nos processos de aprendizagem, em qualquer conteúdo e faixa etária dos estudantes, assim o papel do professor é fundamental, para que a atividade não se resuma a um mero entretenimento, ou que seja um fim em si mesma.

Agradecimentos

A Deus e a professora Sônia Bessa.



Referências

ALVES, Lynn. **Letramento e games: uma teia de possibilidades**. Educação & Tecnologia, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, maio/ago. 2010.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Tatear e desvendar jogos eletrônicos: dispositivos móveis e crianças pequenas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 57, p. 1-20, e-19872, jul./set. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 8, 2018.

CUNHA, S.R.V. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In (Org) Corso, et al. **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. p.178-196.

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

LEÃO, Marjorie Agre. O uso de jogos como mediadores da alfabetização/letramento em sala de apoio das séries iniciais. **Estudos Linguísticos (São Paulo)**, v. 44, n. 2, p. 647-656, 2015.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Proepre: fundamentos teóricos e prática pedagógica**. São Paulo: Book, 2013.

MORAIS, et al. **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIBEIRO, Andréa L.; COSCARELLI, Carla V. Jogos Online para Alfabetização: o que a Internet oferece hoje. **ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO**, v. 3, 2009.
ROMERO Silvio. **Batatinha Quando Nasce**. Contos populares do Brasil, 1885.

PINHEIRO, Regina Cláudia; CAVALCANTE, Graça Rosane Mendes; AMORIM, Nícolas Oliveira. Jogos digitais para alfabetização. **Domínios de Linguagem**, v. 12, n. 1, p. 653-680, 2018.

SANTOS, A. Q.; RIVERA, J.A.; OLIVEIRA, A.N.S. Game Alfa: jogo digital como recurso tecnológico para alunos em processo de alfabetização do segundo ano do ensino fundamental. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, Edição Especial, 097720, 2020

SILVA, Alexandre Ribeiro da; PETRY, Arlete dos Santos. Jogos digitais no Ciclo de Alfabetização: um caminho para o Letramento na Alfabetização, 2018. **SB Games**. Disponível em: <<http://sbgames.org/sbgames2018/files/papers/EducacaoFull/187658.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2021.



FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO PIBID: ARTICULAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE

Irany Pereira Martins* (IC)
Divina Márcia Dias da Conceição (IC)
Leila Ferreira Tavares (FM)
Luciana Nogueira da Silva (PQ)
iranypereiramartins9@gmail.com

UEG – UnU Campos Belos – Goiás

Resumo: O presente artigo objetiva apresentar as primeiras impressões, experiências, vivências e práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID - Programa Institucional de Iniciação a Docência, bem como refletir sobre as contribuições deste para os futuros professores. A alfabetização é o tema do PIBID 2020 e 2021, e permeia todo o processo de ensino e aprendizagem do 1º ao 5º ano. Alfabetizar e contribuir para a formação dos professores alfabetizadores é o foco do Subprojeto de Pedagogia de Campos Belos. Enquanto projeto da escola, nós futuros professores estamos desenvolvendo a docência nesta perspectiva. Alfabetizar é uma tarefa complexa e requer o domínio de saberes específicos por parte do professor, pois a formação da criança é contínua e quando o professor não obtém êxito no processo de alfabetização, a criança certamente terá prejuízos no decorrer de toda Educação Básica. Por esta razão, projetos que possibilitem o professor em formação estar em contato com a escola e as práticas de alfabetização desenvolvidas na sala de aula são imprescindíveis.

Palavras- chave: PIBID. Formação. Escola. Vivências.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo relatar experiências e práticas desenvolvidas em colaboração com outra bolsista no decorrer do programa PIBID, momento em que adentramos o ambiente escolar e entramos em contato direto com as práticas educativas desenvolvidas na escola. Pretende também ressaltar a importância deste para a formação de professores, bem como refletir sobre os resultados do período que participamos do programa.

Quando o assunto é a formação de professores, temas relacionados a importância do não descuidar da educação, tampouco da alfabetização que é o início de todo o processo de desenvolvimento da criança entra em pauta. A alfabetização na perspectiva de Freire (1987), na obra “Pedagogia do Oprimido”, é abordada como o ato de ensinar os sujeitos a escreverem sua vida, biografando-se, historiando-se.”. De modo que compreenda o seu papel na sociedade e na história.

Alfabetizar requer amor, assim como em tudo que fazemos, mas requer saberes específicos por parte dos educadores. Para que a educação alcance os resultados





esperados é preciso investir na formação dos educadores. Desta forma o professor em formação não deve estar alheio aos processos pelos quais as crianças aprendem, apropriando-se destes conhecimentos para dar sentido a sua prática educativa. Conforme Silva (2009, p.11) a formação dos professores alfabetizadores precisa contemplar conhecimentos sobre os processos pelos quais os alunos aprendem a ler e a escrever, as formas de intervenção, conteúdos e metodologias que podem ajudar o professor alfabetizador em seu trabalho diário com diferentes alunos.

Por meio do PIBID foi possível perceber o abismo entre os saberes adquiridos nas universidades e os fazeres indispensáveis para a prática docente. Prática e teoria se distanciam, aumentando a lacuna entre o que se lê e o que realmente se faz na escola. Outro ponto crucial, é que o curso de pedagogia não nos dá esta formação de professor alfabetizador. Não nos prepara para a realidade que vamos nos deparar quando adentrarmos na sala de aula. Há muita diferença entre a formação do pedagogo e a prática exteriorizada durante o exercício do trabalho.

Material e Métodos

A metodologia utilizada no desenvolvimento desse trabalho foi a observação participante embasada em Yin (2001, p. 116) na qual segundo o referido autor, o pesquisador assume papéis para além da simples observação, a atua no contexto pesquisado. Tendo em vistas o papel do bolsista pibidiano no que se refere à atuação junto à escola no contexto do Pibid, o referido trabalho é resultado de experiências vivenciadas no dia a dia da sala de aula e significado sob à luz das teorias discutidas no na universidade.

Resultados e Discussão

A contribuição do PIBID para a formação de professores

Desde que teve início em 2017, o Programa de Iniciação a Docência, propôs se a melhorar o processo de formação de professores, por meio da inserção dos estudantes de licenciatura no ambiente escolar nos primeiros anos da sua formação acadêmica. Implantado pelo Ministério da Educação, o programa enaltece a importância do estímulo de práticas características da docência e experiências metodológicas, tornando a escola pública o ambiente propício para se construir e desenvolver o conhecimento do professor.





Os alunos de graduação terminavam o curso apenas com a experiência do estágio, sem saberes profundos da sua futura profissão, mas o PIBID, possibilita aos bolsistas estar envolvidos no contexto escolar, fazer parte e adquirir experiências para futuramente assumir a sala de aula, lidar com os alunos e pais, participar do conselho de classe, envolver-se com as questões que permeiam o ambiente escolar.

O processo de formação docente não tem favorecido a articulação entre a teoria e a prática, pois há muita distância entre o que se diz na universidade e o que se vivencia no chão da escola. Não que na teoria, a prática seja outra, mas porque há elementos do fazer docente que não experimentamos na universidade e elementos da formação docente que não se vivencia na universidade. Em conformidade com Freire (1987, p. 66) “não deve haver distância entre o que se diz e o que se faz, entre a palavra e a ação, entre teoria e pratica [...].”

Este tem sido o objetivo do Programa de Iniciação a Docência, extinguir a lacuna existente entre o aluno e seu local de trabalho, afim de que o conhecimento da realidade escolar por parte do licenciando, qualifique a sua formação profissional.

Conhecer o futuro local de trabalho, antes de terminar a sua formação é uma forma de o aluno dos cursos de graduação, adaptar-se a realidade escolar e sentir-se parte dela. O fato de o programa inserir o aluno por um tempo maior na escola permite desfazer a visão superficial e mistificada que este possa ter da educação. Estar envolvido diretamente nos assuntos da escola, fazer parte de projetos, estar em regência, estas são experiências capazes de transformar a formação do bolsista e fazer nascer um novo olhar sobre a profissão docente.

Sobre a importância da prática, Freire (1987, p.38) diz que a práxis é vista como um instrumento utilizado para que seja possível ocorrer uma transformação verdadeira, pois é necessário conhecer a realidade para agir sobre ela. Estar inserida neste contexto nos permitem refletir sobre a lacuna que existe entre a pratica e a teoria permitindo-nos pensar sobre o futuro professor que queremos nos tornar e o que poderia ser mudado para que as teorias aprendidas na universidades amparasse a nossa pratica enquanto educador.





Saberes Necessários a Prática Docente: a escola na formação de professores

Devido a pandemia do Covid-19, o processo de ensinar e aprender sofreram mudanças significativas, conforme a inserção emergencial das tecnologias no cenário educacional. A educação que há tempos esteve sujeita a um modelo convencional, na sala de aula física, em instantes foi transferida para a sala de aula virtual, modificando todo o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto é importante questionar: quais saberes necessários ao professor para que possa ensinar em tempos de pandemia? Conforme Tardif (2002 p.175) as condições para ensinar, vão além do conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas, ou da sua área de formação. Na visão do autor, tais conhecimentos são necessários, mas não o suficiente, e não garante a competência dos professores, fazendo jus, a necessária capacitação destes profissionais para o novo ambiente de ensino.

Apenas o domínio dos conhecimentos específicos de sua área não faz do professor bom ou mal profissional, é necessário que estes saberes embasem a sua prática enquanto educador. E em tempos de pandemia, para que a educação alcance os resultados esperados é necessário bem mais que saberes específicos, pois educar mais do que nunca, tornou-se um ato de amor e muita dedicação. O alcance do professor ao aluno vai depender da relação de afetividade construída entre eles. Até mesmo esta relação foi afetada devido ao contato virtual, impossibilitando o professor de desenvolver métodos de ensino que supram as necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno. Desta forma, programas como o PIBID permitem diminuir a distância entre o saber e o fazer docente.

Na universidade aprendemos sobre os níveis de desenvolvimento das crianças, como elas aprendem, os saberes necessários para cada fase. No ambiente escolar vemos como estes saberes são construídos. É necessário reduzir a distância entre a universidade e a escola, assim como se faz indispensável não existir lacuna entre o que se diz e o que se faz. É essencial para o sucesso da formação de professores, estar em contato com a realidade escolar. Universidade e escola, estes dois ambientes se configuram como os principais espaços de





formação docente. A universidade oferece suporte teórico e científico ao aluno. A escola permite a construção do conhecimento da realidade da profissão. Sobre o papel da universidade e da escola na formação do professor, Nòvoa (2003) enfatiza que:

É evidente que a universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial ao professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Essa reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p.5)

A escola por possibilitar ao aluno do curso de graduação refletir sobre a sua prática, ao mesmo tempo em que o molda como educador, é o principal ambiente formador do professor. No ambiente escolar, por meio das experiências e vivências, este poderá refletir sobre a sua própria formação. Percebe-se que embora os saberes científicos sejam fundamentais para a formação dos professores, estar em contato com o futuro local de trabalho destes profissionais é de extrema importância também. Esta aproximação entre o aluno e o seu futuro local de trabalho contribuem tanto para a valorização do magistério, quanto para que o aluno perceba a articulação entre a teoria e a prática.

Relato de Experiência

Geralmente quem ingressa em um curso de graduação só tem contato com a escola durante o período de estágio. O Programa de Bolsa de iniciação a Docência-PIBID, possibilita um contato maior entre o ambiente de formação e o local de atuação dos alunos (escola). Para quem sonhou a vida toda em ser professor, ao se deparar entre os conteúdos da universidade e a prática docente e perceber a distância entre eles é desafiador.

De imediato, é importante deixar claro, que o objetivo deste trabalho é apresentar e discutir as situações que vivenciamos no decorrer do programa e a forma como cada uma destas experiências tem contribuído para a reflexão sobre a minha futura profissão. Antes de sermos inseridas nos grupos da escola, após a orientação da coordenadora de área do PIBID realizamos dois cursos na plataforma





digital AVAMEC: A BNCC Na Educação Infantil e Práticas de Alfabetização, ambos pensados e discutidos nos preparar o exercício do trabalho no programa cujo objetivo é a alfabetização. Tendo em vista que as práticas de alfabetização adotadas aqui no Brasil são baseadas no construtivismo, pensadas sob a perspectiva da Emília Ferreiro que se debruça sobre o que o aluno está aprendendo e não como o professor esta ensinado. Realidade diferente das vivenciadas nas escolas.

Para Alfabetizar uma criança é necessário que saibamos respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno, reconhecer cada fase desta e ajudá-la a construir seus próprios conhecimentos. Ainda sobre o processo de alfabetização:

Progredir na alfabetização adentro não é uma jornada tranquila. Encontram-se muitos altos e baixos nesse caminho, cujos significados precisam ser compreendidos. Como qualquer outro conhecimento no domínio cognitivo, é uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter ansiedade sob controle. (FERREIRO, 2001, p.57)

Ao adentrar no ambiente escolar, estava movida por forte emoção. Primeiro por estar participando do programa na mesma escola que cursei o ensino fundamental: Escola Municipal Professor José Pereira da Silva. Segundo porque ensinar é o meu sonho.

Aos poucos fomos nos inserindo a realidade da escola. O contato com os pais, alunos e professores, mostrou-se desafiador mesmo on-line. Durante as aulas, observei que a imagem que se tem do professor atualmente é que deve ser alguém perfeito ao falar, escrever, se expressar, enfim, alguém detentor do conhecimento e de todas as virtudes. O diálogo tornou-se ferramenta mais que indispensável para a manutenção das aulas e qualquer palavra dita fora do padrão da norma culta é considerada errada, embora não interfira no entendimento da mensagem.

Assim como é perceptível a diferença entre a teoria aprendida na universidade com a prática exercida na escola, também é percebida que alguns objetivos do PIBID não conseguem ser alcançados. Tendo em vista que o objetivo principal do programa é proporcionar aos estudantes de graduação um conhecimento prévio de sua profissão, promovendo maior valorização do magistério e elevando o nível de qualificação destes futuros profissionais.

Não posso afirmar se essa situação se dá devido às circunstâncias da





pandemia, onde os profissionais da educação estão sobre estresse constante e se veem obrigados a instruir sua turma e os alunos de graduação. Talvez seja uma situação inédita, como a pandemia, futuros professores alheios ao planejamento de aula, resumidos a roteiros prontos, a procurar vídeos e atividades sem saber o motivo pelo qual o aluno tem que aprender este conteúdo.

Rotineiramente percebe-se a preocupação do professor em correr com os conteúdos, sem se preocupar se o aluno aprendeu o conteúdo anterior. Ser professor não é só professar conteúdos, pois quando a docência é transmitida desta forma ela perde a possibilidade de humanizar o aluno. Mesmo percebendo as dificuldades dos alunos o professor deve partir para a aplicação de novos conteúdos, pois, estes são indispensáveis para os anos seguintes.

Umas das dificuldades que pude observar, dá-se ao nível de dificuldades de aprendizagem das turmas do quarto e quinto ano. Há crianças que não sabem a tabuada, e possuem dificuldade extrema com a leitura e com a escrita e infelizmente devido ao atual modelo de ensino estamos impotentes diante da situação.

Em conformidade com FERREIRO (2010) alfabetizar não é simplesmente ler ou não ler. A experiência com a turma nos permitem dizer que há crianças nestas duas turmas que não lêem e não escrevem. Não são alfabetizadas. Há diversas turmas com crianças que possuem déficit de aprendizagem e pouco apoio para estas de modo que ficam ainda mais prejudicadas.

Das experiências mais relevantes que coparticipei no projeto estão a construção de jogos pedagógicos, o incentivo a leitura por meio de histórias e a interação com os alunos por meio das aulas online. No momento que estamos no ambiente escolar é que podemos observar o quanto é necessário a união da prática e da teoria. Quando nos pegamos a lembrar dos estágios de desenvolvimento e aprendizagem e a forma como cada um passa a fazer sentido.

Considerações Finais

O Programa de Bolsa de Iniciação a Docência é de suma importância para a formação de futuros professores. Estar em contato com a realidade escolar antes de terminar a graduação, além de agregar qualidade a formação, é fator decisivo para a





escolha da carreira docente. Como já citado no início deste trabalho, o tema do PIBID 2020/2021 é Alfabetização. Devido ao atual cenário pandêmico que nos encontramos, a educação foi impactada diretamente e não é possível mensurar o tamanho do prejuízo causado aos estudantes, tampouco saber se conseguiu cumprir seus objetivos. O protagonismo da educação, que antes era do professor, passou a ser do aluno e da família, cabendo a ele ser o próprio responsável pela sua aprendizagem.

Durante o processo de formação dos estudantes de licenciatura, os conhecimentos científicos aprendidos nas universidades são tão importantes quanto o contato dos formandos com a escola, sendo a este último, o ambiente propício para a reflexão sobre a prática e também a respeito da sua própria transformação como educador, visto que o domínio dos conhecimentos científicos não são suficientes para tornar-se um bom educador.

Percebe-se que o PIBID permite a articulação entre a teoria e a prática, entre a escola e a universidade, em um contexto que se mostrava inicialmente distante, devido à falta de associação dos conteúdos aprendidos com a prática, mas durante o programa percebe-se que teoria e prática são indissociáveis.

Agradecimentos

Agradecemos à coordenação institucional e à coordenação de área do Pibid da Universidade Estadual de Goiás, por ser organizarem e agirem de modo a garantir que os alunos do Curso de Pedagogia tenha a oportunidade de vivenciar a iniciação à docência. Agradecemos a instituição parceira, a Escola Municipal José Pereira da Silva cuja comunidade educacional nos recebeu e tem contribuído para o nosso desenvolvimento acadêmico e profissional. Agradecemos em especial a Professora Supervisora que atuou com muita competência e compromisso na mediação entre o desenvolver e aprender a docência. Agradecemos também ao VIII Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Goiás que tem permitido a socialização das aprendizagens construídas no contexto da Educação Superior nessa universidade.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima 13 ed. São Paulo: Cortez, 2001, 136p.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 25 ed. São Paulo: Cortez





NOVÓA, Antônio. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar de formação. 2003. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1/2115-ce.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2021.

SILVA, Luciana Nogueira da. Dom ou perfil para alfabetizar? Desafios e possibilidades para o trabalho docente. In: CAMPONES, Kelly Cristina (Orgs). **A Interlocução de saberes na formação docente 1** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2009

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.





HISTÓRIAS, POESIAS E FÁBULAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Jéssica Carvalho* (FM)¹, Aline Lopes Leão (IC)², Fernanda Mendes da Trindade (IC)³, Giovana Rodrigues Alves (IC)⁴, Henrique Santos Andrade (IC)⁵, Isllana Santos Lisboa (IC)⁶, Leidiane Oliveira (IC)⁷, Mariana Dias da Costa (IC)⁸, Nathalia Vieira de Abreu (IC)⁹, Tailine Correa de Sousa (IC)¹⁰, Sônia Bessa (PQ)¹¹

Resumo: As histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, propicia a familiaridade com os livros, com diferentes gêneros literários e permite as crianças construir hipóteses sobre a escrita. Esse relato tem como objetivos apresentar um leque de atividades de literatura infantil, contos, poemas, histórias, parlendas com ênfase em estratégias de leitura e escrita e de estratégias de produção de texto de diferentes gêneros textuais. Participaram de forma remota 25 crianças do 3º ano do ensino fundamental de escola municipal em Formosa-GO. Foi proposta uma intervenção pedagógica em nove sessões de quatro horas precedidas por 20 horas de observação. Todas as intervenções pedagógicas foram feitas pelo sistema de Regime Especial de Aulas Não Presenciais, que consiste em aulas online e atividades impressas em consequência da pandemia da covid-19 que impediu às crianças o acesso presencial as salas de aula. Foram utilizadas atividades adaptadas de sites, livros, materiais audiovisuais. Alguns materiais foram elaborados pelos estudantes pesquisadores. Com essa turma somente 15% dos estudantes participaram efetivamente com devolutiva das atividades, verificou-se que a maior parte das devolutivas foi feitas pelos pais das crianças. É possível que alguns fatores possam ter contribuído para essa realidade, a inserção do modelo, texto, interpretação e atividades, ou as dificuldades inerentes à falta de interação social.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino remoto. Intervenção. Aprendizagem.

Introdução

Em 11 de abril de 2019 foi instituída pelo governo federal através do Ministério da Educação a Política Nacional de Alfabetização, especialmente direcionada aos alunos que frequentam a pré-escola, 1º e 2º do ensino fundamental de escolas públicas brasileiras. As novas definições apresentadas trazem objetivos concretos sobre as políticas de alfabetização. Alguns educadores e pesquisadores da área divergiram sobre as propostas do novo documento e os documentos já existentes, destacando contraposições em relação a outros documentos. Moraes (2019) enfatiza que a Base Nacional Comum Curricular BNCC – Brasil (2017) recupera a importância das práticas sociais de leitura e escrita, inclui as multimodalidades e coloca a importância do trabalho sistemático de escrita alfabética, contudo o autor

¹ Supervisora do PIBID subprojeto Pedagogia UNU Formosa. Professora da Escola Municipal Gabriela Amado. e-mail jessica_17fsa@hotmail.com

² Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID

³ Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID

⁴ Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID

⁵ Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID

⁶ Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID

⁷ Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID

⁸ Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID

⁹ Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID

¹⁰ Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID

¹¹ Docente do curso de Pedagogia UEG Formosa – Coordenadora do subprojeto do PIBID





esclarece que a PNA contradiz a BNCC porque considera apenas uma parte e exclui conceitos apresentados que são essenciais para o processo de alfabetização.

O informativo do decreto é composto por conceitos de alfabetização, princípios, objetivos, diretrizes e implementações, a seis componentes: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita. Enfatiza que a alfabetização no Brasil deve ser baseada em evidências científicas e a cooperação da família no processo de alfabetização da criança é indispensável, deve-se ter em mente que é um direito de todos ao acesso a alfabetização. O estímulo à leitura é fundamental, pois ajuda no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, é importante ressaltar que o decreto defende que os professores não são os únicos mediadores, a sociedade, gestores educacionais, organizações sociais e civis também são preciosos para educação das crianças. Uma crítica preocupante de Moraes (2019) é quanto ao caráter autoritário da PNA impondo o método fônico, “[...] querendo varrer da história recente da alfabetização brasileira o letramento, o cuidado de alfabetizar ao mesmo tempo em que se ampliam as práticas de leitura e escrita”. (p.66). Esse autor também faz menção, ao que ele chama de preconceitos descabidos com o construtivismo e com o letramento.

Mortatti (2019) destaca que a PNA integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal e está estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos com falácias falsas de que os problemas de alfabetização no Brasil são causados pelo “construtivismo” pelo “letramento” e pelo “método Paulo Freire”, outra premissa falsa é a de que os problemas de alfabetização serão superados com um novo “método” com instrução fônica. Apresentam como único fundamento científico da alfabetização as neurociências e as ciências cognitivas (da leitura em especial). Alfabetização é conceituada como ensino de habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão. Esse parece ser um conceito rudimentar de alfabetização.

Lopes (2019) chama a atenção para essa definição, da alfabetização porque





omite que esse processo não se configura somente como “ensino”, mas como “aprendizagem”, como uma relação interdependente e única. Representa um retrocesso na própria compreensão da alfabetização enquanto processo que envolve relações entre sujeitos que interagem com objetos do conhecimento em relação de interação, mediação, apropriação-significação.

Como esclarece Macedo (2019) conhecemos os processos pelos quais as crianças passam na apropriação da escrita, e hoje sabemos que a escrita é muito mais que uma técnica é uma cultura e como tal, só pode ser apreendida a partir da imersão em experiências que produzam sentido, que evidenciem para as crianças o modo como esta ferramenta funciona na sociedade em que vivemos. Esse autor alerta que ensinar por meio do método fônico é ignorar completamente o objeto da alfabetização e não contribui para que a criança produza um sentido mínimo para o seu processo de alfabetização. Esses autores chamam a atenção para os efeitos desastrosos dessa política de estado.

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam a alfabetização como um processo contínuo, e não apenas uma técnica. “A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (p.47). Ferreiro faz menção ao processo de alfabetização e esclarece que: Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO; TEBEROSKY 1999, p.’23’).

Nesses termos, o ambiente escolar deve possibilitar um ambiente alfabetizador que explore todas as situações de aprendizagem e que instigue as crianças ao mundo da leitura através de um planejamento pedagógico que permita a descoberta e inserção no mundo da leitura, mesmo não tendo ainda a aquisição da leitura e escrita formal, um ambiente que permita a criança explorar muitas situações de aprendizagem. Pressupõe-se a organização de atividades desenvolvidas pelos alunos, com diversos tipos de textos, considerando a ludicidade para despertar o





interesse pela leitura e escrita, como forma de compreensão de seu uso nos contextos do cotidiano.

A BNCC propõe experiências com a literatura infantil, uma vez que estas contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento do mundo. “[...] o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, etc. propicia a familiaridade com os livros, com diferentes gêneros literários, [...] nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita”. (BRASIL 2017, p. 40).

Ao interagir com os livros e demais textos a escrita se revela em rabiscos e garatuñas e à medida que vão conhecendo letras, estas se tornam em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. Como destaca Galvão e Leal (2005).

Para aprender a ler e escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita (p.14-15).

Considerando o exposto esse artigo tem como objetivos apresentar a utilização de textos de literatura infantil, fábulas, poesias e poemas com ênfase em estratégias de leitura e escrita e de estratégias de produção de texto de diferentes gêneros textuais.

Material e Métodos

Essa investigação é um estudo de natureza qualitativa interventiva com viés analítico, interpretativo e descritivo. Participaram 25 crianças do 3º ano do ensino fundamental, com idade entre 8 e 9 anos, uma professora regente de classe formada em Pedagogia e três estudantes de Pedagogia bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID.

No período entre os meses de março e junho de 2021 ocorreram cinco observações em sala de aula e nove intervenções pedagógicas em uma turma de 3º ano de escola pública do município de Formosa-GO. Todas as observações e intervenções pedagógicas foram feitas pelo sistema de Regime Especial de Aulas





Não Presenciais, em consequência da pandemia da covid-19. Os encontros tiveram duração de quatro horas totalizando 56 horas entre observação e intervenção pedagógica.

Quadro 1- relaciona as atividades realizadas com seus objetivos e as aprendizagens esperadas.

Nome da atividade	Descrição	Objetivos e/ou aprendizagem esperada
Poesia "O caroço" DINORAH, M. Coração de Papel, 1986.	Foi escolhida a poesia para leitura de aliteração, e trabalhar as sílabas com som de "so".	Percepção de mais sílabas com mesmo som, porém com escritas diferentes. Destacar as formas 'so/ço/sso' em diferentes palavras.
Ditado de palavras	Ditado em vídeo com figuras para que as crianças escrevessem os nomes.	Observar o grau de escrita, e associação das palavras com as figuras, percepção da relação entre imagem e escrita;
Poema "O que é que eu vou ser" BANDEIRA, P. 2002	Atividade branda para instigar profissões futuras em que as crianças se espelham.	Refletir sobre os sonhos e admirações das crianças e introdução à rima.
Texto "Casamento na Mata" BATITUCI, G.	Poesia com nomes de animais para trabalhar masculino e feminino, foi elaborado um vídeo teatral com leitura. Também foi enviado um vídeo auxiliar do youtube para apresentar pares de animais.	Compreender as relações dos gêneros masculino e feminino, rimas, interpretação de texto e leitura;
Fábula "O burro e o Grilo" Fábulas de Esopo	Fábulas tem objetivo de mostrar uma moral, e nessa história mostra que cada um deve ser como Deus fez, e não viver querendo ser outros de uma forma que não nos beneficia.	Foi apresentada a fábula para interpretação de texto e reflexão sobre a moral e construção da identidade.
Texto "Chapeuzinho Amarelo" BUARQUE, C. Chapeuzinho Amarelo . R. Janeiro: José Olympio, 2011	A história foi apresentada inteira em formato de áudio e vídeo com imagens do livro. Nas atividades foi usado trechos em sequência para ser trabalhado por partes.	Nesta literatura há uma porção de rimas, onde as crianças podem desenvolver a criatividade de imaginar os acontecimentos e perceber essas aliterações, como se encaixam de forma divertida. Propõe uma série de atividades intuitivas que englobam desenhos, cruzadinhas, pintura, interpretação e etc. O objetivo desta atividade é unir o desenvolvimento com criatividade.

Fonte: Os autores.

Resultados e Discussão

O processo de alfabetização é o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Sistematiza-se a alfabetização, nos dois primeiros anos e desenvolvem-se ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise funcional da língua e de outras linguagens. A BNCC propõe a





ampliação do letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente e a produção de textos, incorporando estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

Os resultados desse relato de experiência referem-se à descrição e análise de atividades propostas no processo de alfabetização utilizando ferramentas tecnológicas, descrevemos a seguir a primeira intervenção pedagógica. Foi escolhido um texto para ser apresentado para os alunos, que se chama “O Caroço”. Segundo Soares (2020) todas as atividades da aprendizagem inicial da escrita devem partir de um texto, que pode ser de vários gêneros e dimensões, informativo, narrativo, poemas, parlendas, textos longos e curtos. O primeiro passo é a leitura do texto de forma coletiva, individual, silenciosa, oral, etc. O texto vem acompanhado da leitura, compreensão e vocabulário, e perfazer um caminho que inclui a leitura a estrutura da língua e a escrita, permite ao estudante a alfabetização e o letramento simultaneamente.

Mesmo utilizando o ensino remoto, partir de um texto foi à proposta inicial dos bolsistas do PIBID. Foi enviado um vídeo com a leitura do texto escolhido, e pedido também que as crianças enviassem um áudio fazendo a leitura do texto e mandassem no próprio grupo.

Após o vídeo, foi enviado um áudio pedindo para que os alunos retirassem do texto quatro palavras terminadas com som de “so”, escrevê-las no caderno e fazer a separação silábica. Nesse áudio foi explicado que algumas palavras têm sons iguais, porém com a escrita diferente. Como “osso” e “caroço” presentes no texto.

Ao apresentar palavras com mesmo som e escrita diferente ajuda a criança à expandir sua percepção sobre a diferença entre fonemas e escritas. Prepará-la para a diversidade na forma de ler e escrever as palavras. Pois nessa fase é muito comum as crianças trocarem letras por representar o mesmo som, por exemplo, escrevem “carroça” com um ou dois “s”. Assim como trocam também o “c” por “s”.

A proposta de atividade foi enviada para uma turma de 25 estudantes, contudo, somente seis deles fizeram algum tipo de devolutiva. Será feita uma breve descrição das leituras realizadas.

- **1º aluno (a):** não teve muita dificuldade em realizar a leitura, em apenas um





momento precisou de ajuda na identificação de uma palavra, outra observação, a leitura foi direta, sem pausas.

- **2º aluno (a):** apresentou o título do texto antes de começar a ler, e no desenvolver da leitura se saiu bem, inicialmente acabou se confundindo com a palavra “chamaram” acabou lendo “chamada”, mas se corrigiu.
- **3º aluno (a):** apresentou dificuldades em algumas palavras, em certos trechos acabou perdendo um pouco da atenção, e não leu as palavras da forma como realmente estava escrito, cortando partes e confundindo outras, colocando no diminutivo.
- **4º aluno (a):** teve uma dificuldade maior na realização da leitura, foi preciso à ajuda da mãe para poder entender algumas palavras, e fazer a identificação das sílabas.
- **5º aluno (a):** apresentou pequenas dificuldades na hora de pronunciar algumas palavras, porém conseguiu fazer a leitura de forma tranquila e pausadamente.
- **6º aluno (a):** a leitura foi muito bem realizada, pausadamente, não apresentou dificuldades, a pronúncia das palavras foi feita correta.

Verificou-se que existem graus diferentes de capacidade de leitura dos estudantes, alguns se saem melhor, conseguem ler com desenvoltura com ritmo adequado e boa fluidez de leitura. Contudo não foi possível verificar o nível de leitura dos demais 19 estudantes.

Ao realizar a atividade de retirar algumas palavras do texto, os estudantes foram enviando fotos no WhatsApp das tarefas realizadas. Os mesmos seis estudantes que enviaram os áudios enviaram também as imagens.

Embora essa atividade seja interessante, com apelo lúdico e criativo, trabalhe com rimas, não conseguiu despertar o interesse e a participação das crianças. Mediante esse resultado foi proposto outra atividade cujo tema gerador foi à história: “Casamento na mata”.

A fim de mobilizar a atenção dos estudantes foi produzido um vídeo teatral feito pelas bolsistas disponível no google drive pelo link https://drive.google.com/file/d/1AAiTMHhtfVVoDvkotYFn_Psj0ueX6J9f/view?usp=sha





ring, e também foi utilizado um vídeo auxiliar do Youtube para agregar conhecimento na formação de pares femininos e masculinos dos animais disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=et8itoQNUC4>. Foi solicitado às crianças que assistissem ao vídeo como complemento e em seguida foi enviado o vídeo teatral “Casamento na Mata” recitando a poesia com a representação dos animais em figuras planas.

Quadro 2 – Poesia Casamento na Mata.

Hoje a mata está em festa todos estão a comemorar Pois o pardal e a pardoca resolveram se casar	O padrinho e a madrinha foram o zangão e a abelha que vieram de carona com o carneiro e a ovelha	E todos os casais da mata até o bode e a cabra Viraram a noite inteira dançando na festa animada
--	---	---

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Xh2Te8iRMW0>.

Foi enviada a atividade em formato de imagem para melhor acesso, e ao final a solicitação da leitura do texto. Eles poderiam fazer a leitura, interpretar o texto, identificar masculino e feminino por meio da aliteração. Após a exploração da poesia foi enviado no grupo o vídeo auxiliar do youtube “Aprenda de forma fácil 10 nomes masculino e feminino dos animais”.

Para essa atividade com a poesia o resultado foi mais desanimador que o anterior, pois do universo de 25 crianças, somente 5 deram algum tipo de devolutiva e dessas, três delas contaram com ajuda direta dos pais. Esses resultados denotam que possivelmente a sistemática tradicional de leitura seguida de interpretação de texto e atividades, não tem produzidos resultados satisfatórios para crianças nessa fase de alfabetização, mesmo explorando recursos audiovisuais como o vídeo teatral que abriu a atividade.

Na regência subsequente e dando continuidade ao poema “casamento na mata” foi enviada pelo grupo de WhatsApp uma atividade em formato de imagem abordando a aliteração (rima), com o objetivo de averiguar a capacidade das crianças para identificar palavras com sons parecidos e verificar se seriam capazes de substituí-las parcialmente por outras e até produzir uma poesia. Para auxiliar na compreensão da rima, foi enviado um vídeo do Youtube “Vamos rimar? Aprenda a rimar de forma divertida e musical” disponível pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=ZjoOT4bp2AE&feature=youtu.be>. Em seguida foram enviados três áudios curtos explicando a dinâmica da atividade e o trabalho





com as rimas. Foram cinco devolutivas, na primeira a criança produziu uma poesia, mas teve dificuldade de explicar como havia feito e as rimas não faziam sentido. Parece que a criança fez alguma coisa, para não deixar sem resposta e cumprir uma obrigação. Como nas atividades anteriores a participação das crianças foi baixa, somente 5 delas deu um retorno a proposta da atividade. As atividades subsequentes foram similares as já descritas, com pouca participação das crianças, e a atividades realizadas pelos pais.

Considerações Finais

Concluimos com este trabalho, que as devolutivas não foram como esperávamos. A atividade pedia de uma forma e foi feita de outra, como, por exemplo, a atividade substituição dos nomes de animais por outros que rimassem, deveriam rimar na poesia e não nas palavras entre si. Percebemos também que ao pedir que retirassem as palavras do texto que estavam rimando, muitas crianças podem não ter entendido a questão, e escreveram palavras aleatórias. Um exemplo seria: comemorar/casar, abelha/ovelha, mata/cabra/animada. Apenas dois alunos fizeram da forma correta.

A devolutiva das atividades foi de pouco mais de 20% dos estudantes, é possível que a falta de interação social, a própria apresentação das atividades, a utilização excessiva de recursos tecnológicos possa ter contribuído para uma participação tão elementar. A única forma de comunicação das crianças com a escola tem sido por meio do WhatsApp, as professoras utilizam diariamente, áudio, mensagens de voz e pequenos vídeos do youtube, como a proposta dos estudantes pesquisadores foi a mesma, é possível que não tenha despertado o interesse das crianças e ainda causado alguma ansiedade. Como destaca Smolka (2019) é “[...] num movimento histórico dialético de interconstituição, que as crianças se desenvolvem nas relações com os professores também em desenvolvimento, participando colaborativamente das (trans) formações, tanto da atividade de ensinar quanto das atividades de ler e de escrever (p.12)

Chamou a atenção à participação efetiva dos pais dessas crianças, em especial ao fazer a atividade para elas. De todos os estudantes que enviaram devolutivas das aulas, verificou-se que somente um grupo reduzido fazia a atividade





de forma autônoma sem recorrer à intervenção dos pais ou adultos responsáveis.

O cenário vivenciado agregou muitos desafios aos educadores, em especial na capacidade de se adaptar, e desenvolver estratégias para assegurar a aprendizagem das crianças, em especial é um momento de reflexão quanto à utilização massiva das ferramentas tecnológicas nos processos de alfabetização.

Agradecimentos

A UEG, a CAPES, e ao povo brasileiro que com os impostos financiam o PIBID.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: artes médicas, 1999.

GALVÃO, A. LEAL, T. F. Há ução luhar para os métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In (Org) MORAIS, A. G. et al. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. B. Horizonte: Autêntica, 2005. P. 11-29.

LOPES, D. M. C. Considerações sobre a política nacional de alfabetização. Revista – **ABALf**. Belo Horizonte-MG, vl. 1, n.10 edição especial. 2019.

MACEDO, M. S. A. N. Por uma alfabetização transformadora. Revista – **ABALf**. Belo Horizonte-MG, vl. 1, n.10 edição especial. 2019.

MORAIS, A.G. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. Revista – **ABALf**. Belo Horizonte-MG, vl. 1, n.10 edição especial. 2019.

MORTATTI, M. R. L. A política nacional de alfabetização: uma guinada (ideo) metodológica para trás e pela direita. Revista – **ABALf**. Belo Horizonte-MG, vl. 1, n.10 edição especial. 2019.

SOARES, M. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SMOLKA, A. L. B. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as transformações na atividade de ensinar a ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 9 | p. 29-59 | jan./jun. 2019.





INSERÇÃO DE ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO A PLATAFORMA WORDWALL

Tailine Correa de Sousa^{*1} (IC)¹, Jéssica Carvalho (FM)², Sônia Bessa (PQ)³.

Resumo: Num mundo globalizado que impõe a utilização massiva das tecnologias, as redes de ensino pressionadas têm usado cada vez mais ferramentas tecnológicas, que podem ser utilizadas como meios para facilitar esse processo. Esse artigo tem como objetivo descrever o uso de ferramentas tecnológicas por professores do 1º ano do ensino fundamental durante a pandemia da covid-19 e apresentar algumas atividades desenvolvidas por estudantes de pedagogia com a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de alfabetização e letramento utilizando a plataforma Wordwall. Participaram vinte e quatro estudantes do 1º ano do ensino fundamental em processo de alfabetização em uma escola do município de Formosa-GO. Devido ao contexto de pandemia e distanciamento social, não foi possível conhecer de perto como ocorreu a recepção das atividades pelos pais e pelos alunos. Houve uma participação efetiva das crianças e dos pais na devolutiva das atividades que priorizaram a competência leitora das crianças; o enriquecimento do vocabulário e o surgimento de novas palavras despertando o interesse das crianças. A maioria da turma desenvolveu satisfatoriamente essas habilidades a partir dos procedimentos estabelecidos.

Palavras-chave: Ferramentas digitais. Alfabetização. WhatsApp.

Introdução

A fim de aprender a ler e escrever a criança necessita ser colocada num ambiente solicitador que o desafie a refletir sobre a língua. Galvão e Leal (2005) destacam que a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Essa concepção é muito diferente das teorias empiristas em que a aquisição de habilidades básicas para leitura e escrita é propiciada pelas atividades curriculares que consistem, na maior parte das vezes, em pinturas, recortes, colagens, dramatizações, histórias, exercícios de coordenação motora fina, exercícios de discriminação auditiva, artes plásticas, brinquedos ao ar livre, etc.

Pais e professores compartilham da crença de que a criança é tanto mais inteligente quanto mais cedo for capaz de aprender a leitura e a escrita, e de que seu sucesso no ensino fundamental estará assegurado se isso acontecer ao término da educação infantil.

Pesquisas de Ferreira e Teberosky (1999), destacam que a alfabetização é uma construção lenta, difícil e gradual do aprendiz, essa é uma tarefa de ordem conceitual e tem uma evolução com pelo menos cinco níveis de evolução da escrita. Essas autoras ressaltam que as crianças elaboram hipóteses elaboradas que não

¹ Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID. E-mail: tailinesousa639@gmail.com

² Supervisora do PIBID subprojeto Pedagogia UNU Formosa. Professora da Escola Municipal Professora Gabriela Amado.

³ Docente do curso de Pedagogia UEG Formosa – Coordenadora do subprojeto do PIBID.





são ensinadas pelo professor, portanto, aprender não é repetir o que alguém fez. A criança tem o seu processo próprio de aprendizado, independente do que o professor ensine. Soares (2017) destaca que a criança busca ativamente compreender a natureza da linguagem escrita por meio de hipóteses, antecipações, busca de regularidades e explicações. Ao iniciar o seu conhecimento sobre a escrita, segue passos ordenados, desenvolve esquemas conceituais específicos, num processo construtivo em que leva em conta parte da informação dada e introduz algo pessoal.

A poesia infantil poderia ser um gênero escolhido para iniciar os hábitos da leitura e o gosto por ela, é um gênero que atrai vários públicos e chamam a atenção das crianças. Da mesma forma são os contos, fábulas e assim, estimula o seu imaginário e a criatividade. Parlendas e cantigas de rodas despertam o interesse das crianças e com isso gera um gostar pela leitura e querer se imaginar nas histórias.

Segundo Leal (2005) diferentes pesquisas têm demonstrado que é possível e necessário alfabetizar com uma diversidade de textos de uso social, sem o uso de cartilha, incentivando os alunos a produzir e a interpretar textos de circulação social, estimulando-os a compreender seu uso, colocando enfim os aprendizes em interação entre si de tal forma que todos os alunos possam ditar textos, corrigir, refazer seus textos e os de seus companheiros. Para essa autora e com referência em Soares (2020) a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. “É utilizando-se de textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita” (LEAL, 2005, p. 15).

Moraes e Leite (2005) corroboram a perspectiva de Leal, mas apontam a necessidade de articular nossos conhecimentos sobre o objeto de ensino-aprendizagem e os modos de apropriação dele, pelos alunos, com vistas a promover um ensino de tipo construtivista.

Contudo, nos tempos da pandemia da covid-19 os professores tiveram que





recorrer à tecnologia e se reinventarem a fim de reter a atenção das crianças e mantê-los com um mínimo de aprendizagem. Além de articular os conhecimentos de ensino aprendizagem e os modos de apropriação os professores foram constrangidos a apropriar-se dessa terceira via. Houve uma adesão maciça às tecnologias sociais em todas as esferas da sociedade, e as ferramentas tecnológicas foram amplamente utilizadas nos processos de ensino aprendizagem, e deixou de ser uma opção e passou a ser uma necessidade. Novas estratégias de ensino tiveram que ser traçadas de modo a não deixar que as crianças tivessem prejuízo no seu processo de ensino aprendizagem. Os professores de todos os níveis tiveram que reinventar suas ações pedagógicas.

Mediante o exposto, esse artigo tem como objetivo apresentar e descrever observações realizadas com o uso de tecnologias por professora do 1º ano do ensino fundamental e apresentar atividades desenvolvidas por estudantes de pedagogia com a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de alfabetização e letramento.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil 2017) propôs a utilização das ferramentas tecnológicas como uma das competências gerais prevista para a educação básica. Cabe às crianças e adolescentes da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL 2017 p. 9).

Nesse sentido, incluir as tecnologias digitais desde a educação infantil não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para despertar o interesse do aluno e promover aprendizagem, mas também de inseri-los no mundo digital para que construam conhecimento das possibilidades de interação e aquisição de conhecimento existentes nesse meio desde o início da sua trajetória escolar.

Para Becker (2012), o crescimento dos recursos tecnológicos trouxe novas situações de aprendizagem onde tornam possíveis “estratégias de trabalho que antes não se imaginava e surgem como alternativas para despertar a curiosidade e interesse dos alunos”. (BECKER, 2012, p.2) Traduzindo para o contexto de





pandemia, novas estratégias de ensino tiveram que ser traçadas de modo a não deixar que as crianças tenham prejuízo no seu processo de ensino aprendizagem. Se torna necessário a reinvenção por parte dos professores em suas ações pedagógicas.

De acordo com Santos (2018) os jogos digitais também podem favorecer o desenvolvimento cognitivo da criança”. Conforme ele, não é só por conter em si características semelhantes às de jogos não digitais, mas também porque estão mais próximas das crianças atuais, usuárias recorrentes de recursos digitais. O jogo eletrônico sem fins educacionais já faz parte do cotidiano das crianças e podemos dizer que há aprendizagem até quando não é a intenção. É através dos diferentes tipos de jogos que a criança brinca naturalmente, cria estratégias e testa hipóteses de forma espontânea, trazendo assim, grandes benefícios para o seu desenvolvimento nas aprendizagens.

O uso de games e recursos tecnológicos pode ser um facilitador do processo de alfabetização e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. Embora a alfabetização possa acontecer sem a utilização destes recursos, a introdução de novas ferramentas pode facilitar o processo, unindo conteúdo, tecnologia e ludicidade. Para Santos Rivera e Oliveira (2020, p.3) no contexto da alfabetização os games oferecem possibilidades de a criança compreender “[...] a estrutura da escrita e a lógica de seu funcionamento por meio de recursos multimidiáticos e dos desafios propostos na mecânica do jogo. Estes elementos tornam os games recursos significativos para os alunos”. Esses autores partindo do pressuposto de que crianças em idade de seis anos em diante já estão familiarizadas com ferramentas tecnológicas atuais, desenvolveu atividades de interpretação de texto, consciência fonológica da letra F e rimas, utilizando de games digitais para a aplicação das mesmas, através da plataforma digital WordWall. Os resultados verificados indicaram o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica.

Material e Métodos

Essa investigação é um estudo de natureza qualitativa interventiva com viés analítico, interpretativo e descritivo. Participaram 24 crianças do 1º ano do ensino





fundamental, com idade entre seis e sete anos. Uma professora regente formada em Pedagogia e três estudantes de Pedagogia bolsistas do Programa de Iniciação à Docência-PIBID.

No período entre os meses de março e junho de 2021 ocorreram cinco observações em sala de aula e nove intervenções pedagógicas em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de escola pública do município de Formosa-GO. Todas as observações e intervenções pedagógicas foram feitas pelo Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP) em consequência da pandemia da covid-19. Os encontros tiveram duração de quatro horas totalizando 56 horas entre observação e intervenção pedagógica.

Foram propostas atividades envolvendo músicas; parlendas; poesias; livros de literatura infantil (“Os três porquinhos”; “A foca”; Batatinha quando nasce”); História para alfabetizar (“Dona Letra do Alfabeto e Silva”); História do “Mico Maneco” e por último “Menina Bonita do Laço de Fita”. A fim de organizar essas atividades, foi utilizado como referências o caderno de atividades “proposta de alfabetização da Escola Ativa”, programa de apoio a leitura e escrita “Praler” e atividades de apoio à aprendizagem. Foi criado um material didático pelos (as) próprios (as) Estudantes pesquisadores.

No quadro 1 estão descritas atividades adaptadas de HEINZEN (2016).

Quadro 1 – Atividades realizadas durante as intervenções pedagógicas.

Nome da atividade	Descrição	Objetivos e/ou aprendizagem esperada
História para alfabetizar: Dona Letra do alfabeto e Silva. HEINZEN, R.C.G. <i>Dona Letra do Alfabeto e Silva</i> . Florianópolis: Insular, 2016	Vídeo-leitura da história Dona Letrinha. Produção de games pela plataforma Wordwall sobre interpretação de texto, jogo de ligar palavras e jogo da memória.	- Despertar o interesse dos alunos pelo universo letrado por meio da ludicidade, na identificação e escrita das letras do alfabeto.
Poesia “A foca” de MORAES, Vinicius. <i>A Foca</i> . Rio de Janeiro, 1970.	Leitura com acompanhamento audiovisual e escrita. Produção de games pela plataforma Word Wall, sobre interpretação de texto, brincar de rimas, avião de ligar palavras e letra F.	Inserir o aluno na utilização de games online para alfabetização. Construir compreensão e interpretação global do texto proposto.



Parlenda: “Batatinha quando nasce”. de OLIVEIRA, R. P. Batatinha Quando Nasce. Rio de Janeiro, 2020.	Leitura com acompanhamento audiovisual e escrita. Elaboração de vídeo para os alunos dramatizarem o contexto da parlenda. Produção de games pela plataforma disponível na internet Word Wall sobre ligar as imagens aos seus nomes correspondentes.	- Inserir o aluno na utilização de games online para alfabetização; -Estimular no aluno o prazer da leitura; -Reconhecer palavras do texto de acordo com o nome de imagens; -Estimular a consciência fonológica em relação as palavras “inha” e “ão”.
--	---	--

Fonte: Os autores.

Resultados e Discussão

Durante o período entre os meses de março a junho de 2021, foram realizadas nove intervenções pedagógicas, com as crianças do 1º ano do ensino fundamental. Antes de iniciar o trabalho pedagógico, foram feitas cinco observações. Muitos alunos não conseguiram acompanhar as aulas, dependiam dos pais para fazer as atividades, que por sua vez trabalham fora e não tem o tempo para realizar durante horário das aulas. A professora informou que menos de 1/3 dos estudantes enviam as atividades dentro do prazo estabelecido na sua conta privada, ela precisa constantemente recorrer aos pais e solicitar o envio mesmo que atrasado.

Nos deparamos com a realidade de apresentar aos estudantes atividades interessantes, motivadoras e que garantissem aprendizagem e desenvolvimento. No quadro 1 estão descritas três atividades, contudo nesse artigo será apresentado o desenvolvimento apenas de uma delas, cujo tema gerador foi uma história para alfabetizar: “Dona Letra do Alfabeto e Silva” da autora Rita de Cássia Guimarães Heinzen.

Essa é uma história bem ilustrativa para apresentar as letras do alfabeto, de fácil compreensão, explora a imaginação, o prazer da leitura e insere os alunos no universo letrado por meio da ludicidade. A história utiliza uma didática que engloba, contação de história e construção de palavras que iniciam com cada uma das letras do alfabeto. Foi utilizado a história em forma de vídeo, produzido com animações coloridas, e chama a atenção da criança para a forma das letras, como elas se mexem e que letras podem ser utilizadas na formação de várias palavras. Para Coutinho (2005) a exploração oral, mas, sobretudo, escrita de poemas, trava-línguas, parlendas e outros textos que possibilitem a exploração de sons iniciais e finais são recomendados para crianças na fase pré-silábica. Ferreira (1999) já



propunha restituir a língua escrita seu caráter de objeto social, e que a criança deve ter interação com a língua escrita, nos mais variados contextos.

Essa história da literatura infantil, possibilitou a utilização de ferramentas tecnológicas em formato de game online, e promoveu uma aprendizagem mais interativa com os estudantes ao despertar o interesse para uma atividade diferente.

Os games produzidos a partir da história proposta contaram com três layouts de jogos que tiveram como intuito o envolvimento da criança tanto num aprendizado da escrita alfabética quanto na diversão. As atividades tiveram como base a interpretação de texto, ligação de palavras as suas letras iniciais e jogo da memória. Os games foram produzidos pelos estudantes pesquisadores na plataforma WordWall⁴.

Nas atividades em que a plataforma WordWall contabiliza quantidade de erros e acertos, pudemos ver nos resultados obtidos que a maioria dos alunos tiveram 100% de acerto sobre as questões propostas. Pudemos observar também que a preocupação dos pais em participarem e acompanharem os seus filhos durante a atividade, aumentou significativamente. A inserção de atividades com games chamou a atenção das crianças e dos seus pais.

Após o envio das atividades recebemos uma quantidade de devolutivas consideravelmente maior pela plataforma Wordwall em relação às atividades descritas nas observações. A primeira atividade consistiu na interpretação de texto, e as crianças deveriam marcar as respostas de acordo com acontecimentos do texto. Houve muitas devolutivas da primeira atividade o que levou a entender que a atividade foi chamativa para os alunos. Doze estudantes enviaram a devolutiva que corresponde a 50% da turma, como a plataforma exige o acesso à internet, e oito crianças dessa turma não tem acesso à internet, nem mesmo pelo celular, é possível notar que se todas as crianças tivessem acesso a internet esse percentual se aproximaria de 80% dos estudantes.

⁴ Word Wall é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando apenas poucas palavras.





Figura 1 – Atividades no WordWall e devolutiva das crianças.

Devolutivas da primeira atividade				
Enviado	Correto	Incorreto	Tempo	
13:28 - 6 mai 2021	2	4	59.0	NA RUA DAS VOGAIS, NA CIDADE DE CONSONANTÓPOLIS AS CASA ERAM TODAS: A FEIAS E TRISTES B BAGUNÇADAS C COLORIDAS E ALEGRES
13:51 - 6 mai 2021	5	1	1:58	
14:36 - 6 mai 2021	6	0	18.2	
15:42 - 6 mai 2021	0	1	9.4	
15:52 - 6 mai 2021	6	0	28.6	
18:00 - 6 mai 2021	5	1	1:35	O QUE TINHA NA CASA DO SENHOR "A"? A BARULHO B SUJEIRA C ALEGRIA
18:31 - 6 mai 2021	6	0	1:34	
19:39 - 6 mai 2021	6	0	1:09	
20:14 - 6 mai 2021	5	1	1:41	
15:36 - 7 mai 2021	6	0	34.4	
10:24 - 10 mai 2021	6	0	1:45	QUAIS SÃO AS TRÊS COMIDAS QUE O "F" ADORAVA? A FEIJÃO-FARINHA-FAROFÁ B MACARRÃO-ARROZ-FEIJÃO C BIFE-SALADA-FAROFÁ
17:21 - 11 mai 2021	6	0	49.6	
				QUAL ERA O ANIMAL DE ESTIMAÇÃO QUE O "C" TINHA? A CACHORRO B GATO C COELHO
				QUAL É A COR QUE O "V" GOSTAVA DE SE VESTIR? A VERMELHO B AZUL C PRETO

Fonte: Os autores.

De acordo com os resultados da atividade de interpretação, foi possível verificar que todos os alunos completaram a atividade num tempo relativamente curto, não chegando à casa dos dois minutos, temos que, em vista dos bons resultados na atividade prestada os alunos conseguiram compreender bem a atividade e seu propósito.

Na atividade de ligar as letras do alfabeto com as palavras apresentadas no texto, verifica-se um índice de acertos. O planejamento da atividade foi assertivo contudo, um dos alunos acertou 8 de 10 questões e diferente de seus colegas precisou do dobro do tempo para executá-la, é possível que tenha confundido a letra I com a letra J. Porém, mesmo levando mais tempo o aluno conseguiu ter um bom desempenho.

Na segunda atividade os alunos tiveram a missão de conectar palavras iniciadas pelas letras do alfabeto de acordo com o texto. Esta atividade teve um retorno excelente, tendo em vista que só um dos alunos não acertou todas as questões e mesmo assim seu desempenho foi consideravelmente bom. Sete crianças enviaram a devolutiva, foi um percentual ainda baixo de participação.





Figura 2 - Atividades no WordWall e devolutiva das crianças.

Devolutivas da segunda atividade					
Enviado	Correto	Incorreto	Tempo		
14:44 - 6 mai 2021	10	0	23.5		☐ Bagunça
15:01 - 6 mai 2021	10	0	1:10		☐ Escada
19:44 - 6 mai 2021	10	0	27.7		☐ Hospital
20:15 - 6 mai 2021	10	0	1:02		☐ Cinco
23:07 - 6 mai 2021	10	0	1:14		☐ Ilha
15:40 - 7 mai 2021	10	0	57.6		☐ Alegria
10:30 - 11 mai 2021	8	2	3:06		☐ Doutor
					☐ Feijão
					☐ Jabuticaba
					☐ Galinha

Fonte: Os autores.

Considerações Finais

Foi desafiador enfrentar as dificuldades na educação diante da pandemia, a ausência do contato físico e da interação social entre as crianças, dificultou a comunicação e o processo de aprendizagem. Para o atual contexto incerto, duvidoso e sem perspectiva, trabalhar com ferramentas de jogos digitais e aplicativos que beneficie a alfabetização foi um dos caminhos encontrados para realizações de atividades mais dinâmicas.

As observações permitiram verificar as enormes dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras para criar um ambiente facilitador contando com um único dispositivo digital, o WhatsApp. As aulas concentraram-se em pequenos áudios ou vídeos explicativos com os componentes curriculares, mas a maioria deles consistia em ensinar como as crianças deveriam fazer as tarefas. As atividades uma vez feita deveriam retornar para a professora em imagem, para que ela pudesse fazer o registro.

Ao introduzir as atividades com a plataforma digital WordWall a participação dos estudantes foi bem mais efetiva que nas atividades anteriores. A primeira atividade consistiu na interpretação de texto, e as crianças deveriam marcar as respostas de acordo com acontecimentos do texto, obtendo assim doze devolutivas que correspondem a 50% da turma.

Os resultados foram satisfatórios e indicaram um nível de interesse alto para a execução das atividades. As crianças deram respostas positivas, contudo os recursos tecnológicos não devem ser vistos como um fim em si mesmo, mas como





um meio nos processos de aprendizagem, em qualquer conteúdo e faixa etária dos estudantes, de tal modo que o papel do professor é fundamental para que a atividade não se resuma a um mero entretenimento.

Agradecimentos

Ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-(PIBID) e a Escola Municipal Professora Gabriela Amado.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BECKER, Jocinéia Lopes. **A influência das TIC na alfabetização**. 2012. Dissertação. (Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Sobradinho-RS, 2012. f. 17.

GALVÃO, A; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In (Orgs) MORAES, et. al. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed. 1999.

HEINZEN, R.C.G. **Dona Letra do Alfabeto e Silva**. Florianópolis: Insular, 2016.

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In (Orgs) MORAES, et. al. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

MORAIS, A.G.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In (Orgs) MORAES, et. al. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

SANTOS, A. Q.; RIVERA, J.A.; OLIVEIRA, A.N.S. Game Alfa: jogo digital como recurso tecnológico para alunos em processo de alfabetização do segundo ano do ensino fundamental. Revista de **Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, Edição Especial, 097720, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.





JOGOS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Aline Lopes Leão^{*1} (IC)¹ Giovana Rodrigues Alves (IC)², Jéssica Carvalho^{*} (FM)³, Sônia Bessa (PQ)⁴.

Resumo: Os jogos e desafios têm sido utilizados no mundo inteiro como ferramentas pedagógicas capazes de mobilizar o pensamento das crianças. Esses são recursos utilizados no contexto escolar que podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e moral das crianças. Esse relato tem como objetivo apresentar atividade com ênfase em jogos nos processos de alfabetização com crianças do 2º ano do ensino fundamental. Participaram de forma presencial em sistema de rodízio, treze crianças do 2º ano de escola municipal em Formosa-GO. Foram utilizadas atividades adaptadas de sites, livros, materiais audiovisuais. Alguns materiais foram elaborados pelos estudantes pesquisadores. Nesse relato será apresentado o jogo denominado “dado sonoro” cujo objetivo é desenvolver a consciência fonológica e a escrita das crianças por meio da correlação entre as sílabas utilizadas em contextos diferentes e também a sua forma de escrita. Ao analisar os registros e a participação das crianças no jogo, foi possível verificar que as crianças se sentiram motivadas e interessadas em participar e aprender. As crianças pré-silábicas apresentaram um pequeno progresso em suas hipóteses de escrita. Esse relato nos permite abrir discussões sobre a contribuição dos jogos para a aprendizagem de importantes conteúdos na aquisição da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Intervenção. Aprendizagem. Jogos.

Introdução

O processo de alfabetização é o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Sistematiza-se a alfabetização, nos dois primeiros anos e desenvolvem-se ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise funcional da língua e de outras linguagens. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC propõe a ampliação do letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente e a produção de textos, incorporando estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

Enquanto método ativo, os jogos podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança, ao proporcionar o exercício de processos mentais, que consequentemente auxiliam no desenvolvimento de princípios e habilidades que envolvem as práticas de leitura e escrita.

¹ Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID. E-mail: alineejhon1989@gmail.com

² Estudante de Graduação curso de Pedagogia UEG – Formosa, bolsista do PIBID

³ Supervisora do PIBID subprojeto Pedagogia UNU Formosa. Professora da Escola Municipal Professora Gabriela Amado.

⁴ Docente do curso de Pedagogia UEG Formosa – Coordenadora do subprojeto do PIBID.





O jogar permite uma construção gradativa da competência para questionar e analisar as informações existentes (MACEDO, PETTY, PASSOS 2005). Ao mesmo tempo em que valoriza a participação ativa do aluno. Oferece uma oportunidade dos alunos estabelecerem relações positivas com a aquisição do conhecimento, pois conhecer passa a ser uma real possibilidade.

Para Mello (2007, p. 89) A criança se envolve em um processo de construção ativo de natureza cognitiva; “[...] esse processo de construção de conhecimento em relação à língua escrita é o resultado de um esforço pessoal, no qual a criança, em interação com esse objeto, constrói hipóteses sobre a língua escrita até chegar a interpretar suas propriedades”.

Brandão et al (2009) destaca que na alfabetização, os jogos podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. “Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos na área” (Brandão et al. 2009, p. 14). Esses autores esclarecem que brincando as crianças podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas.

Como disserta Moraes (2005) a escrita alfabética permite construir didáticas da alfabetização, diferentes dos métodos associacionistas, que ensinam de forma sistemática, tanto a escrita da linguagem como a linguagem que se usam para escrever os muitos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade.

Para Ferreira (2011) o processo de alfabetização do ponto de vista da criança que aprende não é mecânico, é um processo de conceitualização da escrita e segue uma linha evolutiva em que “[...] a criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe na sociedade”. (p.11). Nesse contexto o trabalho com jogos e desafios é fundamental para o desenvolvimento da criança. Considerando esse contexto esse relato de experiência tem como objetivos apresentar atividade com ênfase em jogos nos processos de alfabetização com crianças do 2º ano do ensino fundamental. A atividade em questão foi o jogo





dado sonoro elaborado pela equipe do CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal do Pernambuco.

Material e Métodos

Essa investigação é um estudo de natureza qualitativa interventiva com viés analítico, interpretativo e descritivo. Participaram treze crianças do 2º ano do ensino fundamental, com idade entre seis e oito anos, uma professora regente de classe e duas estudantes de Pedagogia bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID. Onze crianças são do sexo masculino e somente duas do sexo feminino.

Resultados e Discussão

Esse relato apresenta intervenção pedagógica com as crianças do 2º ano do ensino fundamental. Antes de iniciar a intervenção, houve um período de cinco observações e uma sequência de cinco intervenções pedagógicas que se encontra em andamento. Foi realizada uma sondagem da psicogênese a fim de identificar em que hipótese silábica as crianças se encontravam. O quadro 1 apresenta as informações sobre os estudantes, a fim de preservar a identidade das crianças, essas foram identificadas pelas três letras iniciais do nome.

Quadro 1 – Nível de psicogênese dos participantes.

Resultados das sondagens da psicogênese do 2º ano do ensino fundamental					
Estudantes	Idade	Sexo	Ano escolar	Nível da Psicogênese	Data
FEL	6	Masculino	2º ano	Pré-silábico	26/08/2021
KAY	7	Masculino	2º ano	Pré-silábico	26/08/2021
PAB	7	Masculino	2º ano	Alfabético	26/08/2021
ALE	7	Masculino	2º ano	Alfabético	26/08/2021
KAU	7	Masculino	2º ano	Alfabético	26/08/2021
MAT	7	Masculino	2º ano	Alfabético	26/08/2021
VIC	8	Masculino	2º ano	Alfabético	26/08/2021
LUI	7	Masculino	2º ano	Pré-silábico	02/09/2021
HEL	6	Feminino	2º ano	Pré-silábico	02/09/2021
RIH	6	Feminino	2º ano	Pré-silábica	02/09/2021
CHR	8	Masculino	2º ano	Pré-silábico	02/09/2021
SAM	7	Masculino	2º ano	Alfabético	02/09/2021
ART	6	Masculino	2º ano	Alfabético	02/09/2021

Fonte: As autoras.





Todos os estudantes fizeram o 1º ano em 2020 no Regime Especial de Aulas Não Presencias (REANP) e iniciaram o 2º ano em 2021 no mesmo sistema até agosto de 2021. Observa-se pelos resultados da psicogênese que seis estudantes, estão no nível pré-silábico, o que representa quase a metade dos alunos dessa turma e outros sete já estão bem mais avançados, lidar com esse grupo dividido é desafio considerável para a professora. O sistema presencial ainda é precário e funciona num sistema de rodízio em que os grupos se revezam.

Embora já tenham sido realizadas cinco intervenções nessa turma, iremos descrever apenas uma delas, com a utilização de um jogo educativo chamado dado sonoro. Esse jogo foi elaborado pela equipe do CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal do Pernambuco. O jogo tem como objetivos compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais, identificar a sílaba como unidade fonológica, comparar palavras quanto às semelhanças sonoras, desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração) e por fim comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

Esse jogo é indicado para crianças em processo de alfabetização, que precisam perceber que a palavra é constituída de significado e sequência sonora e que precisam refletir sobre as propriedades sonoras das palavras, desenvolvendo assim a consciência fonológica.

A fim de encaminhar a atividade o professor deve ler, em voz alta, as regras do jogo e discutir com as crianças sobre como ele funciona, à medida que lê. Durante o jogo, caso existam dúvidas quanto às regras o docente pode ler novamente o texto, mostrando aos alunos que é necessário compreendermos e aceitarmos as regras. Esse procedimento contribui para uma melhor interação entre as crianças e para que elas se familiarizem com este gênero textual. Antes do início do jogo, a fim de facilitar a compreensão das crianças, propor que o jogador, ao encontrar uma ficha, destaque oralmente a sílaba inicial semelhante nas palavras. Os demais jogadores devem checar se a sílaba pronunciada é, de fato, comum às duas palavras. Algumas rodadas de “treino coletivo” com esse procedimento podem ajudar a esclarecer como o jogo funciona.





Foi explicado aos estudantes como participar do jogo e que este se chamava “jogo do dado sonoro”, foi perguntado as crianças se elas tinham conhecimento da existência de um dado de oito lados, e foi explicado que este dado se chamava octaedro ou octógono porque ele tinha oito lados iguais.

No início da atividade foi anexado um cartaz com oito figuras enumeradas e com seus respectivos nomes e foram dispostas vinte e quatro fichas com as figuras nomeadas colocadas na parte inferior da lousa de modo a favorecer uma melhor visualização delas quando as crianças fossem utilizá-las.

Foi feita uma leitura coletiva das palavras escritas no cartaz, todos os alunos participaram e leram as palavras corretamente, de modo que quase não se ouvia a voz da aplicadora da atividade. Seguimos explicando por demonstração como funcionavam as regras do jogo, primeiro se jogava o dado e o número que caísse a criança precisaria procurar no cartaz qual era a palavra ou figura que corresponderia àquele número, observar a primeira sílaba e procurar entre as fichas qual era a palavra que tinha a mesma sílaba inicial da palavra contida no cartaz, em seguida fazer uma leitura da palavra encontrada para que a turma pudesse ouvir e ajudar a verificar se estava correta, e se estivesse poderia levá-la consigo para a carteira, mas se não estivesse correta precisaria deixá-la no mesmo local e não marcaria ponto. Neste momento seria questionado para a toda a turma porque estaria errado e com a ajuda das aplicadoras da atividade seria formulado o porquê do erro. Ao terminar a explicação foi perguntado a turma se todos compreenderam como funcionava o jogo e a resposta foi unânime “positiva”. Em seguida foi perguntado quem gostaria de começar e os alunos se mostraram muito interessados.

A aplicadora da atividade chamou um dos meninos, que foi empolgado participar. Ao jogar o dado sorteou o número sete que era correspondente a palavra TATU do cartaz, e logo identificou a figura que seu nome correspondia a sílaba inicial da palavra sorteada e fez a leitura da palavra encontrada para que a turma também percebesse a ação do colega, deste modo, com a afirmação positiva da turma sobre seu acerto e com o apoio da aplicadora, ele pode levar a ficha para sua carteira marcando um ponto. Na sequência, os outros quatro alunos, sendo um de cada vez, também realizou a atividade de modo semelhante, à medida que o dado caía em





números diferentes, as palavras do cartaz mudavam e com isso o número de fichas também. O quinto aluno participante apresentou dificuldades para identificar as respectivas figuras e palavras das fichas com as sílabas que fossem correspondentes a palavra do cartaz, apesar de demonstrar dificuldades para identificar as palavras e pegar uma das fichas para fazer a leitura para a turma, obteve sucesso também fazendo pontuações.

Naturalmente o jogo foi-se desenvolvendo retornando a vez sequencial de cada participante, havendo bastante interesse e diversão da turma e ocorrendo com velocidade e sucesso de acerto. O estudante VIC ao jogar o dado, sorteou o número seis, correspondente a palavra PAVÃO, apesar de fazer a leitura correta da palavra do cartaz, a criança pegou a ficha com a palavra PIÃO, que por sua vez não era correspondente a mesma sílaba inicial da primeira palavra, deste modo foi pedido a criança que fizesse a leitura da palavra em voz alta, para que a turma pudesse dizer se a palavra encontrada tinha a mesma sílaba inicial da palavra do cartaz. Algumas crianças disseram que sim outras que não, então a aplicador explicou que não estava correto porque a palavra pavão tem a sílaba PA e a palavra pião tem a sílaba PI. Após a explicação, a criança retornou para sua carteira sem marcar pontuação, pois se tratava de uma das regras do jogo passando a vez para outro colega. A criança que estava com mais dificuldade conseguiu obter êxito nas últimas participações. O número de fichas já havia diminuído e mesmo assim as crianças continuavam empolgadas dizendo que iam vencer. Um dos alunos inventou uma dancinha divertida, balançando o dado para lá e pra cá, depois jogou para trás para conseguir que caísse em uma palavra que ainda estivesse disponível, porém não teve sorte e passou sua vez. Devido a pouca quantidade de fichas que sobrou, os alunos iam passando a vez até sortear uma palavra disponível e não restar mais nenhuma ficha, encerrando com pontuações bem espaçadas uma da outra.





Figura 1 – Jogando o dado.



Figura 2 – Escolhendo a ficha.



Fonte: Acervo pessoal das acadêmicas do Pibid-Pedagogia-Formosa

Figura 3 – Lendo a palavra.



Figura 4 – Escolhendo a palavra.



Fonte: Acervo pessoal das acadêmicas do Pibid-Pedagogia-Formosa.

Para verificação da pontuação, foi pedido as crianças que organizassem suas fichas nas suas mesas e fizessem a contagem das mesmas, enquanto isso a aplicadora da atividade escrevia no quadro o nome de cada criança e o número de fichas que elas tinham conseguido, como resultado tivemos: FEL com quatro pontos, MAT com cinco pontos, VIC e PAB com seis pontos e KAU com três pontos, tendo assim um empate entre dois alunos. Finalizamos o jogo com uma salva de palmas para todos que participaram e uma salva de palmas bem barulhenta para os dois ganha-





dores.

Após essa primeira parte, foi solicitado aos alunos que eles fizessem a reescrita das palavras de suas respectivas fichas em uma folha A4 e a separação das sílabas das palavras, a atividade consistiu em observar o desempenho de escrita e de separação silábica. De modo geral, as crianças se saíram bem na atividade, porém, durante a execução encontraram algumas dificuldades para identificar e organizar algumas sílabas. O suporte das aplicadoras e a cooperação entre as crianças foi essencial para que os alunos conseguissem realizar a tarefa. Conforme esclarece Bessa e Costa (2016) quando joga, a criança é impelida a considerar não apenas as jogadas efetivamente realizadas, mas também aquelas que poderia fazer e também são válidas. Todo esse movimento requer que o estudante vá paulatinamente consolidando o conhecimento em interação e cooperação com o outro.

Figura 5 - Atividade do KAU.

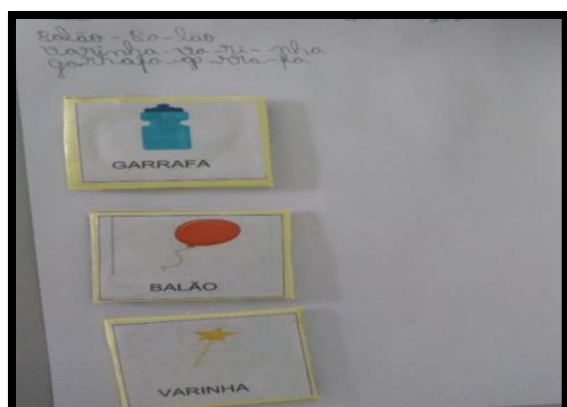


Figura 6 - Atividade do MAT.



Fonte: Acervo pessoal das acadêmicas do Pibid-Pedagogia-Formosa.

Figura 5 - Atividade do PAB.



Figura 6 - Atividade do VIC.



Fonte: Acervo pessoal das acadêmicas do Pibid-Pedagogia-Formosa





Figura 5 - Atividade do FEL.



Fonte: Acervo pessoal das acadêmicas do Pibid-Pedagogia-Formosa

Considerações finais

Essa atividade em forma de jogo, embora bem simples contribuiu para aprendizagem dos dois grupos de estudantes (pré-silábicos e alfabéticos). Alguns cometeram erros de transcrição, mas quase todos conseguiram perceber a relação entre os grafemas e fonemas bem como algumas unidades menores. Os estudantes pré-silábicos não conseguiram fazer as correspondências entre grafemas e fonemas e não perceberam de forma integral que a escrita, ou seja, as letras representam transcrições da fala, contudo como o jogo permite trabalhar com figuras representativas, contribuiu com a leitura das palavras, este grupo de crianças conseguiram perceber que as palavras encontradas precisavam representar a mesma sílaba da palavra do cartaz, o que acabou contribuindo muito na sua percepção referente a escrita e seu respectivo som. Constatou-se um movimento das crianças em comparar palavras quanto às semelhanças sonoras, perceberam que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais e compreenderam que as palavras são compostas por unidades sonoras. Eles apreciaram muito a exploração das rimas o que favoreceu o desenvolvimento da consciência fonológica. Como esclarece Lucca e Osti (2019) em relação aos jogos cujo conteúdo contribui para a alfabetização, destaca-se a possibilidade de trabalho com as propriedades da língua, ou seja, com o sistema de escrita alfabético, a consciência fonológica, a morfologia das palavras, seu aspecto semântico, a ampliação do vocabulário e, também, a possibilidade de inserção da criança na cultura letrada.



Agradecimentos

A UEG, a CAPES, e ao povo brasileiro que com seus impostos financiam o PIBID.

Referências

BESSA, S. COSTA. V. G. Jogo sempre 12: opção à compreensão das operações aritméticas. Revista **Scheme**, Marília-SP. Volume 8, número 1, jan-jul/2016.

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

BRANDÃO, A C. P. A. et al. (Org) **Jogos de alfabetização**. Centro de estudos em educação e linguagem CEEL/ UFPE. 2009.

MACEDO, L.; PETTY, A. L.S.; PASSOS, N. C. **O lúdico no processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar**. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

MELLO, M. C. D. O. **Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil**: Um estudo sobre a Psicogênese da língua escrita. São Paulo: UNESP, 2007.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização. In (Org) MORAIS, A. G. et al. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita e leitura. Belo Horizonte-MG: Autentica, 2005. p. 28-46.

LUCCA, T. A. F.; OSTI, A. Os jogos de alfabetização: relato de uma experiência da utilização deste recurso em sala de aula. **Revista Scheme**, vol 11, N.01, jan-jul/2019.



Jogos de tabuleiros como possibilidade de intervenção do projeto

PIBID nas aulas de Educação Física: um relato de experiência.

Bruno Alves Martins (IC); Fernando Silva (PQ); Isabela Carolina dos Santos Silva (FM); Lainny Litiê Sales de Moura (IC); Lucas Santos Nascimento (IC); Raquel Fernandes da Silva (IC)*.
rakelf339@gmail.com

Universidade Estadual de Goiás – Campus Sudoeste – Sede Quirinópolis. Avenida Brasil 435, Conjunto Hélio Leão. E-mail: dir.quirinopolis@ueg.br
Colégio Estadual Juscelino Kubistchek – Avenida Rui Barbosa 522, Bairro São Francisco. Quirinópolis-GO. E-mail: 52067831@educ.go.gov.br

Resumo:

O trabalho apresenta uma intervenção nas aulas de educação física, através de um projeto de prevenção e conscientização, dos alunos, ao Coronavírus. O trabalho teve algumas etapas, começando com uma discussão em sala de aula sobre os jogos de tabuleiros, bem como, sobre a prevenção ao Coronavírus, passando na sequência à confecção do tabuleiro, finalizando com a devolutiva dos alunos, após a execução da atividade. Trata-se de um relato de experiência acerca da utilização dos jogos de tabuleiro, como instrumento pedagógico durante a pandemia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritiva, utilizando-se do relato de experiência, desenvolvida com as turmas de 6º e 7º anos da escola parceira. A finalidade do projeto era mostrar as características, a mecânica e os benefícios dos jogos de tabuleiro para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. No decorrer da ação desenvolvida, tivemos um feedback positivo, uma vez que atingimos os objetivos do projeto, pois além do ensino/aprendizagem, que sempre está em voga no projeto PIBID de educação física, tivemos uma ótima devolutiva dos alunos, através de vídeos, fotos e até mesmo de relatos, conseguindo um grande percentual de participação.

Palavras-chave: Jogos de tabuleiros. Educação Física. Desenvolvimento cognitivo. Prevenção ao Coronavírus.

Introdução

Os jogos de tabuleiro oferecem muitos benefícios aos alunos, estimula e desenvolve importantes habilidades como a comunicação verbal, o raciocínio lógico, atenção, concentração e a interação social. Promove entre os jogadores o respeito, a paciência, as diferenças existentes entre eles e da sociedade a qual vivemos.

Os jogos de tabuleiro não possuem uma definição oficial, pois, há inúmeras variações de jogos do tipo espalhados pelo mundo. Porém, existem aspectos que a maioria desses jogos possuem em comum. O básico dos jogos de tabuleiro é que eles são jogados em superfícies planas, com áreas já demarcadas, nessas áreas são colocados os acessórios que podem ser pinos, cartas, massas, dados ou algum objeto que faça parte do jogo em questão. Todavia, quando se fala em regras e mecânica de





jogo não existe uma base, pois cada jogo possui suas especificidades, como mostraremos no último tópico desse trabalho.

Assim, o trabalho tem como objetivos: mostrar aos alunos da educação básica, as possibilidades do trabalho cognitivo através dos jogos de tabuleiros em período de pandemia. No que concerne aos acadêmicos bolsistas, o trabalho tem como objetivo: vivenciar a intervenção pedagógica nas aulas de educação física, em situações adversas do contexto escolar, como por exemplo, a pandemia da Covid 19.

Com o advento da pandemia da COVID 19, através do vírus Sar-CoV-2, também conhecido como Coronavírus, todos os seguimentos da sociedade precisaram se adaptar à nova situação. Com a educação não foi diferente, na verdade, as escolas foram os primeiros seguimentos da sociedade a serem fechados, no sentido de diminuir as aglomerações de pessoas. Consequentemente, e junto com a escola, a Educação Física, também, teve que se adaptar à nova situação.

Os jogos de tabuleiro já são utilizados, há algum tempo, como metodologia e estratégias de ensino/aprendizagem para as aulas de Educação Física. No período pandêmico, com trabalho remoto, com auxílio da tecnologia, os jogos de tabuleiros ganharam mais espaço nas aulas de educação física, juntamente com os jogos eletrônicos. Nesse sentido, surgiu a necessidade de elaborar um trabalho, que atendesse os conteúdos da Educação Física e trabalhasse os cuidados e prevenção ao Coronavírus, uma vez que no primeiro semestre de 2021, a coordenação da escola parceira, onde o projeto PIBID de educação física atua, já havia solicitado alguns projetos de prevenção ao vírus.

Assim, esse trabalho apresenta uma intervenção nas aulas de educação física, através de um projeto de prevenção e conscientização, dos alunos, ao Coronavírus. O trabalho passou por algumas etapas distintas e interligadas, começando com uma discussão em sala de aula sobre os jogos de tabuleiros, bem como, sobre a prevenção ao Coronavírus, na sequência, houve à confecção do tabuleiro, finalizando com a devolutiva dos alunos, após a execução da atividade.

Material e Métodos





O trabalho em questão, trata-se de um relato de experiência acerca da utilização dos jogos de tabuleiro como instrumento pedagógica durante a pandemia. Utilizamos de um projeto, solicitado pela coordenação da escola parceira, junto ao projeto PIBID de Educação Física, referente aos cuidados com a Covid 19.

Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritiva, utilizando-se do relato de experiência, uma vez que o projeto “jogos de tabuleiros” foi desenvolvido com as turmas de 6º e 7º anos da escola parceira. A finalidade do projeto era mostrar as características, a mecânica e os benefícios dos jogos de tabuleiro para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como sua confecção, uma vez que, o princípio básico do projeto era os alunos, em isolamento social, confeccionarem seus próprios tabuleiros para o desenvolvimento das atividades.

Resultados e Discussão

A origem dos jogos de tabuleiro é registrada desde os primórdios das civilizações, cerca de 7.000 anos a.C. Desde então, eles já eram usados para facilitar a aprendizagem, e principalmente como momento de lazer. Para Kunz (2006, p.95) “há indícios de que em todos os povos e em todas as civilizações em todos os tempos, existia a brincadeira e o jogo.”

os jogos sempre estiveram presentes na vida cultural dos povos, sendo de grande importância para o ser humano, de qualquer idade. Desde muito cedo as crianças aprendem a brincar e isso é importante para elas, pois as brincadeiras e os jogos estão relacionados ao seu universo e idade, o que possibilita o início do desenvolvimento de suas habilidades. (SILVA; KODAMA, 2004, p. 02)

Os jogos de tabuleiro, para Prado (2018, p.31), “possuem uma ampla variação de características, mas têm um eixo comum”. O autor afirma ainda que, há alguns aspectos que estão presentes em grande parte dos jogos de tabuleiro modernos, um deles é a duração de uma partida que normalmente vai de 30 minutos a 2 horas, existindo também, alguns jogos mais clássicos como “banco imobiliário”, “War”, entre outros, que pode passar de 3 horas.

Outros aspectos, segundo Prado (2018), são os conflitos indireto e a não eliminação dos jogadores, desta forma os participantes do jogo disputam entre si na





conquista de recursos, pontos e/ou territórios, que serão importantes para o decorrer da partida. Já a não eliminação dos jogadores permite que, quem está perdendo ou atrás em recursos, consiga se reerguer e entrar na disputa novamente, ao mesmo tempo que, quem está à frente não consiga abrir uma vantagem irreversível.

Por conta da continua interação entre os jogadores, evidenciada nos jogos de tabuleiro modernos, as possibilidades de jogo também são abertas a partir da análise dos erros, que são evidenciados e constatados pelo próprio jogador, levando-o a perceber o motivo de uma jogada malsucedida e a posterior mudança de estratégia. (Prado 2018, p. 31)

O autor também destaca como diferencial dos jogos de tabuleiros modernos a influência das tomadas de decisão do jogador no resultado da partida, desta forma as ações de cada participante têm maior peso do que o fator sorte, e assim, aumenta a competitividade do jogo valorizando o raciocínio e a estratégia.

Além das características gerais dos jogos de tabuleiro retratadas, existem as mecânicas de jogo que ajudam a subdividir esses jogos. As mecânicas, além da subdivisão, são fundamentais na construção de um jogo pois retratam a maneira como se desenvolve a partida, afinal são as mecânicas que ditam o caminho em que o jogo irá tomar.

Geronimo; Gatti (2020) elaboraram conceitos de mecânicas para os jogos de tabuleiros. Os autores relatam um perfil de todos os jogos de tabuleiros existentes, utilizaremos aqui, apenas os conceitos acerca das mecânicas que utilizamos para a elaboração do projeto desenvolvido na escola parceira.

- **Teste sua sorte:** são jogos que tem um elemento de aleatoriedade (dados, cartas, roletas, etc) e se pode repetir uma ação ou parte dela até que se consiga chegar a jogada desejada (tirar um número nos dados ou conseguir pegar uma carta específica), pois, nessa mecânica, quanto mais rápido se consegue chegar a um número, maior a pontuação do jogador, introduzindo o elemento sorte.
- **Rolar ou Girar para mover:** são as mecânicas onde os participantes jogam um dado ou roda uma roleta e move as peças de acordo com o valor obtido.
- **Rolagem de Dados:** usa dados para realizar ações, geralmente são inseridos como elementos de aleatoriedade.





- Simulação: propõem-se simular ou modelar eventos ou situações reais. Esse tipo de jogo costuma ser utilizado para simular idas ao supermercado ou outras atividades com problemas da vida real. (p. 38, 39).

Targanski (2021) diz que, os jogos de tabuleiro estimulam e desenvolvem habilidades essenciais para a criança, como comunicação verbal, o raciocínio lógico, a atenção, a concentração e a interação social. Eles ajudam também no fortalecimento da paciência e do respeito, características necessárias para o desenrolar da atividade.

O autor descreve os benefícios dos jogos de tabuleiro para as crianças e adolescentes, conforme suas faixas etárias, sendo elas:

Primeira Infância (de 0 a 6 anos de idade): os jogos servem de ferramentas para a transmissão dos conceitos básicos de comportamento e convivência, como a paciência, a partilha, bem como o conceito de vitória e derrota. Eles também ajudam no entendimento do conceito de limite: assim como na vida, o jogo possui regras que devem ser respeitadas. Segunda Infância (dos 6 aos 10 anos de idade): os jogos de tabuleiro ajudam a estimular os conceitos da alfabetização básica e do raciocínio lógico e numérico. As crianças exercitam esses conceitos de uma forma lúdica e divertida, absorvendo conhecimentos que ajudarão no seu crescimento pessoal. Adolescência (dos 10 aos 18 anos de idade): o jogo de tabuleiro para a funcionar como instrumento de convívio e interação social. As interações sociais e as regras de convivência, presentes nos jogos, e no dia a dia, ajudam no amadurecimento dessas habilidades nos jovens. (TARGANSKI, 2021 p. 04)

Vygotsky (1989), destaca a importância de jogos e brincadeiras no aprendizado, afirmando que o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Segundo o autor, é também através do jogo e pelo jogo que a criança é capaz de atribuir aos objetos, através de sua ação lúdica, significados diferentes, desenvolve a sua capacidade de abstração e começar a agir independentemente daquilo que vê.

Corroborando o pensamento de Vygotsky (1989) sobre os benefícios dos jogos, Targanski (2021) destaque os jogos de tabuleiro como importante método de aprendizagem.





Os jogos de tabuleiro exercitam nosso cérebro. Assim como nossos músculos necessitam de exercícios, nosso cérebro também necessita de estímulos, e os jogos de tabuleiro atendem esse requisito por trabalharem situações de concentração, memória e raciocínio. A mistura de formas de jogo possíveis em um jogo de tabuleiro, como a lógica, matemática e estratégia, estimulam nas crianças o desenvolvimento cognitivo. Socialmente o jogo combate o isolamento, auxilia no fortalecimento dos laços de amizade e intensifica o entendimento das regras de convívio. (p. 06)

Targanski (2021), afirma ainda que, ganhar e perder faz parte da vida, e os jogos de tabuleiro possuem importante papel no entendimento de que devemos sempre buscar atingir os nossos objetivos, mas que nem sempre é possível vencer. Aprender esta lição de forma lúdica faz com que as crianças desenvolvam sua autoconfiança de maneira saudável. A percepção visual e o uso frequente das mãos são características necessárias a quase todos os jogos de tabuleiro, o que estimula diretamente a coordenação motora da criança. Analisar as situações do jogo, refletir as possibilidades, definir a tomada de decisão, são capacidades adquiridas ao se jogar e que acompanharão a criança por toda a vida.

Visto que os jogos de tabuleiro contribuem de uma forma geral para o desenvolvimento de diversos aspectos intelectuais e motores, além de facilitar o aprimoramento de habilidades e competências, pôde-se usar os jogos de tabuleiro como um meio de aprendizagem no âmbito escolar, de acordo com Campos; Bortoloto; Felício (2003), os jogos podem ser utilizados como facilitadores de aprendizagem das práticas escolares, possibilitando a aproximação dos alunos ao conhecimento científico, levando-os a uma vivência, mesmo que em espaços de regras internas já delimitadas, de solução de problemas que são muitas vezes próximas da realidade que o homem enfrenta ou enfrentou.

Diante do exposto, o jogo de tabuleiro selecionado para o projeto, trata-se de um jogo de trilha, com o auxílio de dados. Em algumas casinhas da trilha, o aluno teria que cumprir uma tarefa referente à prevenção ao Coronavírus, por exemplo, se o aluno tirasse o número 1 (um) no dado, ele deveria caminhar para a casinha número 1 (um), nela estava escrito: “você cobriu o nariz ao espirrar. É assim que se faz, avance 2 casas”, e assim sucessivamente. Nessa estratégia o aluno fica ciente que precisa

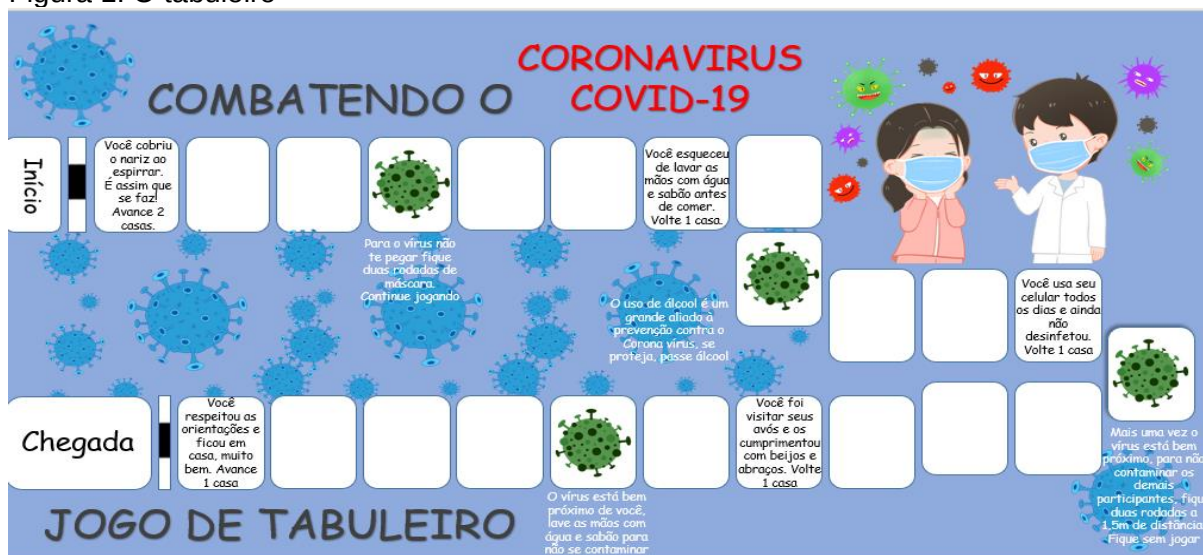




cobrir o nariz ao espirrar e ganha uma bonificação no jogo, podendo andar duas casas a mais.

Atividades como, ficar de máscara, passar álcool nas mãos, lavar as mãos, desinfetar o celular, eram atividades que os alunos teriam que cumprir ao longo do trajeto da trilha. Da mesma forma que havia bonificações ao longo do jogo, havia também punições, para tornar o jogo mais competitivo, como por exemplo, ficar uma ou duas rodadas sem jogar, voltar uma casa, por exemplo, na casinha 17 estava escrito, “você foi visitar seus avós e os cumprimentou com beijos e abraços. Volte uma (1) casa”. A ideia, dessa casinha, era conscientizar os alunos que abraços e beijos era uma via de propagação do vírus, não podendo fazê-los mesmo com os parentes mais próximos.

Figura 1. O tabuleiro



As regras iniciais do jogo estabelecidas por nós, eram: 1) Podem participar quatro pessoas por tabuleiro. Cada jogador precisa de um objeto para representá-lo nas casinhas do jogo, podendo ser um pino, um carrinho (pequeno), e/ou qualquer outro objeto. 2) Para iniciar o jogo, todos os participantes rolam o dado, sendo que aquele que tirar o maior número no dado, será o primeiro a jogar, seguido pelo que tirar o segundo maior número e, assim, sucessivamente, todos precisam começar na casa “Início”. 3) Ao iniciar, o primeiro participante irá novamente rolar o dado para saber quantas casinhas ele deverá andar com seu bonequinho/objeto. Deve-se respeitar as orientações de cada casinha cumprindo as tarefas que se pede, bem





como, a ordem de jogadores estabelecida na primeira jogada de dados. 4) O vencedor será o participante que chegar primeiro na linha de chegada.

Deixamos livre, também, para os participantes inserirem novas regras, desde que, fossem em comum acordo com todos os jogadores, com essa estratégia, os alunos poderiam construir suas próprias regras. A figura acima ilustra o tabuleiro desenvolvido para a execução da atividade.

A atividade foi desenvolvida com as turmas do 6º e 7º anos. O aluno poderia imprimir o tabuleiro em casa, ou poderiam buscar, impresso, no colégio. Sobre os dados e os pinos e/ou objeto para a execução dos jogos, ficaram a cargo do aluno, para usar a criatividade e elaborar, a sugestão era para fazer de papel ou papelão, desta forma os alunos improvisou com o que havia em casa.

Essa atividade obteve um *feedback* positivo, com muitas participações por parte dos alunos, houve relatos, informais de alunos que chamaram a família para participar. Segundo os relatos, todas as atividades foram cumpridas ao longo do jogo, conforme consta no tabuleiro.

Figura 2. Devolutiva



DEVOLUTIVA DOS ALUNOS 6º E 7º ANO

Anterior a atividade em casa, houve algumas aulas e instruções tratando do assunto. Num primeiro momento, tratamos dos jogos de tabuleiro, suas origens e finalidades para o desenvolvimento motor e cognitivo no contexto educacional. Num segundo momento, tratamos da prevenção do Coronavírus, enfatizando a necessidade do uso de máscara, higiene pessoal, utilização do álcool em gel e do distanciamento social. Para finalizar essa atividade, na aula seguinte, fizemos com a





avaliação da atividade, levantando os pontos positivos e negativos, bem como, o aprendizado adquirido ao longo da execução dos jogos.

Considerações Finais

Uma das intenções do PIBID é a formação acadêmica de forma consolidada do acadêmico bolsista, estabelecendo uma relação de ensino/aprendizado dentro do ambiente escolar, colocando em prática a teoria obtida em sala de aula. A partir dessa intenção espera-se, do acadêmico, um crescimento profissionalmente significativo.

Esta participação é com certeza, um instrumento de aquisição de um modo novo, num ponto de vista crítico e esclarecedor. A ação durante esse tempo possibilitou refletir sobre a realidade da nossa sociedade, da educação e do sistema escolar. Dando uma visão geral do processo ensino-aprendizagem propriamente dita, ou seja, a prática real do ambiente escolar.

Nesse sentido, a troca de experiências com a professora supervisora, e com os alunos que a cada dia trazem algo novo, contribuiu significativamente com formação profissional e pessoal do acadêmico, permitindo visualizar e aprimorar, o desenvolvimento do papel do docente no ambiente escolar.

No que concerne a ação desenvolvida, tivemos um *feedback* positivo, uma vez que atingimos os objetivos do projeto. Assim além do ensino/aprendizagem, que sempre está em voga no projeto PIBID de educação física, tivemos uma ótima devolutiva dos alunos, através de vídeos, fotos e até mesmo de relatos, conseguindo um grande percentual de participação, uma vez que, no período pandêmico, a participação havia caído, em função da falta de internet, por parte dos alunos, e até mesmo do alto nível de desinteresse, que causou uma grande evasão nas escolas nacionais.

Deste modo, conclui-se que o programa institucional de bolsa de iniciação à docência eleva de forma qualitativa a formação dos futuros docentes, colaborando para um sistema de ensino que favoreça o aluno, o professor e todos os inseridos na comunidade escolar, vivenciando as práticas pedagógicas e o dia-a-dia da sala de aula, mesmo em situações adversas, como por exemplo, a pandemia da Covid 19.





Agradecimentos

Agradecimentos a coordenação geral do PIBID em Anápolis – GO, a CAPES pelo apoio e incentivo dado ao subprojeto de Educação Física da UEG Quirinópolis. Agradecemos de forma especial a UEG que incentiva o projeto através da bolsa PIDAD.

Referências

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. et al. A Produção de Jogos Didáticos para o Ensino de Ciências e Biologia: Uma Proposta para Favorecer a Aprendizagem. **Cadernos dos Núcleos de Ensino**, São Paulo, p. 35-48, 2003.

GERONIMO, R. R.; GATTI, D. C. Jogos de tabuleiro e ensino, em busca de interfaces. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, Foz do Iguaçu, v. 4, n. 1, p. 36-48, jan./jul., 2020.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. 7. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

PRADO, L. L. Jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica: pandemic e o ensino de ciências. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, Foz do Iguaçu, v. 02, n. 02, p. 26-38, jul./dez. 2018.

SILVA, A. F.; KODAMA, H. M. Y. **Jogos no ensino da matemática**. II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática, 2004.

TARGANSKI, F. **O Jogo de Tabuleiro como Recuso Didático na Educação Infantil**. Madeira Maestra, 18, julh. 2021.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.





LEITURA E LITERATURA NA ALFABETIZAÇÃO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NAS AULAS REMOTAS

Samara Magalhães Macedo de Paula (IC)*¹

Carolina do Carmo Castro (PQ)

Alessandra Lemes D'Abadia Pereira (IC)

Cristiane da Silva Vieira (IC)

Kárita Oliveira Silva (IC)

Khariny Almerinda Ferraz Peres Silva (IC)

Universidade Estadual de Goiás- Campus Cora Coralina – Unidade Universitária de Itaberaí
sec.itaberaí@ueg.br

Resumo:

A contação de história se faz necessária no contexto escolar, pois possibilita a criança estar em contato com obras literárias que substanciam as várias possibilidades de apreensão da cultura socialmente acumulada pela humanidade desde o surgimento da escrita. Sabendo disso, o objetivo deste estudo é apresentar a ação realizada pelas bolsistas do Subprojeto Pedagogia-Itaberaí no grupo de WhatsApp da turma de 2º ano do ensino fundamental da escola parceira no período das aulas remotas. A COVID-19² provocada pelo novo Coronavírus, cujas consequências sucederam o isolamento e as aulas remotas (on-line) para as turmas de alfabetização revelou que o cotidiano escolar mudou, estabelecendo novos ritmos para milhões de estudantes que aprenderam ou não a ler e a escrever isolados. A partir da temática alfabetização que norteia o planejamento das ações a serem realizadas na escola parceira, verificou-se que a contação de história por meio da gravação de vídeos realizadas pelas bolsistas do PIBID seria uma alternativa pedagógica para estimular o gosto pela leitura e escrita durante as aulas remotas, visto que a partir de autores como BARBOSA (1992), FREIRE (2005) verifica-se que a imersão da criança na leitura e literatura auxilia no desenvolvimento da linguagem, autonomia e visão crítica enquanto sujeito.

Palavras-chave: contação. história. alfabetização. pandemia. leitura. PIBID

Introdução

Para discutir a respeito da contação de histórias e alfabetização no ambiente educacional é preciso, primeiro compreender o contexto histórico acerca do assunto

¹ samaradaniels2@gmail.com

² Vírus denominado SARS-CoV-2, identificado em Wuhan-China e causou a pandemia da COVID-19.





em questão. É certo que ao longo dos anos a prática da contação de história nas escolas cresceu consideravelmente, e continua nessa crescente.

Atualmente existem nas escolas inúmeros livros com temas diversificados, contemplando o interesse de todos os gêneros, porém essa preocupação em contar histórias para as crianças nem sempre foi assim. Até por volta do século XII não existiam livros destinados às crianças e as histórias que elas ouviam eram sempre contadas por intermédio de um adulto, portanto, com linguagens e expressões adultas. Por esse motivo, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, o sentimento de infância não existia nessa época. Sobre isso, Ariès revela que:

Sob a influência desse modo clima moral, surgiu uma literatura pedagógica infantil distinta dos livros para adultos. Entre a massa de tratados de civilidade redigidos a partir do século XVI, é muito difícil reconhecer os que se dirigiam aos adultos e os que se dirigiam às crianças. Essa confusão se explica por questões ligadas à estrutura da família e às relações entre a família e a sociedade (ARIÈS, 2012, p.92).

Somente em meados do século XVIII é que a essência da criança passa a ser representada, nesse momento se descobre o sentimento de infância. Os livros passam a ter conteúdos e linguagens próprias para elas, e a escola ganha enorme importância no processo de aprendizagem da leitura.

Nos dias de hoje há uma grande variedade e nota-se uma preocupação ainda maior com os conteúdos dos livros, sobretudo que estes sejam destinados às crianças de acordo com sua faixa etária, isto é, possuindo a forma de linguagem própria para cada um, para melhor compreensão da leitura.

Sendo assim, a instituição de ensino é o elemento fundamental para a introdução da leitura. É por meio da escola que acontece a alfabetização, tendo como principal responsável o professor que é o mediador deste processo e que deve incluir métodos que destaquem a importância dos livros no meio social, contribuindo com a formação de leitores.

Nesse contexto, o docente é quem cria o caminho para simplificar a aprendizagem, mas para isso é importante que ele seja um pesquisador e conheça as necessidades das crianças. Sobre isso, Barbosa afirma que:





O professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e técnicas e assume o papel de orientador, de facilitador da aprendizagem. Para isto, ele necessita, de um lado, aprofundar-se no conteúdo referente às questões de leitura e, de outro, ter um bom conhecimento das crianças que lhe são confiadas, uma atitude positiva e atenta frente aos alunos, uma sensibilidade pelos interesses e possibilidades de cada um. Tem também de conhecer a realidade social do país e as questões do acesso aos bens culturais produzidos no passado e no presente. Somente o professor pode intuir o que convém fazer num determinado momento para ajudar o aluno aprender a ler (BARBOSA, 1992, p. 137).

Conforme o autor, o educador tem que conhecer a realidade do país para a tomada de decisões no que diz respeito à alfabetização. Então é necessário que ele estude o assunto e crie estratégias para facilitar a aprendizagem da leitura. Desse modo, é essencial respeitar o período de aprendizagem de cada um e abrir caminhos para tornar esse processo mais simples. Sobre isso, Freire cita que:

Daí que sempre tinha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador (FREIRE, 2005, p. 20)

O autor, portanto, enfatiza que o aluno tem que ser compreendido por meio da sua própria linguagem e do contexto no qual se insere, porque assim ele se sente à vontade para expressar o seu real desejo. Apesar do incentivo e da evolução da literatura para as crianças, percebe-se pouco exercício de leitura, em geral, a população quase não lê, sobretudo os adultos que foram desmotivados e pouco estimulados no período de alfabetização.

Diante desse contexto, enquanto ação pedagógica do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização da Unidade Universitária de Itaberaí propusemos criar vídeos com histórias infantis que fazem parte do repertório cultural das crianças e divulgá-las no grupo de WhatsApp a fim de aproximar os estudantes do processo educativo de maneira divertida, demonstrando o quanto a leitura pode ser prazerosa.





Material e Métodos

Durante a pandemia, percebemos que a partir do isolamento e o afastamento das crianças da escola, a alfabetização ficou extremamente prejudicada. A partir de diversas realidades educacionais, econômicas e socioculturais, KRENAK (2020) nos revela que a COVID-19 e seus desdobramentos, nos expõe uma educação pautada na universalização de saberes, que sempre excluiu e nunca foi neutra, pois atende necessidades capitalistas e reafirmam as desigualdades, assim como a pandemia. Santos (2020, p. 15) reafirma tal posicionamento revelando que: “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo”.

Com o intuito de auxiliar a Escola Municipalizada Modestina Fonseca durante as aulas remotas no período de pandemia, verificou-se que o momento de leitura poderia se tornar divertido, a partir da contação de histórias, em que as bolsistas utilizando cenários temáticos, fantoches, palitoques e músicas contribuíram com o momento intitulado “Curtindo a leitura”, produzindo vídeos semanais contando histórias de diferentes gêneros textuais.

Para que a ação fosse realizada, a revisão bibliográfica se tornou importante, pois permitiu compreender o que já foi escrito sobre os temas relacionados à leitura, literatura, contação de história, alfabetização e como elas andam juntas no processo de ensino aprendizagem das crianças.

Nas reuniões semanais ocorridas pelo Google Meet entre coordenadora, professora supervisora e bolsistas foram realizadas leituras, debates e fichamentos de documentos como a Política Nacional de Alfabetização e de diferentes obras como Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra (Paulo Freire); Alfabetização e Letramento (Magda Soares); Letramento: um tema em três gêneros (Magda Soares); Reflexões sobre alfabetização (Emília Ferreiro); Com todas as letras (Emília Ferreiro); Letramento literário: Teoria e prática (Rildo Cosson); Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas (Maria Cecília Micotti); A importância do ato de ler (Paulo Freire) e Letramento literário: um caminho possível (Hiluska de Figueiredo) buscando compreender a importância da leitura e literatura para o processo de alfabetização.





Durante o planejamento das ações relacionadas a contação de história, a voluntária Samara Magalhães, realizou um minicurso online para a equipe pedagógica da Escola Municipalizada Modestina Fonseca e bolsistas do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização sobre a importância da contação de histórias, a escolha das obras literárias e os recursos que podem ser utilizados para tornar esse momento mais divertido para os estudantes.

A partir da leitura e discussão da obra Planejamento Escolar do autor José Carlos Libâneo, as bolsistas elaboraram planos de aula, utilizando livros infantis como Chapeuzinho Vermelho (Charles Perrault), Qual é a cor do amor? (David Wojtowycz), Menina bonita do laço de fita (Ana Maria Machado), A casa sonolenta (Audrey Wood), “Tilimpim o garoto limpinho (Fábio Beneduce), O reino dos dentes saudáveis (Ewerton Silva) e a fábula O Leão e o Rato. Nesse contexto, verifica-se que a revisão bibliográfica por meio da leitura, debate e fichamento de livros e artigos sobre o tema do Subprojeto foram essenciais para compreensão das ações de contação de história realizadas pelas bolsistas do PIBID.

Resultados e Discussão

A partir da exibição dos vídeos criados pelas bolsistas do PIBID no grupo de WhatsApp do 2º da Escola Municipalizada Modestina Fonseca, verificou-se quanto as crianças foram receptivas com a contação de histórias. A cada vídeo postado, os estudantes interagiam com as bolsistas, fazendo o reconto da história por meio de vídeos ou gravando áudios relatando a parte da história que mais gostaram. Fizeram também desenhos, dobraduras de papel e em alguns momentos escolheram como gostariam que terminasse a história.

A contação de história para as crianças na turma do 2º ano, como apresentado aqui, é mais que oferecer histórias para as crianças. É um campo de possibilidades que se liga com os conhecimentos prévios que os estudantes já trazem a partir do seu contexto cultural, com sua visão ativa e suas capacidades que ainda estão em formação.





A partir das nossas observações no grupo de WhatsApp verificamos o quanto é importante a função do adulto no contexto das aulas remotas, visto que os pais ou responsáveis que participavam das reuniões, conseguiam incentivar as interações dos seus filhos no reconto das histórias, na gravação de áudios e vídeos sobre as histórias exibidas pelas bolsistas e na realização das atividades propostas. A escola juntamente com a família tem a responsabilidade de construir o indivíduo para que este seja crítico, reflexivo e autônomo. Portanto é preciso estimular, sobretudo, a construção de um bom leitor, pois a leitura é a mola propulsora da escrita, elementos essenciais no processo de alfabetização.

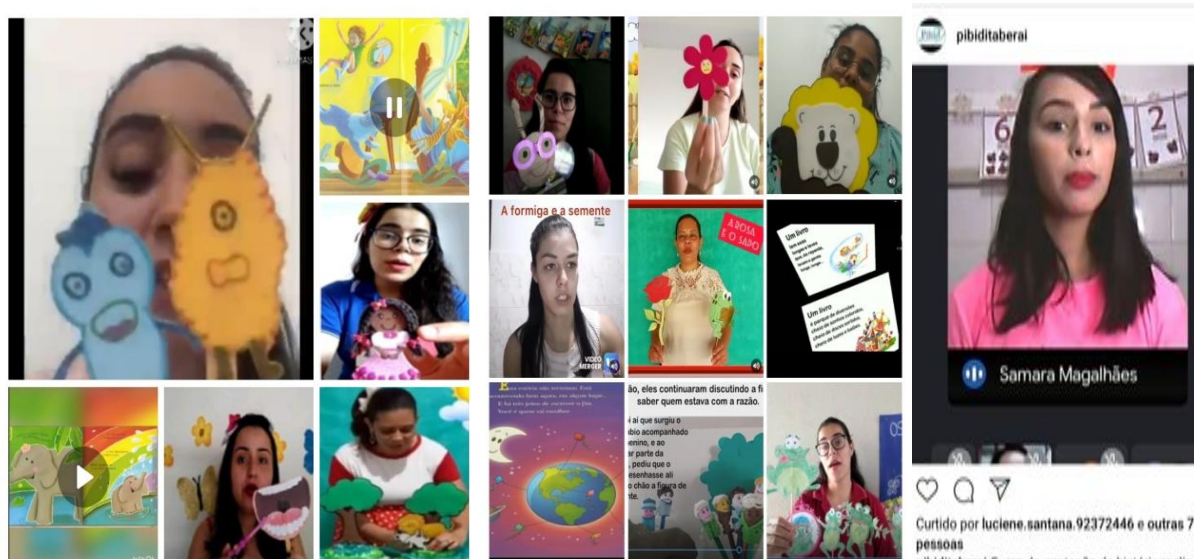


Figura 1 e 2. Bolsistas do PIBID contando histórias para os estudantes do 2º ano da Escola Municipalizada Modestina Fonseca.

Figura 3. Minicurso online realizado pela voluntária Samara a equipe pedagógica da escola parceira e bolsistas do PIBID.

Considerações Finais

Apesar de todo sofrimento, a pandemia nos proporcionou uma multiplicidade de estratégias e dispositivos para o aprender-ensinar as crianças a ler e a escrever. As pesquisas para a realização desse trabalho contribuíram para a nossa formação acadêmica e ampliou a compreensão sobre o tema. De modo que, para nós, pibidianas tenhamos a consciência de que a prática, bem como o hábito da leitura





depende de vários fatores que compõe o indivíduo como seus costumes e cultura, sua condição socioeconômica, entre outras.

Logo, cabe a nós, futuras profissionais da área da educação, criarmos estratégias para alcançar a todos, com o único objetivo, a aprendizagem. Destacamos que este estudo não tem objetivo de esgotar as discussões sobre ele, mas além de ajudar a entendê-lo, ampliar possibilidade de novas discussões.

Agradecimentos

Agradecemos a Universidade Estadual de Goiás, em especial a Unidade Universitária de Itaberaí pela oportunidade de realizarmos o projeto com a coordenação da professora Carolina do Carmo Castro, a Escola Municipalizada Modestina Fonseca pelo auxílio na execução das ações propostas pelo Subprojeto Pedagogia/Alfabetização junto a professora supervisora Divina Aparecida Modesto e a CAPES pela bolsa que nos auxilia na aquisição de livros e materiais de papelaria para elaboração dos cenários e recursos para gravação dos vídeos.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. 32ª. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2020.





Letramento emocional em língua inglesa: vivência no ensino remoto emergencial.

Ágata Stervite (PIBID)*, Luiza Maria de Melo Borges (PIBID), Gabriela Alves Henriques da Matta (PIBID), Prof. Dra. Barbra Sabota (PQ), Prof. Esp. Tatiana de Souza (FM).

sterviteags@gmail.com

Unu-CSEH, CEPI - Gomes de Souza Ramos

Resumo: Neste trabalho, discutimos a importância do letramento emocional em aulas de inglês e para a formação de professores de Língua Estrangeira (LE). Será abordado também a aplicação do letramento emocional na aula de língua inglesa referente ao tema de Setembro Amarelo em uma aula ministrada em período de Ensino Remoto Emergencial (ERE) abrangendo participação, retorno em atividades e receptividade dos alunos. A aula de LE foi realizada no período de pandemia da COVID-19 em uma escola que oferece aulas no período integral para alunos do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. A aula foi ministrada para alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública CEPI seguindo as diretrizes da BNCC - Base Nacional Comum Curricular com tema de Música e temática voltada para o Setembro Amarelo. Apresentaremos também o processo de ideias, criação e desenvolvimento da aula, desde os primeiros esboços até o produto final.

Palavras chaves: Letramento Emocional. Educação Remota. Ensino de inglês.

Introdução

Este artigo é o resultado do trabalho e esforço empreendido em conjunto pelas autoras participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Língua Inglesa na Universidade Estadual de Goiás (UEG) em Anápolis em parceria com a escola Centro de Ensino de Período Integral (CEPI) Gomes de Souza Ramos. As atividades do projeto foram iniciadas em outubro de 2020, com previsão de término em março de 2022, e envolveram estudos e ações docentes na escola parceira.





A contribuição do programa é muito importante na formação docente. As atividades envolvem grupos de estudos, textos teóricos, vivências e práticas em sala de aula, tudo supervisionado pelas professoras que também acompanham este artigo. Nossas ações são guiadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo de referência do Estado de Goiás, mas buscamos ampliar as discussões bimestrais e problematizar a linguagem a partir de nossos estudos.

Entre os tópicos estudados no projeto, sendo este o assunto abordado por este artigo, está o letramento emocional. Buscamos sintetizar o que entendemos por este assunto, e procuramos aplicar estes conhecimentos na prática. No mês de setembro de 2021, tivemos a oportunidade de ministrar uma aula de Língua Inglesa no 2º ano do Ensino Médio, durante a bimestralidade de música. Decidimos abordar a campanha de Setembro Amarelo para que pudéssemos discutir a importância da saúde mental e desenvolver o letramento emocional.

Destaca-se que as ações desenvolvidas no programa até então seguiram os protocolos de Ensino Remoto Emergencial (ERE) visto o contexto pandêmico. A gravidade da doença é além de questões fisiológicas, mas traz consigo consequências sociais, agravando as desigualdades sociais e financeiras. Assim, é importante refletir sobre o impacto da discussão, a receptividade dos alunos e qual foi a reflexão e resultados que obtivemos com este percurso didático.

Material e Métodos

Para a elaboração deste artigo, utilizamos os documentos narrativos desenvolvidos por nós, no formato de portfólio, como fonte empírica. Nestes documentos foram registradas nossas vivências durante o projeto, incluídas leituras, ações e reflexões pessoais. Assim, como método, utilizamos a pesquisa documental narrativa.





Resultados e Discussão

Durante os meses que antecederam a nossa ação em sala de aula no colégio Gomes de Souza Ramos, nos dedicamos a estudos para fomentar a formação docente a fim de nos prepararmos para o desafio da licenciatura. A partir da consulta em nossos portfólios pessoais, fazemos menção aos primeiros estudos em outubro de 2020. Um dos nossos primeiros tópicos de estudo foi um artigo sobre o letramento emocional.

Silva Neto (2019), em seu trabalho de conclusão de curso, alerta para a importância das emoções. Estas são a base de todo o ser-humano e, portanto, também fazem parte da dinâmica entre professor-aluno. Logo de início, o autor explica que estudos recentes enfatizam o protagonismo das emoções no processo de aprendizagem, ora como incentivo ou como obstáculo.

A leitura nos impactou bastante e despertou nosso interesse em estudar o letramento emocional. Em reflexão pessoal, percebemos como as emoções tiveram papel decisivo na motivação para os estudos, na memorização de conteúdo, e até mesmo em escolhas profissionais e acadêmicas.

Primeiro foi importante entender que o letramento em uma língua estrangeira é mais do que aprender palavras e regras gramaticais. Assim, durante os estudos, nos valem das palavras de Menezes de Souza (2011):

Letramento era aprender a usar a escrita em determinados contextos diferentes [...]. Assim, surgiu o conceito de que a escrita e a leitura eram práticas sociais manifestadas de formas diferentes em comunidades diferentes e em contextos diferentes

Percebemos então que a linguagem é uma prática social e como tal não pode excluir o contexto e as subjetividades que a compõem. A respeito do aspecto emocional do letramento, precisamos também entender o porquê de se dar essa ênfase.

Enfatizamos as emoções porque elas desempenham função essencial na construção do ser e de como este se relaciona com os outros e também com o mundo. Em Amsler *apud* Anwaruddin (2016), o termo letramento emocional é utilizado para descrever as formas que as pessoas desenvolvem relacionamentos





com os textos com os quais se envolvem. Logo, esta definição destaca o papel desempenhado pelas emoções na formação linguística do ser humano.

Por este raciocínio, percebemos que a linguagem é afetada por vários fatores como as emoções que estão interligadas ao contexto social. Assim sendo, pensamos ser importante refletir sobre o contexto vivenciado durante a realização deste trabalho.

Ao final do ano de 2019, tivemos a eclosão da pandemia da COVID-19 no mundo. Mas foi apenas em março de 2020 que sentimos o impacto pandêmico, pois foi quando as atividades municipais foram suspensas. As escolas e universidades foram paralisadas. A esperança era de que fosse por pouco tempo, mas a paralisação perdurou por mais de um ano letivo, cunhando o ERE como modelo a ser seguido de forma online.

Foram necessárias mudanças de hábitos, passamos a nos isolar em nossas casas. Aliás, se o distanciamento social foi criado primeiro como uma medida protetiva contra a proliferação do novo vírus, notou-se não somente o afastamento entre indivíduos, mas também entre classes sociais.

Nas escolas, as diferenças entre estudantes da rede privada e pública evidenciou ainda mais a desigualdade social. Diversos alunos da educação pública, incluindo alunos matriculados na escola onde o nosso projeto estava vinculado foram afetados pelos obstáculos decorridos de sua classe social. Entre os problemas sofridos estão: falta de acesso a tecnologias compatíveis, falta de suporte familiar nas atividades escolares e necessidade de ajudar no sustento da família.

É evidente que as dificuldades sócio-econômicas afetam a saúde mental dos estudantes. Em nossas leituras e vivências, observamos como o sofrimento afeta a motivação e capacidade dos estudantes em se concentrar nos conteúdos. Nesse sentido, é importante a fala de Sawaia (*apud* AUGUSTO, FEITOSA e BONFIM, 2016) sobre como a desigualdade social afeta o ser humano:

A desigualdade social constantemente põe em risco a existência dos sujeitos que a ela encontram-se subjugados, uma vez que produz sofrimento na forma de tristeza cristalizada, bloqueando o poder do corpo e da alma de afetar e de ser afetado cerceando sua experiência, mobilidade e vontade.





Ressalta-se também que a aprendizagem é sempre uma atividade emocional (ANWARUDDIN, 2016). Trabalhar com o letramento emocional, então, nada mais é que ressaltar este aspecto em nossas ações.

Falar diretamente sobre emoções e sofrimento é possibilitar a reflexão pessoal em cada estudante, o que é muito importante considerando o cenário hostil vivenciado durante o ERE. As dificuldades enfrentadas sempre foram amplamente discutidas em nosso grupo de estudo.

Em agosto de 2020, tivemos a oportunidade de participar de um minicurso online com o prof. esp. Henrique Ferreira Roque e Prof.^a Ms. Valéria Rocha da Silva sob o título “Episódios de co(l)r onialidades: construindo paraquedas coloridos na educação linguística”. Nesta ocasião, uma das narrativas expostas foi a de um estudante que, quando questionado o porquê de não ter entregado as atividades escolares, respondeu ao seu professor que esteve ocupado apagando o incêndio na fazenda de seu avô e que ajudá-lo era sua prioridade, por estar preocupado com a saúde do mesmo.

Este é apenas um exemplo das diferentes dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante este período. Eles não foram desafiados apenas em ajudar em casa, mas também a enfrentar a fragilidade da vida, muitos sofreram a perda de seus entes queridos.

Desta maneira, em nossas ações, sempre tivemos o cuidado em moldar nossas atitudes de acordo com o que achávamos ser respeitoso aos sentimentos dos alunos. Em um cenário sem corpo ou voz, câmeras e microfones desligados, nossa preocupação era saber se conseguiríamos estabelecer uma comunicação com os alunos.

Assim, diante da oportunidade de ministrar uma aula em conjunto. Nós, Ágata, Gabriela e Luiza, decidimos direcionar nossas atividades por este pensamento.

Inicialmente, acompanhamos as aulas da Prof. Esp. Tatiana de Souza antes de elaborarmos nosso percurso didático. Após averiguação no arquivo BNCC, vimos





que a bimestralidade da turma do 2º ano do ensino médio era Música e assim começamos a desenvolver ideias que poderiam ser abordadas.

Quando primeiro estudamos a BNCC, em dezembro de 2020, também realizamos leituras pertinentes para trabalhar com os currículos. Em Duboc (2013) aprendemos sobre a importância de repensar os currículos em acordo com os desafios da pós-modernidade, para as escolas continuarem a ser relevantes para a sociedade, devem considerar as mudanças sociais. Assim, nossas escolhas seguem este raciocínio.

A ideia inicial foi abordar seriados musicais relacionados à saúde mental. A princípio, escolhemos uma música da série Crazy Ex-Girlfriend (2015 - 2019), “A Diagnosis”, que expõe a importância de um diagnóstico e tratamento médico para trabalhar a temática da campanha do setembro amarelo sobre prevenção ao suicídio. Discutimos também outras músicas, séries e filmes que podiam ser apresentadas aos alunos, pensando sempre no contexto, apresentação e até mesmo classificação indicativa.

Estávamos cientes da sensibilidade do tópico, por isso, tivemos o cuidado em nossas escolhas a fim de respeitar a integridade dos alunos em sala de aula. Escolhemos então por um *medley* entre duas músicas do seriado, “A Diagnosis” e “Antidepressants Are So Not A Big Deal”.

A segunda música escolhida foi “If I Die Young”, dos artistas The Band Perry cantada pela atriz Naya Rivera em uma performance na série adolescente “Glee”. A música é uma homenagem a um colega de elenco que havia morrido devido a overdose, o artista também sofria com depressão.

Preparamos nosso material conjuntamente por intermédio de slides no Canva e reuniões no Google Meet. A respeito dos aspectos linguísticos, trabalhamos com o vocabulário e a formulação de sentenças gramaticais, de modo a abordar o significado de música e seu uso para expressar sentimentos. Ao final, foi deixado um informativo sobre a importância da campanha “Setembro Amarelo”. Como atividade, preparamos um vídeo “TikTok” com a intenção de inspirar os alunos a criarem vídeos musicais de conscientização de setembro amarelo. .





A aula foi ministrada no dia 15 de setembro. Iniciamos com a apresentação do tema. Informamos que o assunto era sensível e que não gostaríamos de deixá-los desconfortáveis. Avisamos que a aula estava sendo gravada, pedimos para que evitassem relatos pessoais. Em seguida, explicamos o que é um musical. Os alunos participaram com exemplos que conheciam, como musicais da Disney e Broadway.

Então apresentamos um exemplo de nossa escolha, citamos Glee (2009 - 2015), seriado no qual alguns atores vieram a ter problemas relacionados à saúde mental. Explicamos assim, como questões de saúde mental é algo comum e não apenas restrito às telas. Na cena que escolhemos apresentar, a personagem Santana Lopez, interpretada por Naya Rivera, cantava a música "If I die young" lamentando a morte do amigo Finn Hudson, interpretado por Cory Monteith. A série homenageou a morte do ator através de seu personagem.

Embaralhamos a letra da música para trabalhar a formação de sentenças gramaticais e demonstrar que os diferentes posicionamentos das palavras mudavam completamente seu sentido. Demonstramos também que a lógica das frases é diferente da língua portuguesa e trabalhamos com o vocabulário.

Em seguida, abrimos espaço para conversar sobre a série e a história dos atores. Alguns alunos conheciam a atriz Naya Rivera, que cantou a música e outros demonstraram tristeza por sua história, sua morte também foi suspeita de suicídio.

Logo após, ouvimos a segunda música, o medley Diagnosis/ Antidepressants Are So Not A Big Deal, junto com os estudantes. A partir da letra da música, trabalhamos com vocabulário e falamos sobre os preconceitos relacionados à saúde mental e medos de procurar ajuda. Isto nos oportunizou falar sobre a importância da prevenção e do Setembro Amarelo. Elaboramos um informativo, misturando palavras em português e inglês para reforçar os cognatos. Conversamos então sobre como ajudar e a quem recorrer diante dessas situações.

Ressalta-se que, apesar de que alguns alunos se manifestaram, principalmente por meio de mensagens escritas, a grande maioria não interagiu conosco. Isto também ocorreu na atividade prática.





A atividade de gravação de vídeo foi passada ao final, para entregar a nós em momento posterior. No entanto, não recebemos nenhuma das atividades. A falta de resposta obriga-nos a refletir. Acreditamos que o silêncio também é uma resposta em meio a situação do regime de ERE. Afinal, os alunos também não se sentem à vontade para ligarem as câmeras ou falar conosco. O tempo que temos com eles é muito curto para construir uma relação de confiança.

Assim sendo, refletimos que o esforço e responsabilidade do professor diante da emoção dos alunos não é apenas cobrar respostas. Deve-se também respeitar, ler e interpretar o silêncio, pois este não significa que houve fracasso em sua provocação. Os resultados aparecem com o passar do tempo. É nesse sentido também que Silva Neto expõe seu pensamento:

Se trabalhadas com frequência, os indivíduos/alunos passarão a refletir mais sobre como se sentem sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo à sua volta, naturalmente repercutindo no modo como se posicionam emocionalmente nas suas relações sociais e frente os diferentes contextos sociais dos quais fazem parte.

Sabemos que nossas provocações são válidas apesar de não podermos analisar como os alunos se sentiram com nossa aula. Isto porque elas encorajam a reflexão pessoal de cada aluno, logo, poderá existir futuros impactos nos modos de sentir e perceber o mundo.

Desta forma, considerando todos estes percalços, tivemos uma boa impressão da aula. Não se pôde notar rostos e vozes, porém notamos a sua participação, mais nítidas em mensagens escritas do que por voz. A aula ministrada nos trouxe um novo olhar para nossas vivências em sala de aula. Devemos trabalhar não apenas as nossas atitudes e ações, mas também trabalhar as nossas expectativas quanto à receptividade dos alunos.

Considerações Finais

A nossa ação em sala de aula na escola Gomes de Souza Ramos aconteceu diante de um cenário social complexo e delicado. Por isso mesmo, a nossa responsabilidade ética com os é ainda maior. Aqui nos valem as palavras de





Menezes de Souza (2011) que explica ser responsabilidade ética do docente, ajudar os alunos a lidar com as diferenças sociais sem excluí-las. Então cabe a nós pensar em novas formas de atuação.

Dessa maneira, nós docentes em formação, ao planejar cada percurso didático, seguimos as diretrizes presente na BNCC. Baseados nele, buscamos formas de atuar com emoções, além de complementar com assuntos atuais e importantes dentro de cada temática proposta. Também procuramos respeitar a forma de reação dos alunos, seja em palavras, ações ou silêncios.

Assim, valemo-nos do letramento emocional para sermos profissionais que não apenas repassam o conteúdo, mas respeitam o local de fala (e de silêncio) de cada um. Também nos fortalecemos como profissionais ao mostrarmos-nos atentas com as pautas sociais e assuntos que afetam os estudantes, de modo a respeitar seus sentimentos e dificuldades.

Agradecimentos

Primeiramente, agradecemos a oportunidade de trabalharmos juntos. Agradecemos a nossa parceria e amizade fomentada através do interesse em comum por conhecimentos, esforço conjunto na elaboração do percurso didático e também no presente artigo. Agradecemos a Prof. Dra. Barbra Sabota pela oportunidade e orientação disposta as PIBIDianas em todo o processo de pesquisa e aulas ministradas. Agradecemos a Prof. Esp. Tatiana de Souza pela oportunidade e acompanhamento nas aulas. Agradecemos a escola CEPI - Gomes de Souza Ramos por abrir as portas para nosso projeto e nossas ideias. Devemos nossos sinceros agradecimentos à professora Kelly Christine Batista da Cunha por nos ter acompanhado previamente no início do projeto. Agradecemos também aos outros colegas do projeto, Rafaela, Vitória, Hellen, Samanta, Ana, Marcelo e Jéssica.

Ademais agradecemos as nossas famílias por sempre nos motivar a continuar estudando e nos dedicando e a todos aqueles que nos influenciaram a seguir a carreira de professor. O nosso eterno obrigado a todos os professores que participaram da nossa caminhada.

Referências

ANWARUDDIN, Sardar M. **Why critical literacy should turn to ‘the affective turn’: making a case for critical affective literacy.** In: Discourse: Studies in the





Cultural Politics of Education. v.37, n.3, 2016. Disponível em:
<<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01596306.2015.1042429>> Acesso
em: 27 out 2021

AUGUSTO, Diego Menezes; FEITOSA, Maria Zelfa de Souza; BONFIM, Zulmira
Áurea Cruz. **A utilização dos mapas afetivos como possibilidade de leitura do
território no CRAS.** In: Revista Eletrônica Estudos Interdisciplinares em
Psicologia, Londrina v.7, n.1, 2016. Disponível em: <
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000100009> Acesso em: 27 out 2021

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Teaching with an attitude:** finding ways to the
conundrum of a postmodern curriculum. In: Creative Education. V.4 . N. 12B, 2013.
Disponível em: <<https://m.scrip.org/papers/41465> > Acesso em: 27 out 2021

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. **O professor de inglês e os
letramentos no século XXI: Métodos ou ética?** In: formação desformatada –
práticas com professores de língua inglesa. JORDÃO, Clarissa Menezes.
MARTINEZ, Juliana Zeggio. HALU, Regina Célia (orgs.). Campinas: Pontes, 2011

ROSA-DA-SILVA, Valéria; ROQUE, Henrique. **Episódios de co(l/r)onialidades:
construindo paraquedas coloridos na educação linguística.** Evento interno
GEPID- Inglês UnUCSEH, 2021

SILVA NETO, Vicente Rodrigues. **Emoções em evidência na prática do PIBID
Letras inglês da UFPB: Em busca do letramento emocional.** UFPB: João
Pessoa, 2019. Disponível em:
<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14429>> Acesso em: 27 out 2021

