

ORGANIZADORAS

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Veronice Camargo da Silva

PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Memórias do Trabalho
em Pedagogia, Letras
e Artes na Uergs

ORGANIZADORAS

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Veronice Camargo da Silva

PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Memórias do Trabalho
em Pedagogia, Letras
e Artes na Uergs

| São Paulo | 2023 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P584

Pibid e Residência Pedagógica: memórias do trabalho em
Pedagogia, Letras e Artes na Uergs / Organização
Cristina Rolim Wolffenbüttel, Veronice Camargo da Silva. –
São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-878-2

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.98782

1. Ciências Humanas. 2. Educação. 3. Pibid. 4. Residência
Pedagógica. 5. Formação de Professores. 6. Ensino Escolar,
7. Educação Básica. I. Wolffenbüttel, Cristina Rolim.
II. Silva, Veronice Camargo da. III. Título.

CDD: 371.12

Índice para catálogo sistemático:

I. Ciências Humanas - Educação

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Imagens da capa	rawpixel.com - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Coco Gothic, Gravtrac
Revisão	Renata Ramisch
Organizadoras	Cristina Rolim Wolffenbüttel Veronice Camargo da Silva

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

PREFÁCIO

Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

Ruben Alves

“Prefaciara” o livro dos Programas Institucionais, Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (RP) com certeza é motivo de muita satisfação. Maior satisfação, ainda, quando essa escrita é feita a quatro mãos o que demonstra que, com certeza, na educação e na sociedade não fazemos nada sozinhas. Estivemos no PIBID como docentes, coordenadoras, gestoras e sempre acreditamos na potência produtiva e formativa do Programa, algo que fomos reconhecendo e respeitando no Programa Residência Pedagógica.

Os anos de 2020 e 2021 foram muito difíceis em todos os aspectos, pois ainda no mês de março de 2020 surgiram as informações de que a pandemia da Covid-19 se espalhava pelo mundo. Em um primeiro momento, não se esperava que atingiria fortemente o Brasil, mas, infelizmente, foi isso o que aconteceu nos meses subsequentes. No entanto, para não colapsar o sistema de saúde, as autoridades sanitárias passaram a adotar como rotina, o distanciamento social em municípios, estados e no Brasil.

Diante da situação posta, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) adotou, ainda no ano de 2020, o ensino remoto emergencial e passou a realizá-lo em todas as suas atividades acadêmicas e administrativas. Neste sentido, as ações dos

Programas que, até então, eram realizadas, presencialmente, nas escolas das redes municipais e estadual, necessitaram readaptar-se e atender as demandas, no formato remoto.

Sob coordenação institucional das professoras Cristina Rolim Wolffenbüttel e Veronice Camargo da Silva, coordenadoras, respectivamente dos Programas RP e PIBID, juntamente com as (os) professoras (es) orientadores, coordenadoras (es) de área, supervisoras (es), bolsistas e residentes de cada uma das unidades universitárias, dos cursos de licenciaturas da Uergs, foram realizadas intervenções extremamente ricas no campo teórico e metodológico, materializadas nos relatos desta obra, o que evidencia quanto nossa comunidade acadêmica, mesmo frente às adversidades, demonstrou-se resiliente e comprometida com os desafios postos.

O livro que aqui se apresenta é o resultado da importância de ambos os Programas no processo formativo das Licenciaturas da UERGS. As experiências produzidas na cotidianidade com as escolas, constituíram coordenadores da UERGS, bolsistas e docentes da Educação Básica envolvidos. O que nos leva a acreditar na importância que essa leitura trará para quem acredita no processo de fazer com a escola e, não somente, para a escola. Planejar e construir com as redes e não somente para as redes. E não seria esse o sentido coletivo da educação? Fazermos juntos! Boa leitura.

Percila Silveira de Almeida

Coordenadora de Qualificação Acadêmica/Gestão 2018-2022

Rochele da Silva Santaiana

Pró-Reitora de Ensino/ Gestão 2018-2022

SUMÁRIO

Prefácio 8

CAPÍTULO 1

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Veronice Camargo da Silva

Reflexões acerca dos projetos

desenvolvidos na UERGS:

programa de bolsas de iniciação à docência

e programa residência pedagógica15

CAPÍTULO 2

Denise Madeira de Castro e Silva

Helena Venites Sardagna

Maria Cristina Schefer

Letras em Conto:

experiências pibidianas na pandemia29

CAPÍTULO 3

Armgard Lutz

Nas dobras da docência on-line,

a tessitura do conhecimento49

CAPÍTULO 4

Armgard Lutz

Do “sim, mas”..

ao acolhimento dos desafios 74

CAPÍTULO 5

Valéria Tanise de Quadros Moraes

Maiume Ortiz Batista

Clenice Stefanello Stefanello

Viviane Maciel Machado Maurente

Relato de experiência:

reflexões pibidianas.....91

CAPÍTULO 6

Gabrieli Dill Marques

Ivone Francisca dos Santos

Ranieli Ramos da Costa

Sinara Cristiane da Silva Urach

Tatiane Antunes John

Thaís de Avila Goldschmidt

Silvia Regina de Oliveira Santos

Viviane Maciel Machado Maurente

Letramento literário infantil

a partir de audiovisuais:

experiências vivenciadas no PIBID pedagogia

- unidade São Luiz Gonzaga 107

CAPÍTULO 7

Bryan Leal de Melo

Salette Mendes de Oliveira

Tanise Almeida Leal de Melo

Viviane Maciel Machado Maurente

Desafios e dificuldades da educação

durante a pandemia enquanto pibidianos -

unidade São Luiz Gonzaga..... 127

CAPÍTULO 8

Luciana de Albuquerque Machado

Michelle da Silva Cabello

Andréa Roca Lauermann

Magali Moraes Menti

Ecolibro e os temas contemporâneos

transversais aplicados em língua portuguesa 136

CAPÍTULO 9

Juliana Duarte Sanches Trombetta

Luiza Paula Valter da Silva

Tiago Pedroso

Cláudia Vieira Lisboa

Magali Moraes Menti

Projeto e-book

**“escritas (sin)crônicas –
dois anos de ensino remoto
e distanciamento social”:**

relatos de experiências docentes e discentes..... 151

CAPÍTULO 10

Andréa Roca Lauermann

Magali de Moraes Menti

Teresa Maria Schembri

O uso das redes sociais

em apoio ao ensino remoto:

suprindo a ausência do modo presencial 162

CAPÍTULO 11

Claudia Lucho Severo

Edilma Machado de Lima

Marzi Fontoura Pereira da Costa

A importância do jogo

como recurso pedagógico..... 179

CAPÍTULO 12

Jéssica Juliane Grisolfi Fagundes

Edilma Machado de Lima

Daniele Pinheiro

Programa residência pedagógica

e a formação docente..... 194

CAPÍTULO 13

*Ana Maria Alexandre Montano
Edilma Machado de Lima
Marzi Fontoura Pereira da Costa*

**Relato do programa
residência pedagógica:**

experiências e aprendizagens docentes 206

CAPÍTULO 14

*Lauren Ancina Bastos
Edilma Machado de Lima
Daniele Pinheiro*

**Ensino híbrido
na educação infantil:**

um olhar para as crianças no processo de aprendizagem..... 220

CAPÍTULO 15

*Ana Lucia da Rosa Lutckmeier
Fernanda Anders Zamin*

Música, folclore

e ensino on-line..... 231

CAPÍTULO 16

*Edilene Guedes de Oliveira Rossetto
Fernanda Anders Zamin*

**Contando histórias
musicais para crianças:**

um relato sobre a experiência
de ensino remoto durante a pandemia..... 246

CAPÍTULO 17

*Leonardo Giongo
Fernanda Anders Zamin*

Programa residência pedagógica:

uma experiência docente
em música na educação básica 264



CAPÍTULO 18

Maria da Graça Prediger da Pieve

Édila Dutra da Silva

**Residência pedagógica
e os percursos formativos
de alfabetização:**

ambientação, planejamento, regência e formação 280

Sobre as organizadoras.....297

Sobre os autores e as autoras..... 298

Índice remissivo..... 302





1

*Cristina Rolim Wolffenbüttel
Veronice Camargo da Silva*

REFLEXÕES ACERCA DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS NA UERGS:

**PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA E PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

INTRODUÇÃO

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) foi criada por meio da Lei nº 11.646, de 10 de julho de 2001¹ (RIO GRANDE DO SUL, 2001), sob a forma de fundação pública de direito privado, integrando a administração indireta estadual. Inicialmente, foi vinculada à Secretaria de Estado da Educação. Conforme consta no Art. 2º da Lei, o objetivo da Uergs é:

[...] ministrar o ensino de graduação, de pós-graduação e de formação tecnólogos; oferecer cursos presenciais e não presenciais; promover cursos de extensão universitária; fornecer assessoria científica e tecnológica e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e à oferta de tecnologia, visando ao desenvolvimento regional sustentável, o aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais (RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 1).

A partir de agosto de 2009, a Uergs passou a ser unidade orçamentária da Secretaria Estadual da Ciência, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico. Regionalmente, ela se faz presente em 24 municípios do Rio Grande do Sul e, portanto, conta com 24 unidades universitárias.

O planejamento da universidade tem como prioridade o desenvolvimento das relações com as comunidades regionais e/ou com instituições. Nesse sentido, destaca-se, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional de 2022 a 2032 (PDI 2022–2032), que a missão da instituição é a promoção do “desenvolvimento regional sustentável e inclusão social, por meio da formação humana, ética e profissional, gerando, atuando e difundindo conhecimentos,

1 Essa Lei foi atualizada pela Lei nº 14.631, de 15 de dezembro de 2014, conforme <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.631.pdf>.

tecnologias, cultura e inovação, com ações indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão” (UERGS, 2022a, p. 20). Soma-se a isso o fato de a universidade pautar suas ações de ensino:

[...] nos princípios democráticos e de inclusão voltados à promoção da cidadania, bem como, na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Tais ações visam proporcionar aos acadêmicos, a inserção e o comprometimento com as demandas locais e regionais, promovendo a melhoria da qualidade de vida em prol das comunidades e o desenvolvimento sustentável e coletivo, em interlocução com as questões contemporâneas sociais, culturais e econômicas (UERGS, 2022a, p. 20).

Nesse sentido, entende-se que as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), bem como o Programa Residência Pedagógica (RP) contribuem com os propósitos da Uergs, além de ampliarem as políticas de ingresso, inclusão, permanência e diplomação de estudantes. Em vista disso, este artigo tem como objetivo promover reflexões, a partir de uma análise documental, sobre o que os projetos dos programas Pibid e RP propuseram ao planejar suas ações, nos anos de 2020 e 2021, com vistas à inserção dos licenciandos em escolas públicas de Educação Básica.

Por ser uma universidade *multicampi*, a possibilidade de inserção do Pibid e do RP em cidades e regiões diferentes do mesmo estado se torna produtiva. Logo, fizeram parte do processo formativo de licenciandos os contextos culturais, sociais e econômicos diferentes, agregando assim à missão da universidade.

No projeto político pedagógico institucional (PPPI) da Uergs, trata-se dos programas Pibid e RP no item “Ensino de Graduação”. O PPPI expressa:

as múltiplas possibilidades da produção de conhecimentos gerados pela humanidade, constitui a especificidade de uma Universidade Estadual, que com olhos em sua função social, caracteriza-se pelo compromisso

com a formação humana sólida e qualificada de profissionais inseridos nas diferentes regiões de nosso Estado (UERGS, 2022b, p. 8).

Ao mencionar ambos os programas (Pibid e RP), o PPPI trata-os como política de assistência e permanência estudantil. Consta no PPPI (UERGS, 2022b), quanto ao Pibid, o oferecimento de:

[...] bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (UERGS, 2022b, p. 51).

O RP, mencionado no PPPI como outra das ações da Política Nacional de Formação de Professores, objetiva “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso” (UERGS, 2022b, p. 51). Destaca-se que o RP pretende contemplar diversas ações e atividades no âmbito escolar, como “regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora” (UERGS, 2022b, p. 51). Logo, tanto o Pibid quanto o RP encontram-se previstos nos documentos oficiais orientadores da Uergs e, sendo, assim, estão justificados e legitimados.

Este texto pretende evidenciar especificamente o trabalho realizado pela Uergs em ambos os programas a partir da Portaria Gab. nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que dispôs “sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)”. Essa portaria desdobrou-se nos editais do RP (Edital 01/2020) e do Pibid (Edital 02/2023).

Ao ser lançada a Portaria Gab. nº 259, a Reitoria, por meio da Pró-Reitoria de Ensino, iniciou os preparativos, conclamando docentes dos cursos de Pedagogia e licenciaturas em Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) para se prepararem para a elaboração dos projetos institucionais. Desse modo, o trabalho iniciou antes mesmo do lançamento dos editais. Com o lançamento dos respectivos editais, o trabalho foi intensificado, sendo elaborados, inicialmente, os projetos institucionais do Pibid e do RP, a fim de que os projetos da Pedagogia e da Licenciatura em Artes pudessem ser elaborados.

Destaca-se que ambos os projetos institucionais aqui apresentados concorreram ao edital da Capes no início do ano de 2020, mais especificamente em janeiro. No entanto, numa sequência cronológica, o mundo inteiro parou e sofreu por conta da pandemia da Covid-19². No Brasil, a pandemia foi vivenciada, oficialmente, a partir da segunda quinzena de março de 2020, trazendo muitos desafios também à Educação. Então, a partir dessa nova realidade, as aulas e as demais atividades acadêmicas foram suspensas, e naturalmente surgiram mais questionamentos do que respostas ou alternativas sobre os possíveis caminhos a serem trilhados. Com os Programas Pibid e RP, não foi diferente: houve muitas dúvidas sobre a continuidade e a viabilidade das ações que estavam nos projetos aprovados. Urgia a necessidade de realizar reflexões direcionadas às novas formas de fazer educação. As reuniões passaram a ser no formato virtual, desconhecido para a maioria dos envolvidos. Foram necessários muitos debates, assim como um novo olhar para os projetos e subprojetos, sem perder o propósito inicial.

Ademais, os projetos aqui apresentados vivenciaram o grande desafio de criar, recriar e mediar experiências metodológicas que

2 A partir de 2020, alastrou-se pelo mundo uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, conhecida como doença do coronavírus (Covid-19). A pandemia agravou-se a ponto de as entidades governamentais de diversos países determinarem isolamento social, fechamento temporário de estabelecimentos comerciais, escolas, locais públicos, etc., buscando a retenção da contaminação e priorizando a saúde da população.

vislumbraram o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem, com especial atenção à alfabetização, à literacia e à numeracia. Ainda assim, mantinha-se o estímulo à produção científica, à curiosidade epistemológica e à percepção da escola como território crítico-reflexivo, no sentido de articular teoria e prática, por meio de ações de cooperação entre as famílias e a comunidade escolar. Com base nesses pressupostos, são apresentados a seguir os projetos Pibid e RP.

PROJETO INSTITUCIONAL DO PIBID: PROPOSIÇÕES, METAS E AÇÕES

O Pibid foi delineado com vistas a promover ações, no sentido de possibilitar a inserção dos licenciandos em escolas públicas de Educação Básica, para que estes tivessem a oportunidade de criar e mediar experiências metodológicas. Esse programa deu especial atenção à alfabetização e à literacia, por meio de ações de cooperação entre família e comunidade escolar.

O Programa buscou fomentar a realização de mapeamentos do contexto educacional nos diferentes espaços de atuação do Pibid, de modo a elaborar estratégias que contribuíssem para o planejamento de futuras ações. Esse planejamento se constituiu, para a coordenação geral e as coordenadoras de área, como espaço de compreensão dos conceitos científicos e de leitura de mundo, a partir de um movimento crítico-reflexivo entre Ensino Superior e Educação Básica. O planejamento foi mediado por propostas práticas e experiências metodológicas e tecnológicas inovadoras com intencionalidade no processo de ensino e aprendizagem.

O projeto procurou criar mecanismos de articulação entre teoria e prática, a partir de desdobramentos necessários à formação e à atuação docente, o que contribuiu com a busca pela superação

de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem, a partir de um trabalho coletivo e interdisciplinar. Para tanto, buscou, junto à universidade e às escolas em que o Pibid atuou, estratégias para proporcionar momentos de divulgação, aprendizados e trocas de experiências, não somente entre os integrantes dos subprojetos, mas entre toda a comunidade escolar e acadêmica, a partir da realização de um seminário. Assim, foi possível desenvolver práticas pedagógicas que valorizaram as questões culturais e sociais de crianças e jovens, relacionadas a seus conhecimentos familiares e saberes locais.

O projeto do Pibid da Uergs conduziu suas ações a partir de metas que vislumbraram: organização, estudos, planejamentos, encontros, reuniões, seminários, intervenção, divulgação local e estadual das ações, seminários locais e estaduais, produções, publicação e produção de relatórios. Para a institucionalização e a valorização da formação de professores na Instituição de Ensino Superior (IES), esse projeto teve como propósito fomentar a inserção dos bolsistas num movimento de formação continuada com os demais licenciandos. Isso se deu por meio de cursos de extensão, mostras de trabalhos e demais atividades que foram organizadas para a socialização das ações desenvolvidas. Dessa forma, houve a possibilidade de uma interlocução entre a universidade e a Educação Básica, como parceiras no Programa.

A partir da proposta do Pibid, em articulação com as realidades dos espaços escolares, os acadêmicos bolsistas de Pibid passaram a refletir sobre os princípios e saberes da profissão docente e a importância da prática investigativa. Do ponto de vista teórico-prático, foi possível tecer reflexões sobre a docência e a formação do professor. Propôs-se formar e construir uma postura reflexiva, por meio da análise pessoal e coletiva das práticas pedagógicas, trabalhar a pessoa do professor e as suas relações com os outros, construir competências e exercer a mobilização dos saberes, perceber as resistências à mudança e a própria formação/atuação.

Os subprojetos se articularam apresentando suas propostas desde os primeiros semestres, aliando-se de forma integrada e ativa em todos os processos que envolveram as experiências de formação e atuação docente. Assim, os subprojetos, com base no Projeto Pedagógico do seu Curso, articularam novas possibilidades e experiências.

O Pibid se encontrou na interlocução entre teoria e prática. Os primeiros semestres dos acadêmicos nos cursos de licenciatura possibilitaram a criação de vínculos em campos mais teóricos, envolvendo as Ciências Humanas em suas disciplinas mais clássicas. Acreditamos que teoria e prática devem ocorrer desde o início do curso e, para isso, o próprio programa permite esse cenário — tanto que os currículos da Uergs já apresentam componentes com caráter teórico e prático nos primeiros semestres.

Abre-se um espaço de reconstrução do perfil acadêmico, de revitalização do fazer pedagógico do futuro docente e do docente que atua na Educação Básica, bem como da qualidade do ensino, não somente pelos recursos financeiros disponibilizados pelo programa, mas também pelas oportunidades de aliar teoria e prática. Tendo isso em vista, é preciso “fazer o percurso à procura do ofício de mestre, artífice, artista que há em nós, reaprender saberes e artes, recuperar a imagem bela que estamos reconstruindo nas últimas décadas” (ARROYO, 2000, p. 16).

O projeto da Uergs visa levar aos acadêmicos o entendimento de que aquilo que se pesquisa, estuda, lê e produz academicamente nas licenciaturas vai se desdobrar em metodologias didáticas nas salas de aula da Educação Básica. Isso ocorre porque “encontrar-se atento às brechas das rotinas escolares, recriando-as no caminho do próprio aprendizado, torna-se um gesto que pode proporcionar aos professores e estudantes o diferente” (BAMPI; CAMARGO, 2016, p. 331–332). Nesses caminhos, inserimos os alunos nas escolas contempladas com o Pibid e, ao mesmo tempo, colocamos a sua atuação em pauta nas reuniões de espaços formativos da universidade,

com seus pares e professores do curso. Com isso, vislumbramos tornar mais produtivas e efetivas as noções de teoria e prática.

São esses espaços de reflexões e interlocuções que permitem a constituição da formação de professores. Tornamo-nos professores:

[...] tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares, em movimentos reivindicatórios (mudanças). Diferentes, no entanto, nos modos de focar (FONTANA, 2000, p. 23).

Assim, é necessário refletir sobre a atuação docente, sobre as tarefas que envolvem implementar cada proposta definida pelo grupo, com vistas a atender às políticas educacionais.

PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PROPÓSITOS E ALGUNS RESULTADOS

O Programa de Residência Pedagógica, lançado em 2018, pela Capes, juntamente com Pibid, lançado em 2007, integram o contexto de ações do governo para melhorar a qualidade da Educação Básica e a formação de professores. Conforme Ferreira, Souza Neto e Batista (2022), os “programas, sob a égide da indução profissional, têm gerado observações sobre essas vivências práticas e aproximações entre conhecimentos, professores, alunos e instituições” (p. 3).

Diferentemente do Pibid, destinado a estudantes no início de sua formação acadêmica, o Programa de RP é uma das ações que tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática

nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica a partir da segunda metade do seu curso. Desse modo, Pibid e RP complementam-se, contribuindo com a melhoria da educação.

Na Uergs, o RP iniciou as atividades a partir do Edital nº 1/2020, que “objetivou selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica” (CAPES, 2020, p. 1). Dos objetivos, destacam-se:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (CAPES, 2020, p. 1-2).

Finalizado o projeto institucional e com a inclusão das unidades que o integrariam, este foi submetido à Capes, sendo aprovado. Conforme o planejamento submetido no edital, o projeto institucional do RP (2020) objetivou:

Promover ações que oportunizem a inserção de licenciandos em escolas públicas de educação básica, com base nos campos de conhecimentos específicos, para que os mesmos possam criar e mediar experiências metodológicas que favoreçam o processo ensino-aprendizagem, com foco na alfabetização, língua portuguesa e artes, estimulando a produção científica, a curiosidade epistemológica e a percepção da escola enquanto território crítico-reflexivo, pautados na articulação entre teoria e prática (p. 3).

Com a aprovação, o trabalho começou a ser organizado. O RP da Uergs foi desenvolvido em três subprojetos, sendo dois com os cursos de Pedagogia e um com os cursos de Artes, com destaque para o Curso de Graduação em Dança – licenciatura e o Curso de Graduação em Música – licenciatura. Um dos subprojetos de Pedagogia ocorreu em conjunto nas cidades de Cruz Alta e São Luiz Gonzaga; o outro subprojeto foi desenvolvido em Alegrete. Já o subprojeto de Artes foi desenvolvido em Montenegro. Cada subprojeto foi denominado de “Núcleo”. Desse modo, o RP possuiu três núcleos: Núcleo Alegrete, Núcleo Cruz Alta/São Luiz Gonzaga e Núcleo Montenegro.

O Núcleo Alegrete contou com a participação de três escolas, sendo duas municipais e uma estadual. O Núcleo Cruz Alta/São Luiz Gonzaga foi desenvolvido em três escolas, sendo duas municipais e uma estadual. Destaca-se que, nesse núcleo, uma das escolas municipais em que o trabalho foi desenvolvido destinava-se à Educação Infantil. O Núcleo Montenegro desenvolveu suas atividades de RP em três escolas de Ensino Fundamental, sendo duas municipais e uma estadual.

Todos os núcleos contaram com a presença de uma professora preceptora. Conforme definição da Capes, preceptora é a professora “da escola de Educação Básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo” (CAPES, 2020, p. 2).

No Edital nº 01/2020, consta a organização básica dos núcleos, a partir da qual a Uergs organizou o trabalho. Assim, cada núcleo foi formado por uma docente orientadora (sempre uma professora concursada na Uergs), três preceptoras e 24 residentes bolsistas. Considerando que cada núcleo tinha três escolas, então participaram do trabalho nove preceptoras e 72 estudantes, com três orientadoras coordenando o trabalho.

Uma das preocupações constantes no projeto institucional do RP foi prever ações para a institucionalização e valorização da formação de professores na IES. Nesse sentido, considerou-se a importância das políticas de valorização com base no aprimoramento do trabalho de docentes das instituições de Ensino Superior, os quais estavam envolvidos com o projeto institucional, que se materializou nas ações dos subprojetos, refletindo nas escolas públicas participantes.

A materialização dessa preocupação deu-se em algumas ações, como a participação de todos os envolvidos na RP em encontros e diversos eventos formativos da Uergs. A partir disso, transversalizaram-se discussões sobre docência, aprendizagens, desenvolvimento cognitivo, metodologias ativas, currículo na Educação Básica, entre outras discussões. Tais momentos congregaram docentes da Educação Básica e da Uergs, com o objetivo de entender que a escola é espaço de produção científica e de práticas de inovação e produção de conhecimentos. Os encontros formativos em conjunto propiciaram a valorização dos saberes escolares e da cotidianidade das instituições escolares, promovendo a integração com esse espaço e tempo da Educação Superior e da Educação Básica.

Durante o desenvolvimento do RP, foi realizado o Seminário Institucional Pibid e RP, em parceria com o 3º Fórum das Licenciaturas da Uergs, envolvendo residentes, preceptores, docentes orientadores, coordenador institucional, escolas-campo, professores da IEs e das escolas de Educação Básica, acadêmicos da licenciatura e acadêmicos em geral. O evento materializou o saber produzido com as escolas pelos residentes da Uergs, dando visibilidade às práticas desenvolvidas a partir do projeto institucional. Destaca-se, também, como resultado do RP, a criação de um espaço sistemático de formação interna para os residentes, preceptores, docentes orientadores, coordenadores institucionais e escolas-campo, o que qualificou os planejamentos de ações e metas a serem alcançadas no projeto institucional do RP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A submissão, aprovação e consequente realização dos projetos institucionais do Pibid e RP na Uergs resultaram em muitos desafios, mas que foram seguidos de grandes e importantes aprendizados. Se considerarmos que o período em que ambos os projetos ocorreram englobou uma pandemia, em que todas as pessoas estavam em isolamento social, com muito medo, devido às consequências de um possível contágio, a realização desses projetos foi realmente desafiadora.

Juntamente a esse fator, deve-se considerar que muitos residentes — e mesmo supervisoras do Pibid e preceptoras do RP — não possuíam equipamentos adequados para a realização de reuniões on-line e os demais estudos requeridos pelo programa. Logo, fica claro que muitos foram os desafios. Todavia, destacam-se o trabalho conjunto e a grande vontade de realizar as atividades previstas do melhor modo. Portanto, pode-se considerar que ambos os projetos foram exitosos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAMPI, Lisete; CAMARGO, Gabriel Dummer. Didática do meio: o aprender e o exemplo. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 2, p. 327-340, 2016. DOI: 10.1590/s1517-9702201608142140.

CAPES. **Edital no 1/2020 - Programa Residência Pedagógica**. Brasília: Capes, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

FERREIRA, Janaína da Silva; SOUZA NETO, Samuel De; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro. Desenvolvimento do conhecimento profissional docente no seio de práticas colaborativas: um estudo no contexto de um programa de formação de professores. **Movimento**, v. 28, p. e28068, 2022. DOI: 10.22456/1982-8918.127534.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei no 11.646, de 10 de julho de 2001.** Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS e dá outras providências. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado, 2001. Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/replegis/arquivos/11.646.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

UERGS. **Resolução CONSUN no 006/2022.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs, para o período de 2022/2032. Porto Alegre: CONSUN, 2022a. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/202207/25105622-resolucao-consun-006-2022-pdi-2022-2032-alterado-pela-resolucao-consun-010-2022.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

UERGS. **Resolução CONSUN no 007/2022.** Aprova o Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs. Porto Alegre: CONSUN, 2022b. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/202205/16134453-resolucao-consun-007-2022-aprova-proposta-do-projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

2

*Denise Madeira de Castro e Silva
Helena Venites Sardagna
Maria Cristina Schefer*

LETRAS EM CONTO:

EXPERIÊNCIAS PIBIDIANAS
NA PANDEMIA³

3

Contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Ministério da Educação/Brasil.

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.98782.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.98782.2)

INTRODUÇÃO

A discussão aqui compartilhada faz parte do projeto “Letras em conto: alfabetizar ‘encantando’ no programa de bolsas de iniciação à docência”, proposto pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Esse projeto transcorreu em três escolas públicas, sendo duas no município de Osório, na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, e uma no município de São Francisco de Paula, na região da Serra Gaúcha. O projeto foi financiado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)⁴, com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que oferece bolsas para acadêmicos(as) de cursos de licenciatura que se dediquem ao estágio em escolas públicas.

O projeto foi coordenado por três professoras pesquisadoras da Uergs e desenvolvido por 24 bolsistas, estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Uergs, sendo oito em cada escola, e três supervisoras pertencentes às escolas parceiras, sendo uma em cada escola. As reflexões deste texto referem-se ao recorte temporal de duração do projeto, isto é, ao período de novembro de 2020 a abril de 2022, data da conclusão do convênio.

O Pibid permite a articulação entre a Educação Superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de educação. Seu objetivo é “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

Na ocasião do desenvolvimento do projeto, o Brasil vivia um estado de calamidade pública, decretado pela pandemia que estava proclamada mundialmente, em decorrência da disseminação da doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), chamada de

⁴

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>.

Covid-19. A Organização Mundial da Saúde (OMS) havia declarado a pandemia no dia 11 de março de 2020.

Os sistemas de ensino, ao se depararem com esse cenário pandêmico, primeiramente suspenderam as aulas. Contudo, com o agravamento da situação, eles passaram a buscar alternativas para a retomada das atividades. Assim, naquele momento, a alternativa foi buscar estratégias para a otimização do ensino remoto não presencial, o que transcorreu tanto nas escolas de Educação Básica quanto na Educação Superior.

O presente texto busca evidenciar a experiência vivida nesses tempos tão singulares de Covid-19, já que foram diversas as alternativas encontradas no interior de cada escola para o desenvolvimento do projeto Pibid nessas circunstâncias inusitadas, incertas, sem precedentes. Para preservar o anonimato, as escolas serão identificadas por letras do alfabeto: Escola A – Osório; Escola B – Osório; Escola C – São Francisco de Paula.

ARTISTANDO NO PIBID: A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA A

A presente seção traz um pouco da experiência do Pibid em uma escola localizada no município de Osório, no Rio Grande do Sul, em um bairro próximo ao centro da cidade. Essa instituição atende a aproximadamente 950 alunos, matriculados na Educação Infantil, na Pré-Escola (crianças com 4 e 5 anos de idade) e no Ensino Fundamental completo (do 1º ao 9º ano).

O projeto do Pibid teve início na escola no ano de 2020, no mês de novembro. Contudo, até o final desse ano, a proposta do projeto previu o seu desenvolvimento, com o conhecimento dos

regulamentos da escola e de propostas pedagógicas desenvolvidas junto às turmas de alfabetização.

No ano de 2021, o grupo de pibidianas⁵ designado para a Escola A era composto de oito estagiárias do Programa Pibid, que aceitaram o desafio de estagiar durante um período de novas experimentações pedagógicas, por conta das aulas de ensino remoto. Então, designou-se uma estagiária para cada turma de 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental.

No decorrer do projeto, o grupo foi se fortalecendo entre si, com a ajuda da coordenação, da supervisão e das professoras titulares das turmas. Foi um período de estudo e muitas trocas, mas também de tensionamentos, medos e incertezas. O grupo sofreu trocas no decorrer do projeto, como desistência devido a desligamentos por motivos de trabalho formal. Assim, o projeto finalizou com seis estagiárias.

Desde os primeiros movimentos, com o estudo dos documentos da escola e o conhecimento do contexto e dos projetos das turmas de atuação, as estratégias remotas foram sendo incrementadas pouco a pouco, segundo as regras do ensino remoto da Universidade e atendendo às orientações da escola. A preparação para a inserção no contexto do estágio envolveu também aprofundamentos de campos teóricos, como sequência didática e contação de histórias. Um elemento importante foi o registro que as pibidianas passaram a realizar, descrevendo suas ações em cadernos de campo, nos quais foram orientadas a elencar tanto as experiências quanto as reflexões acerca das aprendizagens, dos desafios, dos tensionamentos e das superações.

Houve ainda planejamento semanal coletivo, envolvendo o grupo de pibidianas, assim como a coordenadora e a supervisora.

5 O termo é comumente utilizado para denominar o grupo de estagiárias bolsistas do Programa Pibid e, como as integrantes do grupo são mulheres, emprega-se o gênero feminino.

Levamos em conta que “o professor lê escutando o texto como algo em comum, comunicado e compartilhado. E lê também escutando a si mesmo e aos outros” (LARROSA, 2000, p. 141). Foram momentos de criação de estratégias para planejar propostas a serem desenvolvidas com as turmas em formato remoto.

Os desafios eram de cunho metodológico, mas também estruturais e sociais, pelas dificuldades diante da necessidade de conectividade dos alunos e das famílias para acessar propostas e materiais digitais em formato on-line, e pela necessidade de recursos tecnológicos e de acesso à internet. Outro desafio vivenciado foi a necessidade de lidar com a organização familiar, com aspectos como estabelecer uma rotina de estudo para as crianças que estivesse alinhada à rotina de trabalho dos pais, entre outros desafios. Observou-se ainda que foi um contexto de medos, inseguranças e até abalos emocionais, por perdas e doenças de familiares de docentes e alunos.

Oliveira (2015) analisa os processos envolvidos na constituição da docência dos anos iniciais da Educação Básica, com base em um projeto vinculado ao primeiro programa brasileiro de iniciação à docência. A autora denominou de “matriz de experiência” os processos de subjetivação docente implicados no processo formativo de tornar-se professor(a), pela experiência na escola. Para Oliveira (2015, p. 16), a formação compartilhada entre universidade e escola “produz um modo de ser professor(a), uma docência virtuosa que conjuga os modos comprometida, tática e interventora”.

Concordamos com Oliveira (2015) que a docência vai sendo subjetivada no contexto escolar de iniciação à docência e marcada por certos modos de se assujeitar. Assim, propomos uma postura problematizadora de verdades cristalizadas acerca da docência, em favor de experiências mobilizadas por criações diversas, por devires-docentes para vivenciar o inexperimentado, conforme o pensamento de Corazza (2009).

Evidenciamos um pouco desses processos de subjetivação docente por meio de excertos⁶ extraídos dos registros das pibidianas, para compor o exercício de problematização e de ressignificação dos impactos na formação profissional. Para fazer referência às pibidianas, utilizaremos letras do alfabeto.

Ao referir-se às aprendizagens no Pibid, a pibidiana A destaca:

Foram momentos de muita aprendizagem também para mim, pois acabei me envolvendo com cada história, cada momento, cada situação que tive a honra de fazer parte ao longo do período que estive com a turma e interagindo com cada criança.

O Pibid mudou muito a minha vida acadêmica, pois embora eu já havia feito outros estágios, não construí tantas aprendizagens quanto nesta participação, não somente com as crianças [...] (REGISTRO PIBIDIANA A, 2022).

A pibidiana B enfatiza suas experiências de aprendizagem, em especial aquelas direcionadas a atender o ensino remoto.

Iniciamos estudando sobre estratégias pedagógicas, uso de ferramentas tecnológicas e outros temas. Um segundo momento foi de planejamento, a partir das orientações e diretrizes da escola (REGISTRO PIBIDIANA B, 2022).

Ainda havia a necessidade de aprendizagens de cunho técnico para manter a atenção do aluno e despertar seu interesse, como mostra o registro da pibidiana C.

Para a criação dos vídeos, além do que já foi elencado, foi necessário atentar para especificações técnicas, como iluminação, interferência de sons, a própria imagem, a vestimenta e a postura, o fundo que deveria ser neutro, o tom e a intensidade da voz e por fim, a revisão de tudo (REGISTRO PIBIDIANA C, 2022).

6

Os excertos referentes aos registros das pibidianas serão escritos em itálico para diferenciá-los de outras citações.

Ainda sobre os desafios de lidar com ferramentas tecnológicas para desenvolver a proposta, a pibidiana D traz sua experiência, destacando que *"foi uma grande oportunidade de aprendermos estratégias pedagógicas, de buscar alternativas de flexibilização curricular e de promover aprendizagens em formato não presencial"* (REGISTRO PIBIDIANA D, 2022).

Na concepção de que a docência se constitui nos contextos escolares, por processos de subjetivação, essa constituição pode acontecer como forma de assujeitamento a certos modos de ser docente marcados por comportamentos esperados ou como abertura ao processo criador e artístador. Essa abertura supõe um docente que *"estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, escreve, pesquisa, apenas com o objetivo de desencadear devires"* (CORAZZA, 2009, p. 2). Nessa perspectiva, problematizamos a experiência de iniciação à docência enquanto aprendizagem que passa de uns aos outros para, além disso, pensar numa docência constituída na sua própria artistagem.

Nesses excertos, é possível evidenciar tensionamentos e problematizações não só de ordem pedagógica e metodológica, mas sobre as interações humanas, as questões sociais e de saúde pública que se estava vivenciando, como mostra o excerto da pibidiana E a seguir.

Numa tentativa de estabelecer relações de humanização, destacamos que foi necessário exercer empatia e reflexão sobre as situações diversas as quais as crianças estavam vivenciando em seus lares, buscando conhecer suas necessidades, seus recursos e materiais e principalmente a disponibilidade de recursos tecnológicos e de acesso à internet (REGISTRO PIBIDIANA E, 2022).

Nessa direção, a pibidiana F traz uma de suas preocupações a partir de sua experiência, com relação a impactos evidenciados durante o desenvolvimento do projeto.

Pudemos perceber junto ao Pibid e as instituições em que trabalhamos, a imensa dificuldade que muitas famílias encontraram em manter uma rotina diária de estudos, não dispunham de equipamentos e internet para o acompanhamento das aulas remotas (REGISTRO PIBIDIANA F, 2022).

O excerto menciona a experiência do período pandêmico, em que os alunos realizavam as atividades em suas casas, por meio de ferramentas digitais. Nesse momento, também outras problemáticas se apresentaram, como uma suposta evasão, mesmo sem presença física na escola, pela falta de retorno de atividades e de contatos.

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) contribuem com essa reflexão ao analisarem o contexto educacional no período da pandemia, olhando para diferentes cenários no Rio Grande do Sul. As autoras evidenciam a invenção de estratégias que funcionaram para transferir as aulas para dentro da casa de estudantes e, ao mesmo tempo, problematizam a responsabilização que recaiu sobre os docentes em muitas das situações.

“INDOEMPTECER” O CURRÍCULO: O DESAFIO DEMANDADO ÀS PIBIDIANAS DA ESCOLA B

A Escola B fica localizada num bairro de periferia do município de Osório, no Rio Grande do Sul. Atualmente, a instituição conta com 312 alunos distribuídos entre a Pré-Escola e o 5º ano do Ensino Fundamental. Desses, 153 são provenientes de famílias de baixa renda, beneficiárias do Bolsa-Família. Além disso, 67 crianças são declaradas negras (pretas ou pardas).

A organização do ensino remoto teve como principal instrumento a plataforma *Educar Web*. A comunicação entre as famílias

foi feita com maior regularidade via grupos de *WhatsApp*, seguida de avisos e tarefas no *Facebook* da escola e telefonemas. Em vista da dificuldade de acesso ao material digital, os professores distribuíram atividades impressas semanalmente aos responsáveis pelas crianças e recebiam materiais para a correção.

As oito bolsistas iniciaram e concluíram suas atividades na Escola B atuando em duplas, em quatro turmas de alfabetização: duas do 1º ano e duas do 2º ano. Enquanto faziam a observação e o diagnóstico para prepararem o planejamento, essas pibidianas foram informadas de que, por determinação das Secretaria Municipal de Educação, no atendimento a um apontamento do Tribunal de Contas do Estado (TCE/RS)⁷, elas deveriam planejar atividades semanais pautadas na Lei nº 11.645/2008, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Diante disso, as bolsistas conciliaram o disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para os primeiros anos do Ensino Fundamental (alfabetização até o 2º ano) e a temática afro-indígena, organizando Sequências Didáticas de Literatura, Artes, Jogos e Brincadeiras, História, Matemática, a partir das culturas afro-indígenas.

Consoante a isso, atenderam ao disposto nas Diretrizes Curriculares de Osório (DCO), desenvolvidas coletivamente pelos profissionais de educação do município (OSÓRIO, 2019). Essas diretrizes locais/municipais estão em conformidade com a BNCC e com o Referencial Curricular Gaúcho. Desse modo, o DCO é o orientador primeiro dos planejamentos de ensino tanto das professoras alfabetizadoras, regentes de turma, quanto das pibidianas.

⁷

Demanda do Movimento Negro do Rio Grande do Sul, polo da Uniafro, em vista da verificação de irregularidades no cumprimento da Lei em Osório e em outros municípios da região do Litoral Norte.

Ao longo do projeto, cinco Sequências Didáticas, contendo entre 10 e 12 vídeo-atividades ou atividades impressas, foram entregues pelas duplas de bolsistas à escola, somando 420 intervenções didático-pedagógicas ao longo do período. Essas atividades foram disponibilizadas em plataformas digitais, distribuídas às crianças e incluídas no acervo escolar de atividades antirracistas, etnicamente responsáveis.

Além disso, as professoras da Escola B compartilharam em vários momentos a angústia de receberem uma demanda sem a formação específica para desenvolver a temática afro-indígena de forma correta, não preconceituosa nem colonizadora, como entenderem terem aprendido em seus tempos de escola. Desse modo, a ação da universidade na Escola B, via projeto do Pibid, teve ênfase na *formação docente* para ações didático-pedagógicas antirracistas. Isso mobilizou a equipe gestora, as professoras alfabetizadoras, a supervisora e as pibidianas.

Nesse cenário, foram precisos estudos e negociações, visto que a desconstrução de alguns “belos” quanto à temática, que insistiam em servir de referência — incluindo vícios didáticos quanto a nomenclaturas, cultura, valores, costumes dos povos indígenas e africanos — precisaram ser enfrentados e ressignificados. É importante lembrar que, apesar de os povos tradicionais reverenciarem suas ancestralidades, eles são contemporâneos, têm hábitos e modos de vida apropriados a esse tempo existencial.

Ademais, vale dizer que não é fácil desconstruir as imagens negativas do negro cativo e do índio florestal fixadas na memória estudantil dos adultos que exercem a docência, e substituí-las pelas imagens afirmativas dos negros ocupando espaços socialmente importantes, com poder de voz e de decisão, e dos povos indígenas brasileiros retomando seus territórios físicos e culturais. Quanto à questão do povo negro, a pesquisadora negra Silva (2018) pondera:

Episódios de desrespeito, até mesmo de violência, agressões, em diferentes sociedades, se repetem cotidianamente, mundo afora, tomando um caráter de “normalidade”. Engajamento político é confundido com intolerância, direitos são interpretados como vantagens, pertencimento étnico-racial como superioridade ou desprestígio, bens públicos são geridos como se fossem privados (SILVA, 2018, p. 138).

Para a autora, é perturbador que tantas políticas públicas antirracistas ainda continuem ignoradas, esquecidas, negligenciadas. Em seus estudos, essa omissão tem sido evidenciada. Nas palavras de Silva (2018):

[...] é difícil entender essa omissão como desconhecimento, em virtude da ampla divulgação da Lei 10.639/2003, do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004, desde 2004, pelo Ministério da Educação, dos inúmeros cursos de formação de professores promovidos pelo MEC, por secretarias de educação tanto estaduais como municipais. É difícil não interpretar essa omissão como sinal de um projeto de sociedade contrário à igualdade racial (SILVA, 2018, p. 137).

Em relação à questão indígena, que esteve ignorada nos currículos da Rede Municipal de Osório e de outros municípios da região, talvez a invisibilidade dos Mbyá-Guarani, povo de expressividade no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, possa explicar a omissão. Há, segundo Schefer (SCHEFER, 2019, p. 106), uma:

[...] realidade de estigmatização, seguida da negação de direitos, que enfrentam os indígenas no Rio Grande do Sul, especificamente, na área do Litoral Norte (formada por 21 municípios e 14 aldeias), onde as etnias Mbyá-Guarani e Kaingang predominam. Independentemente da expressiva presença de indígenas “circulando” nas

idades, é comum ouvir moradores das áreas centrais a dizerem que “os índios não são daqui, só vêm no verão vender essas coisinhas que eles fazem, os balaios e os bichinhos de madeira...” (anotações de diário de campo: jul. de 2018).

Desse modo, se não há o reconhecimento da pertença indígena ao território nem a valorização da coexistência para a interculturalidade, fica evidente o motivo pelo qual o “índio” representado nas atividades escolares continua sendo aquele do imaginário popular, que mora na floresta, adepto à nudez, que vive daquilo que pesca e caça, bem isolado de tudo e de todos.

Diante disso, em benefício de uma tomada de consciência étnico-racial, mesmo que por decreto, por apontamento do TCE/RS, cabe o entendimento de que somos profissionais do magistério desse tempo histórico. Esse momento pode ser entendido como o auge da democracia e do respeito aos direitos humanos; portanto, propício ao banimento de resquícios eurocentristas que a escola do passado elegeu em seu currículo e que insiste em propagar.

Para não encerrar esta escrita sem exemplificar o modo como as Sequências Didáticas sobre a temática afro-indígena foram estruturadas, segue no Quadro 1 uma dessas organizações. Vale ressaltar que as pibidianas planejaram as atividades tendo como referência o conceito de sequência didática de Zabala (1998, p. 18): “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

Quadro 1 – Exemplo de sequência didática

Título: Contos e brincadeiras africanas e indígenas

Objetivo Geral: Desenvolver uma série de atividades sobre contos e brincadeiras Afro-Brasileiras e Indígenas que contribuam com o processo educativo dos estudantes em tempos de crise sanitária (Covid-19), em formato remoto para encaminhamento em plataformas digitais.

Justificativa: Segundo informou, através de depoimento, a professora regente da turma e supervisora do Pibid, "para demonstrar a importância da execução da Resolução nº 10 de 04/10/2016 do Conselho Municipal de Educação e da Lei nº 11645/2008, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Osório solicitou a toda a rede de Ensino Fundamental a inserção das questões de Igualdade Racial e Diversidade, semanalmente no planejamento escolar. Sendo assim, as Ações Pedagógicas de alfabetização que serão desenvolvidas pelas pibidianas devem abranger essa temática.

Componentes Curriculares (DCG): Língua Portuguesa e Educação Física

Objetos do Conhecimento: Protocolos de leitura; brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.

Habilidades: (EF01LP01RS-1) Perceber o funcionamento do processo de leitura, sabendo a direção em que se lê e escreve; (EF12EF02RS-2) Nomear, relatar e explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.

Atividades semanais:

Atividade 01: Leitura do conto indígena *O mito do arco e flecha*

Atividade 02: Brincadeira de origem de Moçambique: *Terra e Mar*

Atividade 03: Contação: *Lenda da erva-mate*

Atividade 04: Contação: *Ubuntu, um conto africano*

Atividade 05: Contação: *A pescaria de Curumim*

Atividade 06: Contação indígena: *A criação do mundo*

Atividade 07: Brincadeira: bilboquê de garrafa pet (indígena)

Atividade 08: Contação do conto africano: *O fim da amizade do corvo e do coelho*

Atividade 09: Confecção do tambor indígena: kabuletê

Atividade 10: Contação do conto africano: *Todos dependem da boca*

Fonte: dados obtidos no arquivo do Pibid – Escola B

Após cada sequência didática, tanto as bolsistas do Pibid quanto as supervisoras fizeram autoavaliações do momento, analisando o quanto a questão do ensino remoto em tempos de pandemia se fez presente. Um exemplo disso pode ser visto no depoimento a seguir:

o coronavírus (Covid-19) causou muitas perdas, tristezas e dificuldades financeiras para todos [...] à parte da educação também trouxe transtornos e tivemos que mudar as estratégias para buscar os planejamentos mais adequados para esse novo desafio. Penso que, apesar das dificuldades persistirem, em alguns momentos [...] esse período nos fez aprender com as vivências e experiências desses profissionais da educação [na Escola B] (Autoavaliação de uma das bolsistas que planejou a sequência didática exemplificada).

Cabe ainda trazer o depoimento da supervisora da Escola B sobre o que o Pibid possibilitou, mesmo que em tempos de pandemia:

Vale lembrar que iniciamos o ano letivo de forma remota e no mês de junho passamos ao ensino híbrido. A criação dos vídeos das pibidianas foram se aprimorando com o passar do tempo e foi possível perceber o empenho delas em melhorar cada vez mais [...] (Autoavaliação da professora alfabetizadora e supervisora do Pibid na Escola B).

Diante do exposto e das reflexões apresentadas, é possível dizer que a Escola B, os seus profissionais do magistério e as pibidianas ensinaram e aprenderam com o Pibid 2020–2022, num exercício de *indoemprego* curricular das letras, das palavras, dos dizeres alfabetizadores.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO PANDÊMICO: UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO

A Escola C, situada no município de São Francisco de Paula/RS, possui 167 estudantes matriculados em turmas de Pré-Escola (4 e 5 anos), anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. O quadro de funcionários é composto por uma diretora, uma coordenadora pedagógica escolar, 14 professores(as), um secretário, três serventes e um regente de ensino. De acordo com o projeto político pedagógico, a fundação da escola se deu pela necessidade de as mulheres da comunidade começarem a trabalhar nas fábricas de calçados que se instalaram na cidade desde a década de 1970.

Inicialmente, o projeto foi composto por oito bolsistas e duas voluntárias. Mais tarde, com o arrefecimento da pandemia, esse número passou para seis, em virtude de os estudantes assumirem compromissos profissionais, tornando incompatíveis as horas exigidas de comprometimento com o projeto.

A supervisora do Pibid na escola é uma professora alfabetizadora que também atuava na Secretaria de Educação do município e é egressa do Curso de Pedagogia da Uergs. Desse modo, a relação de parceria estabelecida entre a coordenadora e a supervisora foi facilitadora do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

A rede pública municipal, frente ao cenário pandêmico, adotou o formato não presencial por intermédio do envio de atividades via o aplicativo *WhatsApp* ou entrega impressa às famílias. As atividades com os pibidianos iniciaram com a proposição da construção de um diagnóstico da realidade escolar. Desse modo, destacam-se

duas atividades: estudo do projeto político pedagógico da escola, e entrevistas elaboradas para a equipe gestora e as professoras das turmas de 1º e 2º anos escolares. Posteriormente, as entrevistas foram analisadas e, em duplas, os diagnósticos foram elaborados. No Quadro 2, mostramos o planejamento das atividades que foram desenvolvidas no Pibid.

Quadro 2 – Planejamento das atividades

Contextualização	Atividades pedagógicas não presenciais	Entrevistas	Estratégia de atuação
Breve histórico	Livro Didático Integrado	Professoras regentes	Proposta do Pibid
Ambiente escolar	Percentual de atividades realizadas	Equipe diretiva	Realidade escolar
Projeto político pedagógico	Avaliação de entrada		Argumentação teórica: aproximando de teoria(s) que dialoguem com o diagnóstico e a realidade escolar
Situar as turmas de 1º ou 2º ano			

Fonte: elaborado pelas autoras com base no arquivo do Pibid da Escola C.

O diagnóstico da realidade escolar no período pandêmico mostrou que as principais dificuldades encontradas pelos professores no processo de alfabetização e de numeramento com estudantes de 1º e 2º anos foram as relativas ao fato de os docentes não conseguirem realizar um acompanhamento diário e a falta do contato humano, como apontam as falas das entrevistas:

O contato físico, o abraço, o olhar, a pergunta, a dúvida, é poder falar para todos entenderem alguma dúvida, olhando no rostinho de cada aluno na sala de aula (PROFESSORA DO 1º ANO).

A maior dificuldade no meu ponto de vista é a falta do acompanhamento diário e a interação entre alunos e professora (PROFESSORA DO 2º ANO).

É importante destacar que o diagnóstico da realidade escolar foi fundamental para a organização das atividades. Em relação às dificuldades encontradas pelas próprias professoras da turma, como a falta de contato físico, por intermédio da identificação do que estava ocorrendo, foi possível viabilizar a lógica do planejamento. De acordo com Silva e Costa (2021, p. 133): “Não há como exercer uma ação de planejar a escola, se não for a partir dela mesma”. Ainda sobre a importância do diagnóstico e do planejamento escolar, Silva e Costa (2021) afirmam:

Podemos assim, considerar que em sendo a escola uma organização viva, com tantas pessoas envolvidas, seria mesmo impossível não haver questões recorrentes e urgentes, que a tirariam de uma desejável rotina e estabilidade, porém, isso não inviabiliza as ações planejadas, pelo contrário, justifica-as (SILVA; COSTA, 2021, p. 133).

Sendo assim, apresentamos no Quadro 3 uma sequência didática desenvolvida no subprojeto “Trabalhando a diversidade através da contação de história”, realizada pelos bolsistas enviados para as turmas de 2º ano e suas estratégias de comunicação com os alunos e as respectivas famílias.

Quadro 3 – Sequência didática realizada na Escola C

Objetivo geral	Justificativa	Metodologia	Atividades
Apresentar uma via de integração entre escola, família e sociedade, proporcionando, por intermédio da cultura e contação de histórias, uma formação ampla em relação à diversidade.	Observou-se a necessidade de integrar a família e a comunidade escolar, assim como contribuir com a cultura, trabalhando a diversidade.	Foi utilizada a metodologia ativa, que se refere a um processo de ensino e aprendizagem no qual o estudante é o protagonista, e o professor assume o papel de suporte.	<p>Álbum de expressões:</p> <p>Fotos e desenhos produzidos pelos alunos ou pelas famílias. Foi enviado um vídeo divertido explicando sobre como nossas expressões faciais denotam nossos sentimentos.</p> <p>Livros:</p> <p>Foram disponibilizados livros e revistas com a proposta de que os alunos, junto com as famílias, recriassem suas próprias histórias. Os livros deram o contexto da história e as revistas serviram de recortes de personagens.</p> <p>Jogos:</p> <p>Os alunos desenharam alguma das histórias enviadas em vídeo e confeccionaram um quebra-cabeças utilizando materiais como papelão, cola, lápis e tesoura.</p> <p>Rádio:</p> <p>Houve a integração da rádio comunitária local para facilitar a comunicação e alcançar um maior número de famílias com recados, contação de histórias, chamamentos para a escola.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras com base no arquivo do Pibid da Escola C.

Com essa exemplificação de uma sequência didática realizada, podemos concluir que o trabalho desenvolvido pelo Pibid foi um facilitador do processo de alfabetização das crianças e da

manutenção de vínculos entre a escola e os estudantes, assim como constituiu um apoio ao professor regente das turmas. Podemos considerar ainda que o período foi de aprendizagens mútuas entre todos os agentes envolvidos: os nossos estudantes de graduação (pibidianos), a supervisora, a coordenadora, as professoras e a escola, em um momento em que todos tiveram de se reinventar e atravessar fronteiras do desconhecido para a superação dos desafios impostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pibidiana na escola sem dúvida contribuiu para a constituição da docência em iniciação, configurando um importante espaço formativo para os(as) acadêmicos(as), em especial por ser um período de grandes adaptações metodológicas em virtude da pandemia pela Covid-19. As diferentes experimentações necessárias durante o período de desenvolvimento do projeto oportunizaram a ressignificação de saberes e do próprio processo formativo dos(as) licenciandos(as).

De um lado, os desafios e as aprendizagens produzidas marcaram os processos de subjetivação da docência, mas ao mesmo tempo evidenciaram que a escola é um espaço de criação e de invenção. De outro, o projeto também foi de grande relevância pelos tensionamentos que permitiram aprendizagens para a constituição de uma docência aberta às vozes de grupos sociais que foram silenciados cultural e historicamente, como os povos indígenas e negros.

REFERÊNCIAS

- CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Periferia**, v. 1, n. 1, p. 91–110, 2009.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PIBID – Apresentação**. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 1 set. 2023.
- OLIVEIRA, Sandra. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.
- OSÓRIO. **Documento Curricular do Município de Osório**. Osório: Câmara Municipal, 2019.
- SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**, v. 15, 2020.
- SCHEFER, María Cristina. Teko jeapó, a escola indígena autônoma do sul do Brasil: inovação etnoinstitucional, já! **Revista euroamericana de antropologia (REA)**, n. 8, p. 105–116, 2019.
- SILVA, Denise Madeira de Castro; COSTA, Daianny Madalena. Escola, gestão e sociedade: intermediações com o projeto político-pedagógico. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 3, p. 123–141, 2021.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, p. 123–150, 2018.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



3

Armgard Lutz

**NAS DOBRAS
DA DOCÊNCIA ON-LINE,
A TESSITURA
DO CONHECIMENTO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98782.3

INTRODUÇÃO

Este artigo desenvolve a reflexão sobre o caminho da constituição profissional das bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), ofertado pela Capes/MEC. Esse percurso se fez a partir do projeto de formação criado coletivamente pelas professoras do curso de graduação em Pedagogia das diferentes unidades da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs).

O desabrochar para a docência enquanto bolsistas do Pibid torna-se um movimento agregador das muitas pontas dos fios que entretecem as categorias dos saberes conceituais e factuais, procedimentais e atitudinais, tanto para estudantes acadêmicos quanto para alunos das turmas de anos iniciais assumidas em escolas públicas. As categorias dos saberes aconteceram e foram mobilizadas por meio dos planos de aulas, apesar dos restritos tempos e espaços destinados à iniciação na docência. Esses momentos eram organizados em um turno semanal de aula, endereçado aos estudantes, e um encontro semanal para estudos teóricos, compartilhamento de experiências, reflexões, propostas de ações e planejamentos. Assim, desenvolvem-se neste artigo as percepções sobre o envolvimento e as aprendizagens das(os) bolsistas, bem como os movimentos destinados à formação complementar.

O resultado do estudo das realidades das escolas e dos estudantes, por meio dos relatos das professoras regentes das turmas, tornou-se a base a contribuir fortemente nas definições dos conteúdos curriculares acompanhados das atividades significativas para os estudantes. Acertar ou não nas decisões sobre a criação das aulas on-line tornou-se uma rica fonte desencadeadora de justificativas cercadas por algumas convicções teóricas. As justificativas das escolhas foram reveladoras de como pensam as(os) acadêmicas(os) e quais são suas concepções — ainda que incipientes — na articulação entre teoria e prática, possibilitando-nos questionar e

propor ajustes. Se aprender é mudar, os ajustes foram esclarecedores e paulatinamente favoreceram a distinção entre práticas superadas e práticas sob perspectivas inovadoras.

Na esteira de debates, relatos, comentários e avaliações surgidos durante as reuniões semanais e registrados em atas, compreendeu-se que o cotidiano escolar favorece a formação dos professores, num diálogo de saberes e não saberes, com destaque à formação socioafetiva. Mesmo não havendo planejamento explícito sobre a formação ética e socioafetiva entre as(os) bolsistas, a comunicabilidade dialógica foi se construindo por meio da comunicação empática. As narrativas das práticas vieram carregadas de necessidades profissionais e, ao fazerem das escutas o colocar-se no lugar do outro, ao reiterarem as mesmas experiências e os mesmos desa-bafos, as(os) bolsistas exerceram a generosidade, ofertando auxílio ou materiais pedagógicos e bibliografias. Segundo Azevedo (2004, p. 15), “penso que é nesse movimento [...] que aprendemos a ser professoras e professores: sentindo, intuindo, caçando rastros, seguindo pistas, cavando atalhos, capturando o possível [...]”.

Nos encontros semanais, as narrativas que provocavam outras narrativas foram amenizando as frustrações com as aulas on-line diante da pouca presença dos estudantes e da hipótese sobre as indiferenças dos pais. As narrativas, que num primeiro momento pareciam desgarradas de sentidos teóricos, inclinaram nossa compreensão para algo inesperado e de maior significado. Quem falava não eram apenas bolsistas, mas mulheres acadêmicas, com exíguas vivências culturais. Eram mães de crianças recém-nascidas ou muito pequenas; eram mães amamentando; eram mães, não de uma criança, mas de três crianças: acadêmicas mães na luta pela sobrevivência e profissionalização.

Ao longo das narrativas, as bolsistas se colocavam como presença envolvida no compromisso com o desenvolvimento dos estudantes. Associavam suas expectativas, como futuras

profissionais, àquelas relativas a seus filhos. Reconhecendo nos filhos seus alunos, e nos alunos seus filhos, expuseram suas frustrações, desejando regar todas as crianças com múltiplas oportunidades endereçadas ao desenvolvimento integral, assim como tocar sensivelmente os familiares.

Muitas questões foram se enovelando a partir de reflexões pontuais e sobre a gestão das escolas: até que ponto a escola construiu vínculos com os familiares antes da pandemia? Até que ponto a escola construiu discursos sobre aprender discutindo, pelo processo dialógico? Até que ponto a comunidade escolar compreende para que servem as atividades pedagógicas diante do compromisso com o desenvolvimento dos estudantes? Até que ponto as escolas promovem formação continuada interna a partir de narrativas das vivências dos docentes? Desses momentos, emergiram os temas que subjazem a complexidade do estar docente: fazer, sentir, decidir. Outro tema é o aprender e ensinar pelas interações gerindo a solicitude (MEIRIEU, 1998) baseada na provocação aos estudantes para o pensar e o transformar o pensamento. Por acréscimo, o estar docente sustenta-se na gestão da construção dos conhecimentos, acolhendo o conceito de criança como sujeito "rico" e "inteligente".

Quando as narrações nos pareceram apenas episódicas, lembramo-nos de que o jeito científico de explicar está vinculado ao "*princípio da purificação discursiva*, que apaga, num discurso da ciência, as mediações e o sujeito; apaga discursivamente as bases materiais da produção científica" (AZEVEDO, 2004, p. 13). Assim sendo, oferecemos espaços para as narrativas reflexivas, de modo que, a partir das vivências, pudéssemos chegar às experiências. Com isso, lembramos de Larrosa (1996), ao esclarecer que experiência é o que nos atravessa a ponto de nos transformar e, por consequência, assimilarmos a consciência da necessidade de fazer diferente.

REPERTORIANDO BOLSISTAS

Diante das dificuldades observadas no andamento das propostas das aulas on-line, repertoriar as(os) bolsistas foi uma prática constante. Criou-se um curso com encontros quinzenais, denominado “Convergências para a Aprendizagem Significativa”. O repertório do curso resultou da consulta aos bolsistas e aos professores das escolas, com destaque para a suas prioridades, anunciadas pelas pressões e pelos desafios do cotidiano escolar. Alguns aprofundamentos ocorreram por exigência do eixo curricular proposto pelas escolas que acolheram as(os) bolsistas, o do letramento por meio do estímulo ao contato com os materiais artístico-literários. A fim de esclarecer o formato do curso, a seguir consta o seu plano.

CURSO ON-LINE: CONVERGÊNCIAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A seleção das temáticas para a formação continuada ofertada aos professores pelos órgãos oficiais, como Secretarias Municipais ou Coordenadorias Estaduais de Educação, parte em geral dos princípios da generalização das causas que geram o fracasso escolar. Geralmente, essas formações consideram que as soluções são multiplicáveis, independentemente das nuances dos contextos, da cultura, das experiências de vida e dos interesses de professores e estudantes. Isso posto, desenvolveu-se uma consulta, junto aos professores participantes do Pibid, sobre temáticas que os provocam, e o resultado foi a organização de um projeto de extensão descrito a seguir.

OBJETIVO GERAL

Promover a produção de repertório teórico-prático sobre ensino significativo, por meio de formação continuada, a comunidades escolares de instituições escolares públicas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar a didática do ensino híbrido através de experimentos com alunos e seus familiares.
2. Orientar o ensino ativo explorando necessidades e interesses dos alunos, nativos digitais ou não.
3. Estimular o protagonismo dos alunos através de pesquisas e ações orientadas a partir do processo de assembleias escolares e de projetos.

JUSTIFICATIVA

Os participantes do Pibid são acadêmicos e acadêmicas em início de formação e, portanto, inexperientes no campo da docência junto a turmas e também em aulas híbridas. Logo, houve a necessidade de subsidiá-los com elementos teóricos e práticos suficientes para uma atuação significativa, tendo os alunos como centro da organização do ensino, em diálogo com suas realidades. O curso de Pedagogia da Uergs, alinhado a intencionalidades pedagógicas que consideram o modo de aprender das crianças com suas idiossincrasias (interesses, necessidades e vivências familiares, culturais e relacionais), oferece elementos em prol de uma qualidade de ensino e de aprendizagem alinhada aos novos tempos. Isso significa atenção ao novo normal nas escolas e novos desafios, tanto para acadêmicas(os) que iniciam a experiência docente quanto para professores

das escolas que sediam o Pibid e a Residência Pedagógica. Conforme Freire, na obra “Pedagogia da Autonomia” (1996), aponta-se que, graças à incompletude do ser humano, a formação continuada é permanente. Nesse sentido, oferecer um retorno positivo às escolas que recebem as(os) bolsistas da Uergs é fundamental. Além disso, é uma forma de atualizar os professores e construir alinhamento, pelo diálogo e pela construção do conhecimento, nas formas de encaminhar as aprendizagens na Educação Infantil e nos anos iniciais.

Preza-se que os acadêmicos compreendam o fazer docente dos professores das escolas públicas, suas condições e necessidades. Da mesma forma, espera-se que os professores acolham as propostas dos acadêmicos que seguem as orientações do projeto da Uergs para o Pibid e a RP.

A proposta desse projeto de formação continuada inspira-se em Sacristán (2005), ao refletir que tudo é para o aluno: currículo, professores, instituições. Porém, o aluno se encontra diluído, apagado, não é possível encontrar sua voz:

[...] a pedagogia contestadora e crítica quis salvar o aluno do sistema educacional, da autoridade familiar, da repressão e da manipulação de sua consciência [...] a pedagogia o entendeu como matéria moldável [...]. Nosso olhar apesar de o século XX ter sido qualificado como “o século da criança”, continua sendo mais magistrocêntrico (visto a partir dos professores), logocêntrico (dependente dos conteúdos mínimos) ou sociocêntrico (olhando as necessidades sociais) do que alunocêntrico (centrado no aluno) [...] (SACRISTÁN, 2005, p. 16).

O mundo mudou, as famílias e os alunos também. Dar espaço para os alunos se manifestarem e contribuir com suas manifestações, aprofundando o que trazem, é acertar o passo com a qualidade na construção do conhecimento. Segundo Moreira (1999), abordando Piaget, há aprendizagem quando o aprendiz age sobre os objetos do conhecimento, é capaz de explicar o processo

e consegue empregar o que aprendeu; no entanto, a realidade vem mostrando que esse processo de aprendizagem ainda não está acontecendo na maioria das escolas.

Os alunos que permanecem copiando do quadro de giz, não estão pensando nem aprendendo, já que se trata de atividade mecânica. O ensino pela reprodução de informações com exercícios para completar vêm mostrando resultados de fracassos escolares evidenciados nos altos índices de analfabetismo. Alunos que frequentam o 3º e o 4º anos dos anos iniciais ainda não dominam a leitura e a escrita com autonomia, e apresentam baixos níveis nas habilidades de leitura, interpretação, vocabulário, bem como dificuldade nas comunicações orais e nas habilidades com produção de materiais representativos das aprendizagens. Compreende-se que o multiletramento está carente de experiências; do contrário, os estudantes estariam empregando muitos recursos para se expressarem.

O ensino tem se esvaziado pela permanência, em algumas escolas, dos modelos de currículo por atividades, por datas comemorativas, por temas pré-definidos. A discussão sobre um currículo significativo, que atenda aos interesses das crianças nativas digitais, é urgente diante do novo normal. Eis mais uma das justificativas para promover o projeto. A meta é construir repertórios teórico-práticos a fim de evitar a reprodução de modelos de ensino superados e esvaziados de sentido.

Justifica-se o projeto pois sua programação contempla os objetivos 04, 05 e 11 da Agenda 2030. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 04 aborda a educação de qualidade, ao promover o protagonismo de alunos de Ensino Fundamental por meio de dinâmicas transformadoras e ações de impacto positivo, para que sejam capazes de modificar sua própria realidade e alcançar seus sonhos. O ODS 05 aborda a igualdade de gênero, e o projeto de extensão favorece o debate sobre educação e práticas escolares não sexistas. O ODS 11 refere-se à redução da desigualdade, objetivo que será

alcançado pelas práticas docentes que personalizem o ensino em prol do sucesso escolar de cada criança.

Garantir o letramento e o domínio da matemática é um grande passo para diminuir a desigualdade. Assim, conclui-se que o projeto previsto esteve especialmente alinhado aos três objetivos da Agenda 2030 citados.

O curso abordou os temas expostos em 10 encontros:

1. Como aprendem as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais (TOUGH, 2017).
2. O aprimoramento do letramento na Educação Infantil e anos iniciais.
3. A saúde do professor: como manter o corpo e a mente saudáveis diante das responsabilidades profissionais.
4. O que é uma escola democrática: não sexista, com assembleias escolares e a escuta dos alunos.
5. A pedagogia de projetos: a pedagogia da descoberta na Educação Infantil e anos iniciais e a relação com o ensino contextualizado e significativo (HELM; BENEKE, 2005).
6. Alfabetização ativa com base na psicogênese da leitura e da escrita.
7. Professoras encantadoras de alunos: planejamentos de sequências didáticas significativas (CRUZ, 2008).
8. O poder dos temas transversais nos anos iniciais e a relação com a pesquisa (YUS, 1998).
9. Pedagogia com bebês e ler para bebês.
10. A documentação e avaliação na Educação Infantil e anos iniciais (VECCHI, 2017).

Ao longo do curso, contou-se com a contribuição de professores que atuam em cursos de Pedagogia de outras unidades da Uergs, também atuantes no Pibid. A profa. Dra. Ana Maria Bueno Accorsi conduziu a *live* sobre “Exploração de obras literárias na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”, no dia 02 de julho de 2021. A profa. Dra. Fani Averbuch Tesseler conduziu a *live* sobre o tema “História, Literatura e Didática para os anos iniciais”, em 14 de abril de 2021.

Em decorrência do andamento do curso, houve a necessidade de abordar o envolvimento de pais e estudantes nas aulas on-line, bem como de detalhar o emprego da literatura infantil, a fim de não cair no lugar comum da interpretação de histórias por meio de perguntas irrelevantes. Essas necessidades justificam os seguintes itens desenvolvidos: i) orientações para aulas on-line; ii) orientações para qualificar o emprego de obras da literatura indicadas para bebês e crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental; iii) transformando vivências em produção de histórias; iv) aprendendo a colegialidade.

ORIENTAÇÕES PARA AULAS ON-LINE

Ao longo das reuniões de compartilhamento de experiências com as aulas, durante o período de pandemia, observou-se que uma das escolas de Educação Infantil optou por disponibilizar aos pais um conjunto de propostas para desenvolver com seus bebês, em casa. Os pais buscavam essas atividades semanalmente na escola. Todavia, a obtenção de resultados sobre a aplicação das atividades pelas famílias foi irrelevante, o que prejudicou o processo reflexivo das bolsistas.

As escolas que organizaram espaços para as bolsistas desenvolverem atividades on-line lograram êxitos com os estudantes que participaram. No entanto, sentiu-se a necessidade de organizar as

orientações às bolsistas sobre as aulas on-line. Um dos primeiros movimentos foi debater sobre o envolvimento dos estudantes nas aulas on-line. Dos debates, resultou a produção do texto reflexivo e orientador exposto a seguir.

Os depoimentos de pais e mães durante a pandemia, com parte das famílias trabalhando em casa e crianças e adolescentes com aulas a distância (ou buscando nas escolas materiais e atividades disponibilizados), revelam aspectos positivos relativos ao convívio mais próximo com os filhos, bem como, desafios e frustrações. A expectativa de pais e familiares, que precisam dar conta das tarefas profissionais e domésticas ao mesmo tempo que o acompanhamento dos filhos nas demandas escolares, é que os filhos conquistem maior autonomia nas atividades educacionais. Por conseguinte, esperam o auxílio dos professores nessa área.

Aprende-se com os pais observadores das condutas e reações dos filhos durante as aulas remotas. Há pais de crianças da Educação Infantil que perceberam maior envolvimento dos filhos quando a(o) docente aparece na tela e se manifesta com clareza e objetividade nas explicações. Por outro lado, apontam que a maior expectativa das crianças é ver seus colegas e conversar com eles, oportunidade nem sempre prevista pelos professores, o que acaba por frustrá-las.

Os alunos de anos iniciais se envolvem quando podem interagir com os colegas e quando têm a oportunidade de demonstrar-lhes alguma habilidade ou competência. Tendo o ego e a autoestima florescendo, ficam muito orgulhosos quando o/a professor/ra percebe em cada aluno um potencial aflorando e estimula a oferecerem uma explicação aos demais colegas; a promover uma “oficina” de tecnologia, por exemplo, aos colegas. Com certeza os pais aprovarão com ênfase e auxiliarão a divulgar o potencial do/a filho/a!

Outro aspecto diz respeito ao planejamento envolvendo docentes, famílias e alunos. Pais destacam a importância do compartilhamento prévio, por parte dos professores, das propostas pedagógicas sempre que estas requerem participação das famílias. Tal planejamento inclui desde providências dos ingredientes para uma aula de culinária até a ajuda com fotografias e objetos das crianças ou da família para a elaboração de um “álbum da vida”.

Como se pode ver, planejamento e organização são fatores fundamentais para garantir o envolvimento familiar e a autonomia dos estudantes. Construir a autonomia a fim de potencializar o aproveitamento das aulas comporta previsões e orientações para três momentos: um antes, um durante e um depois da aula. Falaremos brevemente sobre cada um.

O momento antes das aulas

O momento antes das aulas apresenta muitas variantes: tudo depende das condições dos professores e das famílias. O planejamento inclui orientar os pais à construção participativa com os filhos de um “ritmo” para o cotidiano. Segundo Rudolf Steiner, criador das escolas Waldorf (1988), a presença de ritmos na vida das crianças gera segurança anímica (emocional e psicológica) e física. A segurança emocional é construída pelos ritmos como ter a hora para algumas atividades básicas da vida: acordar, lanche, banhar-se, assistir TV, brincar, dormir, orar, meditar, conforme as preferências das famílias. Os ritmos favorecem à criança contar com a segurança alimentar, por exemplo, quando ela descobre que há o dia da sopa, o dia do lanche surpresa, o dia da sobremesa preparada por ela. Organizações favorecem o domínio do ritmo e, por conseguinte, a autonomia infantil e a segurança de que podem contar com a presença de diferentes pessoas ou com apenas uma nos diferentes momentos do dia. Os ritmos acontecem por meio de momentos de contração ou de expansão.

Os momentos chamados de “contração” são dedicados aos compromissos dos quais são esperados resultados ou um produto. Os momentos de “expansão” são os dedicados a atividades escolhidas pelas crianças, não menos importantes, que contêm o cerne da autonomia, da responsabilidade e da ludicidade, da decisão, do fazer do seu jeito, ou seja, de alívios e de ludicidade. Nessa direção, pode-se inspirar os pais a organizarem, em parceria com os filhos, sugestões de agendas, com rotinas nas quais sejam inseridas atividades propostas pelos professores.

Exemplos de atividades como possibilidades, observando as tendências etárias e influências culturais:

Culinária; Jardinagem; Preparação e desenvolvimento de entrevistas; Organização de charadas e anedotas; Pesquisas de

canções cujas letras têm relação com a temática da aula; adoção virtual de um animal com o objetivo de “explorá-lo”, descobri-lo e divulgá-lo.

Especialmente nas turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o envolvimento dos alunos por meio de estratégias lúdicas alivia bastante as tensões, os aborrecimentos, os cansaços e a evasão escolar.

O momento durante as aulas

Na abertura das aulas, criar o momento do “*check-in*” pode se tornar uma cultura interessante: esse termo em inglês, usado em viagens de avião e em estadias de hotel, significa **confirmar que chegou**, que está presente. A prática de mesmo nome tem sido usada em contextos como início de uma reunião, de uma aula e até mesmo em encontros sociais. Para isso, usa-se um momento inicial para perguntar gentilmente: - Como você está chegando? Como está se sentindo?

A ação de demonstrar que se está presente é mais profunda: é de estar inteiramente. Trata-se de cada um dos participantes, um de cada vez, dizer como está chegando, como está se sentindo naquele momento e o que está se passando em sua vida que deseja compartilhar. A escuta sensível, em silêncio, sem reagir, responder, julgar ou analisar, é a oportunidade de exercer a empatia, a compreensão e uma maior aproximação com o grupo. A prática pode auxiliar na disposição para aprender e no aumento da confiança no grupo - colegas e professores. Otimizar a qualidade de presença e a conexão com as pessoas é mais importante do que a produtividade. Com a conquista de segurança emocional, todos aderem com maior facilidade ao envolvimento com as tarefas.

Sobre maior envolvimento dos alunos na aula on-line, que tal provocá-los para assumirem algumas ações?

São possibilidades:

- Criar uma tabela designando uma dupla para cada aula que irá abri-la com uma mensagem, uma canção, uma adivinhação, enfim, algo lúdico.

- Organizar duplas, trios ou quartetos indicando que cada grupo receberá uma questão para responder ao final da aula. Desta forma, aumenta-se a probabilidade de que os estudantes, envolvidos por um clima de jogo e desafio, registrem, com anotações ou outros meios, sua compreensão sobre o tema. Alternativamente, pode-se combinar com os alunos que ao final do encontro haverá um sorteio de colegas que formularão uma questão para que todo o grupo responda. No encontro seguinte, os estudantes que elaboraram a questão são subtraídos do sorteio e, assim, é mantida a dinâmica.
- Outro tipo de prática para mobilização dos alunos é provocá-los a apresentar (com fotografia ou vídeo, por exemplo) outro lugar em que se pode aprender e outra pessoa que pode ensinar, além da escola e do professor. Estimula-se, assim, “habitar” outros espaços para construir conhecimentos, descobrir saberes e fazeres de outras pessoas, cultivar a curiosidade onde quer que seja. Como exemplo, citamos o relato do psicólogo Calvo (2016), em sua obra “Viagem à escola do Século XXI” (2016), sobre a escola Barefoot, na Índia. A escola buscou seus educadores na própria comunidade, contando com a sabedoria de avós, de agricultores e de todos que tivessem algo a ensinar e que não possuíam diploma acadêmico. Assim se refere Calvo ao idealizador da escola, Bunker Roy (2016, p. 17):

Ele fez tudo ao contrário do que realizamos com regularidade nos colégios de todo o mundo. No lugar de seguir ao pé da letra as instruções dos planos de estudos, pôs-se a redigi-los em comunidade. Juntos, fizeram-se as duas grandes perguntas que dão sentido a toda instituição escolar: ‘O que precisamos aprender?’ e ‘Como queremos aprender?’

Em se falando de interação com os pais, pode-se criar um momento on-line em que, na presença deles, os filhos compartilham algumas competências que desejam conquistar e firmam a parceria, respondendo: o que posso fazer por mim? Em que minha família pode me ajudar? Como meu professor e meus colegas podem me ajudar? É uma forma de pacto, de compromisso com as metas traçadas e com os avanços de cada um.

O momento depois das aulas

É recomendável que professores e pais assumam juntos o compromisso de encorajar os estudantes a evitarem a procrastinação com as tarefas escolares. Algumas ações podem ajudar, como propor às famílias que reservem um período próximo da conclusão da aula para apoiar os estudantes no desenvolvimento das atividades. Docentes e famílias também podem combinar meios lúdicos de auxiliar os alunos a demonstrarem (reelaborando pessoalmente) o que foi aprendido: confecção de diário, mural, registro em áudio, vídeo, mapa conceitual, são algumas alternativas. Outras podem ser criadas e experimentadas!

Resolver as tarefas logo após a aula proporciona a satisfação da missão cumprida, além do espaço e da disponibilidade para atividades de lazer. Também permite maior dedicação quando a ação envolve etapas, diminuindo a probabilidade de transtornos em cima da hora. Outro elemento importante é prever a devolutiva do pós-aula. Essa etapa pode ser prevista e orientada pelo professor a fim de que o estudante, sobretudo a criança, aprenda a providenciar o que for necessário para concluir tarefas e apresentar suas conclusões”.

Esse texto foi discutido com bolsistas e professores e resultou em sua divulgação em espaços da mídia.

ORIENTAÇÕES PARA QUALIFICAR O EMPREGO DE OBRAS DA LITERATURA INDICADAS PARA BEBÊS E CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A reprodução pelas(os) bolsistas das práticas ultrapassadas sobre o aproveitamento das obras de literatura indicadas para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental causou inquietações e mobilizou o contato com artigos esclarecedores.

Após as narrativas de histórias, com frequência os estudantes foram solicitados a reproduzir oralmente a história e desenvolver uma ilustração. O objetivo de conferir a compreensão da história por meio de um desenho corre o risco de não chegar a um bom termo e não garante que esta seja a forma de as crianças apreciarem a leitura. A inquestionável atividade merece ser refletida.

A provocação surgiu de um episódio vivido durante a observação do trabalho de uma estagiária em uma turma de Educação Infantil. O que ocorreu foi revelador do quanto cabe ao professor estar aberto aos imprevistos e às impulsividades infantis. Após o relato da história do Chapeuzinho Vermelho, utilizando palitoches e o biombo para teatro de fantoches, as crianças espontaneamente foram retirando os palitoches da mão da professora. Para sua surpresa, elas passaram a representar com movimentos corporais o personagem do palitoches. À medida que as crianças se movimentavam pela sala, cada qual com seu palitoches, iniciaram o estabelecimento de interações entre os palitoches, criando diálogos.

Essa brilhante interpretação espontânea das crianças demonstrou que uma narrativa de história pode ganhar recriações acionadas pela imaginação fértil desse período infantil, denominado "jogo simbólico". Com esse relato, enfatiza-se que dar espaço para a criança demonstrar como a história a afetou é um caminho que supera a recorrente atividade de solicitar que a desenhem.

Questionando a prática de solicitar desenhos após as narrativas de histórias, observa-se que qualquer desenho que tenha alguma relação com a história é aceito, sob o argumento de observar a evolução do grafismo ou as relações estabelecidas. No entanto, quando há escassez de reflexões sobre as ilustrações, sobre a sequência de fatos, sobre a relação da história com as experiências ou vivências das crianças, sobre emoções e sensações suscitadas, a atividade se esvazia. A autora Nalini (2005) traz algumas provocações:

Será que essa é uma atividade que avalia o entendimento das crianças a respeito de uma história lida pelo professor? É possível recontar uma história inteira por meio de uma única imagem? É possível que um desenho da história ajude as crianças a compreender melhor o que leram? (NALINI, 2005, p. 1)

Com relação à interpretação de uma história por meio de uma ilustração, há outros questionamentos referentes ao universo da arte. Comenta a autora: “Ao aceitar qualquer referência, como desenho da história, o professor deve saber que não está necessariamente contribuindo para desenvolver competências em artes ou maior compreensão do conteúdo”. Para a autora, ilustrar é pesquisar a fim de que haja uma integração entre imagem e texto. Se a solicitação do desenho é regida pela intenção de diminuir a exigência em relação aos ensaios infantis com a escrita, perde-se a oportunidade de investigar que letras podem ser buscadas para iniciar a escrita dos nomes dos personagens.

O QUE FAZER DEPOIS DE LER UMA HISTÓRIA

1. Brincadeiras inspiradas na história: se a história for sobre um mágico, que tal fazer truques de magia com os pequenos?
2. objetos para recriar elementos do livro: materiais impressos ou folha seca, botão e outros materiais recicláveis podem contribuir para criar uma obra de arte.
3. Desenhos sobre a história inspirando-se nas cores usadas pelo ilustrador, nos ambientes das redondezas.
4. Perguntas envolvendo os personagens principais, o conflito central da história, quem ou o que apareceu para resolver o problema: e se não tivesse aparecido ajuda?
5. Teatro usando elementos da história, possibilitando que a criança escolha o personagem favorito para representar.

6. Exercícios de imaginação de um final diferente do que está escrito.
7. Caça ao tesouro com as ilustrações dos livros.
8. Filmes ou desenhos que se conectem com a história: descobrir animações com temas semelhantes para mostrar e concluir que um tema pode ser mostrado de diferentes formas.
9. Criar um livro juntos: pode ser a continuação da história contada ou outra ideia que “der na telha”.
10. Incentivo ao reconto da história, recorrendo a memória, criatividade e habilidade de conectar ideias.

TRANSFORMANDO VIVÊNCIAS EM PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS

Passou-se o ano ministrando aulas on-line por meio das narrativas de histórias, e o projeto do Pibid, cadastrado na Capes indicou que trabalharíamos com alfabetização e letramento. A narrativa de histórias tem relação direta com letramento. Potencializando as alternativas de aprendizagens por parte dos(as) bolsistas, ofereceram-se algumas ideias de como explorar as histórias, de como criá-las e de como fazer delas um recurso curativo.

RECURSOS PARA A ANIMAÇÃO DAS HISTÓRIAS

1. Histórias com material não estruturado.
2. Histórias com varal de leitura.
3. Histórias com personagens em latas: histórias na lata.
4. Histórias com dobraduras.

5. Histórias por autores, como Ziraldo e Maria Dinorah.
6. Histórias criadas a partir de entrevistas com idosos.
7. Histórias misturando vida real com fantasia: podem ser aventuras, viagens, passeios, acontecimentos, etc.
8. Coisas de crianças: medos (do escuro, de perder os pais, de se perder, de sofrer, de ficar sozinho, de injeção, etc.).
9. Histórias com rimas.
10. Histórias sobre a curiosidade infantil: perguntas e respostas engraçadas com base nas hipóteses que as crianças levantam sobre a vida.
11. Histórias relacionadas com músicas brasileiras e poesias.

O ESTÍMULO À CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS

O autor de quase uma centena de livros para o público infantil, Ilan Brenan, oferece em seu curso on-line um caminho fácil e estimulante para a criação de histórias. Na trilha desse recurso, apresentaram-se às bolsistas exemplos e o passo a passo para criarem histórias de sua autoria. A história é criada a partir dos seguintes elementos:

- Missão: o personagem tem uma missão e, para realizá-la, precisa sair de sua zona de conforto.
- Do familiar para o desconhecido: o personagem irá para um lugar diferente.
- Obstáculos/conflito: o personagem encontrará um desafio.
- Auxiliares (mágicos ou não): para vencer o desafio, contará com o auxílio de algo ou alguém.
- Resolução do conflito: é o final (feliz ou não).

A produção de uma história por uma bolsista, a partir de uma vivência com um grupo de crianças de Educação Infantil (5 anos), traduz sua aprendizagem e a coragem de concretizar o desafio de sentir o gosto pela autoria. A história é reproduzida a seguir.

História: UM DIA DE ÍNDIGENA DE VERDADE

Público-alvo: Turma de crianças de 5 anos

Autoria: acadêmica Raquel Lima Alles Nunes

Numa tarde ensolarada, o menino Rogério, muito comunicativo, convidou a professora e os colegas para brincar de índigena no campo perto da sua escola. A imaginação estava fluindo a ponto de suas ideias contagiarem a todos!

— Vamos fazer uma cabana de índigena? Uma colega exclamou: — Cabana?

Rogério respondeu:

— Índigena tem cabana para dormir e se proteger da chuva!

— Só tenho uma coisa pra dizer, professora! Temos que ir no mato buscar varas e folhas para construir nossa cabana!

Um colega inseguro respondeu:

— Meu pai disse que no mato tem onça pintada e ela é muito brava.

Rogério, por um instante, ficou pensativo... Depois de alguns minutos respondeu:

— Se ficarmos bem juntinhos quando entrarmos na mata, a onça vai ficar com medo e vai fugir, porque somos mais pessoas e ela é apenas uma onça!

O problema parece ter sido resolvido porque logo foram para outro assunto.

Adélia comentou:

— Temos que levar comida e água porque sei que índigena pesca e caça, mas somos pequenos para fazer isso, não acham?

Alguém exclamou:

— Ufa! Muito difícil essa coisa de ser indígena!

A professora aproveitou para contar que as crianças indígenas se divertem muito com coisas da natureza, apesar de suas dificuldades. Perguntou se sabiam com quais elementos da natureza elas brincam; como se protegem dos animais perigosos; quais são os animais perigosos. Contou que as crianças indígenas usam o cipó para se balançarem.

Vários perguntaram:

— Cipó? O que é isso?

A professora sorriu e respondeu:

— Cipó é uma planta trepadeira de caule amadeirado semelhante a uma corda, muito forte, usado para as crianças se balançarem.

Depois de tudo planejado, chegou o grande dia de viver um dia de indígena no campo. Chegando ao destino, as perguntas soavam no mesmo tom de suspense:

— Quem vai na frente para entrar no mato para pegar as varas?

Todos queriam ir, mas ninguém queria ser o primeiro.

— Espera aí!! — exclamou, Luiz Antônio — Vamos dar as mãos bem forte e vai dar tudo certo. — E entraram mata adentro.

Conclui a bolsista sobre as falas das crianças: Entenderam que juntos poderiam vencer o medo da onça.

Foi importante oferecer esclarecimentos às bolsistas sobre outra categoria de histórias: as histórias-remédio. Susan Perrow (2013), autora da obra “Histórias Curativas para Comportamentos Desafiadores”, oferece um repertório interessante de histórias com o objetivo de alterar comportamentos nem sempre bem aceitos socialmente. Ler as histórias da obra nos provoca a criar outras a fim de contribuirmos com as crianças no sentido de compreenderem os efeitos de suas atitudes entre as pessoas.

De forma a estimular as bolsistas a tomarem conhecimento desse tipo literatura, relatou-se a história a seguir, aqui exposta resumidamente.

História do Mateus que teve parte de sua casa incendiada

Mateus chegou na escola derrubando tudo, gritando. Estava agindo como o fogo no dia anterior. A professora juntou as crianças e contou a história inventada sobre a Coelho e seus coelhinhos que moravam numa toca.

— Veio um fogo rasteiro e queimou toda a grama onde os coelhinhos brincavam. Nada aconteceu a eles, pois estavam seguros na toca quando houve o fogo. Todos os dias, os coelhinhos iam para fora da toca olhar o chão e viram que a cada dia a relva começou a aparecer verdinha e, aos poucos, tudo voltou ao normal.

Adivinhem como o Mateus terminou a aula e como recebeu sua mãe?

Prosseguindo na formação continuada das bolsistas, o desafio endereçado a elas foi o de se apropriarem do esquema para a criação de breves histórias-remédio, conforme segue:

- identificar um comportamento infantil que conhecem;
- levantar hipóteses sobre qual o trauma que ocasionou o comportamento;
- associar histórias conhecidas com o comportamento;
- recriar a história ou mais do que uma história;
- criar um mosaico com várias histórias;
- gerar uma história-remédio.

Nesse tipo de história, os(as) bolsistas não se aventuraram, mas encontraram recursos para estimular as crianças no exercício de abrandar os medos durante a pandemia.

APRENDENDO A COLEGIALIDADE

Muitos movimentos entre as bolsistas nos surpreenderam. A prática do compartilhamento generoso entre as bolsistas de materiais, dicas, atividades significativas, comentários animadores, com o objetivo de aliviar as tensões provocadas pelo ensino on-line, foi removendo barreiras, assim como criando outras.

Aprender a se movimentar com e entre colegas em torno de uma causa é algo concreto, impactante e nem um pouco utópico. A expectativa entre as duplas de bolsistas de que haveria equilíbrio na divisão de tarefas também se estendeu às professoras regentes das turmas. Todavia, o aprendizado dessa colegialidade foi intuitivo, até porque as bolsistas pertenciam a diferentes turmas e semestres do curso de Pedagogia. Aprender a constituir a colegialidade passa por um contrato invisível que se dá com a prática. O vínculo é a base, o potencial animador da colegialidade profissional. Por meio dele, crescem a empatia e a compaixão, e ganham sabor os conhecimentos teóricos e a experiência.

No momento em que atrasaram os pagamentos das bolsas, imediatamente as bolsistas provaram a força da colegialidade, criando um evento em praça pública para angariar fundos. A mobilização foi ágil e garantiu o êxito do evento, oferecendo uma visão de futuro: superação de dilemas com iniciativa articulada e positiva. Quando se fala no curso de Pedagogia do tema da Gestão Escolar democrática, o que se viveu foi uma experiência potente de rede de relações cooperativa e de gestão compartilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário ideal teria sido escutar as(os) bolsistas “ao pé do ouvido”, individualmente, para capturar em suas vozes as genuínas impressões sobre as vivências com o Pibid, em meio às dificuldades postas pela pandemia, bem como sua criatividade na solução de entraves. Na impossibilidade dessa escuta sensível e histórica, a alternativa foi criar um conjunto de questões ao final das atividades, em maio de 2022. As respostas neutras apagaram as possibilidades de resgatar as criações sensíveis movidas pelos cuidados com as crianças. O aprendizado foi de que “questões” mexem com o imaginário negativo de uma possível avaliação ou julgamento.

Conclui-se que cada bolsista deu o seu melhor, algumas mais *ensinando e aprendendo*, enquanto outras mais *aprendendo e ensinando*. Em frente à tela do computador ou do celular, trouxeram animação às narrativas de histórias, à criação de materiais, ao envio de desafios a serem resolvidos pelos estudantes com o auxílio dos pais. Foi importante também evitar transformar as atividades em oficinas de artesanato, ou seja, tendo o cuidado de significar as atividades vinculando-as a conhecimentos conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais e a habilidades postas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As frestas que ficaram em nosso trabalho são aquelas por onde entram fachos de luz para iluminar nossas próximas práticas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Joanir Gomes De. De abobrinhas e troca de figurinhas. *Em*: AZEVEDO, Joanir Gomes De; ALVES, Neila Guimarães (Org.). **Formação de professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. v. 1p. 11-26.

CALVO, Alfredo Hernando. **Viagem às escolas do século XXI**: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee. **O poder dos projetos – novas estratégias e soluções para a educação infantil.** Porto Alegre: Penso, 2005.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência em formação. *In:* COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação:** Volume 1. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, Mas Como?** 7. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

NALINI, Denise. **O que fazer após ler uma história para as crianças.** 2005. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/o-que-fazer-apos-ler-uma-historia-para-as-criancas/>. Acesso em: 7 set. 2023.

PERROW, Susan. **Histórias curativas para comportamentos desafiadores.** São Paulo: Antroposófica, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TISHMAN, Shari; PERKINS, David N.; JAY, Eileen. **A cultura do pensamento na sala de aula.** Porto Alegre: Penso, 1999.

TOUGH, Paul. **Como as crianças aprendem: o papel da garra, da curiosidade e da personalidade em desenvolvimento infantil.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

VECCHI, Vea. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia.** São Paulo: Phorte, 2017.

YUS, Rafael. **Temas transversais:** em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Penso, 1998.

4

Armgard Lutz

DO "SIM, MAS"... AO ACOLHIMENTO DOS DESAFIOS

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 5).

INTRODUÇÃO

Este artigo expressa o embate entre a postura profissional que reproduz perspectivas cartesianas e as possibilidades de inclinar a docência a novos modos de articulá-la às formas de ser dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O autor da epígrafe inspira a revisão cuidadosa dos acontecimentos durante os meses em que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) transitou por alterações drásticas à docência movidas pelo isolamento social devido a pandemia pela Covid-19. Seria possível ensinar turmas de escolares mantidos em seus lares, nem sempre contando com a presença disponível de adultos? Qual seria o efeito de um encontro semanal com as crianças? Como impactaria nas aprendizagens?

Os ensaios diante da nova forma de ensino, tanto por parte das crianças como por parte de professores e bolsistas, movidos por inquietações, requisitaram o acolhimento dos ritmos da lentidão e o aprendizado por escutas das(os) bolsistas e dos estudantes. Da parte das(os) bolsistas, algumas dúvidas manifestadas foram as seguintes: *"A escola está engajada na forma (aprendida no curso de Pedagogia) de ver e sentir os alunos e de como trabalhar com eles?"*

Poderemos inovar e sermos aceitos nesse contexto? O professor nos permitirá tirá-lo da zona de conforto?" (Bolsista B)

Na ordem da concepção pós-moderna de ensino construcionista social, o maior desafio não passa por como reproduzir um corpo de conhecimento predeterminado, de forma on-line. O maior desafio é desejar estar em consonância com o entendimento da aprendizagem como "um processo de coconstrução, através do qual, no relacionamento com os outros, extraímos significado do mundo" (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 144). O maior desafio foi dar espaço à concepção do construcionismo social, baseado na construção de significado sob as condições de um processo interativo e dialógico. Cultivar esse processo, diante da tela do computador ou do celular, apresenta algumas possibilidades, assim como desafios. O mesmo não se pode dizer sobre a fórmula de enviar materiais impressos com atividades das quais se espera a devolução. Nossa posição é defender que a versão da construção de significados pode provocar e contribuir com todos os segmentos envolvidos no Pibid, partindo do pressuposto de que, ao serem acolhidos, os desafios levam a pesquisas e aprendizados.

O contexto de orientar bolsistas, neófitos no exercício da docência, requer uma posição ética e amorosa. A opção foi pelo cuidado de si e do outro, baseado na escuta ativa e no compartilhamento de ansiedades, receios, expectativas, a fim de acompanhar o desenvolvimento da experiência das(os) bolsistas. Na impossibilidade das relações presenciais, durante o período da pandemia, foi irrecusável a forma virtual de promover a formação continuada das(os) bolsistas e de estar com as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais, assim como as interações com as professoras regentes das turmas. As adaptações à nova forma de docência, quando a expectativa das(os) bolsistas era pela experiência presencial com as turmas, abriu espaço para especial atenção à relação de cuidado e de atenção. O cuidado foi se afirmando sem imposições ou regras, mas pela disponibilidade imediata diante das demandas das(os) acadêmicas(os):

[...] toda relação ética com o outro constitui uma relação de cuidado [...] Uma relação como essa é cuidar porque existe realmente o interesse, preocupação com o outro. Ela contribui para que o outro possa ser verdadeiramente sujeito, e não apenas uma função social ou um instrumento de meu querer ou de meu desejo reduzido a uma funcionalidade (BARRIER, 2010, p. 156, citado por LAPOINTE; RUGIRA, 2012, p. 51).

Sob a ótica do cuidado e da escuta ativa, as ações pedagógicas das(os) bolsistas, ao submeterem suas propostas de trabalho à avaliação da coordenação de área, foram suscitando orientações provocadas por uma realidade repleta de detalhes inesperados. Justifica-se esse processo exatamente por ser um caminho de aprendizagem quando há o manejo do conhecido acompanhado pelo desconhecido. Gatti (2010) opina que a formação de professores profissionais para a Educação Básica precisa partir do seu campo de prática e agregar a esse campo os conhecimentos necessários, selecionados como valorosos em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças.

Aceitar a condição de acadêmica(o) bolsista do Pibid, a contar dos primeiros semestres do curso de licenciatura em Pedagogia, quando o repertório teórico e prático está em fase de tatear, significa acolher muitas incertezas quando ainda é tênue o reconhecimento das diversas camadas de que se reveste a profissão docente. Significa deixar-se atravessar pelos saberes intuitivos, pelos improvisos emergentes das situações provocadas e pelas surpresas vindas das reações das crianças de uma turma. Significa interpretar os acertos, com ou sem as identificações teóricas, mas num movimento reflexivo. Desse contexto de iniciação à docência, constituído pelos exercícios de atribuir sentidos e concretudes às ideias apreendidas no curso de Pedagogia, trazemos um conjunto de reflexões sobre o que é visível e o que é invisível da experiência com a docência.

Nesse campo de incertezas, o tatear de cada bolsista balançou ao confrontar as orientações e concepções recebidas durante as aulas do curso de Pedagogia, em contraste com orientações, hábitos, clima escolar, convicções dos professores regentes das turmas e das escolas. Se, na turma em que atua a(o) bolsista, encontram-se os “diferentes” devido a pobreza, condição de vulnerabilidade, condição de autismo e outras síndromes, condição de reduzidas experiências concretas anteriores, então os espaços no interior das escolas são breves para as(os) bolsistas manifestarem suas aprendizagens teóricas e práticas ou para apresentar concepções inovadoras. O esforço das(os) bolsistas para devolver às turmas e às respectivas professoras regentes aquilo de inovador que tenham colhido durante os estudos no curso é rebatido com frequência pelo mantra do “sim, mas... tem um autista na minha turma”, “sim, mas... temos crianças muito pobres e fracas, com pouquíssimas experiências que sirvam de referência”, “sim, mas... temos crianças que precisam aprender a ler”, “sim, mas... as crianças estão atrasadas nos conteúdos”, “sim, mas... a família não tem acesso à tecnologia, não consegue ajudar os filhos”. Com o “sim, mas...”, as(os) iniciantes na docência optam pela reprise e reprodução dos modelos do que e de como sempre foi feito. Escapam-lhes entre os dedos os argumentos de que outras saídas existem, de que é possível acolher os desafios e transformá-los em potências.

A barreira criada pelo pensamento pouco flexível do “sim, mas... (as condições não nos permitem ousar, criar um projeto temático ou uma sequência didática significativa)”, não apenas para a turma como também para as famílias, apresenta efeito desmobilizador dos docentes que desejam escapar dos desafios que se mantêm distantes das possibilidades inventivas, porque “dá trabalho”. É assustador evitar a oferta de alternativas às crianças, evitar de propiciar a elas a oportunidade de fazer outras coisas e de outras formas, em especial pensar mais profundamente, como ocorre quando um processo investigativo é provocado e mobilizado com as condições de produção de cada criança.

Os professores estão sobrecarregados com os desafios que encontram e, ao não desacelerar o ritmo das aulas, sob pressão do conteúdo a ser passado, há menos espaço para refletir sobre o quanto nossas decisões e o que fazemos com nossos alunos podem afetar ou influenciar suas vidas e as de suas famílias. A orientação de uma professora para que a bolsista não desse muito espaço para as falas das crianças “porque elas falam demais” reflete um distanciamento do conhecimento teórico de que as oportunidades de fala favorecem a organização do pensamento e a elaboração do conhecimento. O letramento é atravessado pelos espaços de fala (FRANCHI, 2012). Quanto mais comunicação e interações suscitadas por relatos, opiniões, descrições, mais está sendo mobilizado o pensamento. Introduzir o pensamento na sala de aula requer do professor saber perguntar, empregando os vocábulos da linguagem do pensar (TISHMAN; PERKINS; JAY, 1999, p. 26). Longe de ser perda de tempo, as falas interativas no grupo da sala de aula ou por meio da tela do computador expõem os alunos ao ambiente linguístico enriquecido quando o professor, munido das palavras para o pensar, questiona e refaz as explicações das crianças. A linguagem do pensar auxilia as crianças “a organizar seu pensar e comunicá-lo de modo mais preciso e inteligente” (p. 26).

Salvar nos acadêmicos sólidas concepções renovadas consiste em um movimento ainda invisível e a ser fortalecido. Difundir os avanços das pesquisas nos campos pedagógicos e, mais especificamente, nas diferentes camadas que integram a docência e a escola favorece a apropriação e, quiçá, o modo diferente de fazer a docência. Fortalecer as concepções garante minimamente que as(os) bolsistas tenham a coragem de inclinar as reproduções que tornam as escolas espaços menos significativos para as crianças. Desviando-se das reproduções do “sempre foi feito assim”, muitos desafios se transformarão em potenciais. Um exemplo disso é o desafio de promover projetos interdisciplinares e sequências didáticas, até mesmo on-line. A confirmação está na manifestação de uma das bolsistas:

A experiência deste programa me proporcionou uma maneira de mudar algumas ideias que estavam gravadas em mim e ao mesmo tempo me trouxe o conhecimento de ter empatia com o outro com o discente, a prática docente não é tão fácil, mas é uma sensação de papel cumprido. Algumas habilidades tive o prazer de adquirir que é ser criativa, crítica e ter um papel científico teórico ao mesmo tempo (Bolsista K).

ORIENTANDO BOLSISTAS

As brumas que encobrem essa caminhada de iniciação à docência, ora mais densas, ora mais transparentes, tornam-se aliadas do desejo de saber, do espírito inquiridor, da curiosidade às vezes ingênua, às vezes próxima do científico. Nesse contexto em que as verdades se mantêm desconexas, soltas, menos sólidas, é impossível criar um campo de certezas ou um roteiro previsível de orientações para aliviar as tensões das(os) bolsistas — originadas do ainda não saber exercer a docência —, o qual esteja articulado à concretude de estar e de vir a ser docente numa sala de aula virtual ou presencial.

Criar um roteiro de orientações torna-se canteiro de desvios constantes. “Rejeitar a busca da certeza que ocupa um lugar tão destacado na agenda modernista não significa rejeitar o rigor e a abertura, a confiança e a justiça” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 144). Os iniciantes na docência aspiram ao roteiro sólido, e buscam-no nos planejamentos das professoras titulares das turmas. Com inquietude, querem evitar caminhos errantes e equivocados, querem evitar sair da linha. A ausência de roteiros fixos (como uma “receita de bolo” apta a transformar os ingredientes num produto perfeito), a ausência de modelos provoca inquietudes, e o mesmo sucede quando as crianças se interessam por algo que não consta no *script* da professora regente de turma (evita-se até perguntar o que querem

aprender). O receio de sair da linha tem relação com as próprias expectativas das(os) bolsistas, bem como com suas hipóteses em relação às expectativas dos professores regentes de turma. Os receios estão na ordem das possibilidades de serem rotulados, discriminados, julgados, excluídos. A vigilância das(os) bolsistas sobre errâncias, sobre os desvios de rota, têm origem no pensamento cartesiano que trafega sutil e insistentemente ao longo dos anos nos meios escolares.

Segundo a visão cartesiana, o ordenamento dos pensamentos é considerado uma qualidade. “O método cartesiano tem um precioso valor regulador, mas, sem dúvida também, descreve mais uma lógica de exposição do que uma lógica de aprendizagem” (MEIRIEU, 1998, p. 61). A lógica cartesiana afeta negativamente a ausência de roteiro de orientações às bolsistas, e afeta também o andamento das aulas mobilizadas a partir das experiências anteriores dos estudantes e de suas curiosidades integrativas.

Negar roteiros a serem seguidos fielmente é evitar o caminho do ensino do simples para o complexo, o subir gradativamente por degraus até atingir os conhecimentos mais elaborados. Evitar roteiros antecipados e planejamentos anteriores ao conhecimento da realidade e das crianças é reconhecer que há aquelas que aprendem e retêm mais rapidamente o mais complicado ou aquelas que constroem noções de forma inesperada, assim como há aquelas que, de um salto, criam algo inesperado no exato momento da provocação da professora. Exemplo disso foi o relato da professora ao encerrar a brincadeira do “Diabo Rengo”, via on-line. Uma criança propôs brincar de se esconder. Brincar de se esconder on-line? De repente, a criança sumiu e pediu aos colegas para adivinharem onde ela estava. A brincadeira progrediu até que todos tiveram sua oportunidade de serem encontrados pelos colegas. A euforia foi surpreendente, além de se ter criado um ritmo lúdico e participativo, replicado nas aulas seguintes.

Cada escola, cada professor regente, cada criança apresenta suas concepções, convicções, idiossincrasias, trajetórias de

experiências e, nessa diversidade, fertiliza a experiência das(os) bolsistas com mapas de significados estimulantes ou os superados e limitados. Reconhecer na escola as concepções superadas cientificamente tem sido um ponto frágil para as(os) bolsistas, enquanto tomadas(os) como apenas iniciantes na docência. A garantia do espaço para o diálogo sobre concepções e as possíveis influências das decisões dos professores na vida futura dos estudantes é uma conquista a ser perseguida tanto por parte das escolas quanto por parte dos coordenadores de área, dos supervisores das escolas e das(os) bolsistas.

A maturidade para distinguir o que está ou não superado transita fortemente pelo caminho da obediência e da sua superação. O processo civilizatório por meio da educação nos fez incorporar a obediência como um valor. Na maturidade, ao nos tornarmos supostamente independentes e responsáveis, há a possibilidade de redesenhar nossos caminhos e, para tanto, é preciso coragem, esforço e uma dose de desobediência. A resistência à mudança está marcada pela dificuldade de sair do lugar de criança obediente e assumir sua verdade, elucidando e mergulhando no papel profissional. A mudança, em educação, não depende de variações didáticas ou de certa quantidade de fundamentos teóricos, e sim, em primeiro lugar, de os educadores fundirem a condição profissional com sua capacidade de interrogar a realidade e os seus desejos de perfeição. Educação é um ato intencional para o qual concorrem o compromisso e a afetividade entre quem ensina e quem aprende. “Mudar, em educação, pressupõe incluir-se como pessoa, assumir os riscos de mudança para poder desfrutar do prazer de também aprender” (ROSA, 1998, p. 18).

Retomando a afirmação anterior, as brumas que encobrem a caminhada de iniciação à docência “[...] tornam-se aliadas do desejo de saber, do espírito inquiridor, da curiosidade, eis o ponto central do investimento nas possibilidades reflexivas junto aos bolsistas. Todavia, por força do desejo de acertar, organizar seus planejamentos

com base em planos prontos de revistas de educação consagradas, obtiveram o conforto de se autorizar a fazer certo. Sem julgamentos, a avaliação dessa prática apontou vários motivos interferentes, desde o receio de errar até a insegurança para converter a teoria em prática, diante de uma turma presente na tela do computador ou do celular.

O caminho das orientações, sustentado menos em críticas, foi analisar cada plano de aula, colocando o foco em como crianças e pais os interpretariam, qual a clareza oferecida pelos desafios propostos nos planos de aula, sugerindo redefinições de atividades em conformidade com princípios pedagógicos renovados. Um dos campos mais férteis para alinhar com as concepções atualizadas foi o da alfabetização. A avaliação reflexiva que emergiu desse contexto gerou proposta-desafio para o futuro: organizar planejamentos em que os saberes e os desconhecimentos dos pais possam ser integrados. As fórmulas de aproximações com os pais e com suas culturas, ainda que desafiadoras, representam ousadias capazes de alterar o quadro dos poucos retornos das atividades das crianças às bolsistas e professoras regentes.

LITERATURA X CONHECIMENTOS

Em relação aos conteúdos, a proposta das escolas inscritas no Pibid ficou centrada no letramento por meio das narrativas de histórias. A justificativa foi evitar a apresentação esporádica dos conteúdos curriculares por bolsistas, correndo-se o risco de abordagens fragmentadas ou diferentes da forma de condução pela professora regente. O ritmo da participação do Pibid ficou demarcado como momento lúdico interativo, por meio das obras de literatura infantil e em resposta à constatação, pelas escolas, do baixo nível de leitura entre as turmas dos anos iniciais, considerando-se que, na Educação Infantil, ainda não havia sido introduzida a vertente do “ler para bebês”.

O vasto campo de possibilidades que a relação das crianças com obras de literatura favorece passou por investigações, pela participação em cursos, pela assunção do lugar de criadores de histórias, pelo treino para narrativas com gestos, cenários, expressão dos personagens, resultando em propostas criativas inesperadas. O cuidado com a seleção das histórias esteve articulado a critérios. A seleção das histórias, levando em conta temáticas relativas às realidades das crianças, a temas emergentes, à ampliação do vocabulário, foi complementada pelas orientações sobre estabelecer relações entre o enredo e as experiências de vida das crianças e de suas famílias, bem como sobre ampliar as ideias, versões e percepções sobre corpo, sentimentos, organização da vida e fatos divulgados na mídia. Superar as histórias esvaziadas de possibilidades de questionamentos, compreender as histórias tradicionais e adotar as histórias que surpreendem, que antagonizam, que recriam concepções, que respondem a dúvidas da vida e das emoções foi o movimento necessário para contemplar cada fase da vida infantil no período escolar.

Destaca-se que há a corrente de autores que se opõem a relacionar as histórias com conhecimentos ou delas retirar lições de moral. No entanto, são as crianças que solicitam explicações quando a curiosidade e os conhecimentos prévios as fazem questionar episódios. Quando uma criança pergunta se, na história dos três porquinhos, eles eram crianças e comenta que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não permite que criança trabalhe, temos aí a presença de um conhecimento prévio e que provocará uma explicação complementar. Compreende-se que resguardar o aspecto lúdico das obras de literatura provoca viagens no imaginário e alimenta o espírito. Todavia, não há por que recusar esclarecimentos por meio de conhecimentos de qualquer área quando a curiosidade infantil vai mais longe.

AS CAMADAS DA DOCÊNCIA

Sem a pretensão de abordar as inúmeras camadas da docência, apontaremos algumas mais presentes no âmbito deste artigo.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Estar para, entre e com os estudantes

Estar “para” os alunos corresponde à disponibilidade profissional no processo de ensino e aprendizagem. Superar as aulas frontais durante a pandemia, com as aulas on-line, foi um desafio acima de algumas possibilidades e expectativas. A expectativa de contar com a mobilização dos pais das crianças para se organizarem com os dispositivos tecnológicos foi surpreendida pela realidade adversa das famílias com baixas condições econômicas. Essas mesmas condições interferiram negativamente na alternativa de, não havendo possibilidade de participar das aulas on-line, buscar nas escolas os materiais impressos. A infrequência na busca desses materiais gerou descontinuidade do contato da criança com os conhecimentos e com as atividades. Sobreposto a isso, a baixa escolaridade de pais e o pouco tempo disponível para auxiliar os filhos resultaram em poucos retornos de tarefas feitas. A importância de obter retornos das tarefas tem relação direta com os ajustes necessários pela professora ou bolsista na continuidade das ofertas de tarefas significativas e desafiadoras em nível compreensível e correspondente ao ano.

Diante da tela, as bolsistas tiveram a presença das crianças dos anos iniciais, mas nem sempre as mesmas. A descontinuidade de presenças foi o menor desafio diante dos reduzidos retornos, o que provocou inseguranças e desânimos. Conhecer a produção das crianças é um elo fundamental à identificação do impacto das histórias

narradas e das atividades propostas, bem como das compreensões e repercussões entre familiares. Um dos eixos eleitos para significar as narrativas e leituras de histórias foi estimular a participação dos familiares com a expectativa de intensificar a frequência. Analisando o encaminhamento desse critério, concluiu-se que abordar histórias de vida e relatos de processos experimentados e das experiências familiares talvez produzisse maior entusiasmo e elementos para construir histórias verdadeiras, provindas diretamente do meio.

As animações promovidas pelas bolsistas por meio das histórias de literatura, empregando recursos como voz, figurino, fantoches, em muitas situações desencadearam a ação protagonista das crianças. Espelhando-se nas(os) bolsistas, as crianças foram encorajadas a artistar com naturalidade.

As habilidades das bolsistas para agir em frente à tela não foram conquistas instantâneas. A oratória e as gestualidades, assim como o preparo dos materiais sonoros para criar ambientes, clima e cenários, conforme o tema das histórias, foram informações complementares da formação dos professores, que merecem atenção cuidadosa e fazem parte do currículo prático.

Estar para, entre e com as crianças é condição de artistagem dos professores, em especial considerando que a criança aprende pela ação. Meirieu (1998) aposta num conceito que reforça em sua obra: a "solicitude". Sem confundir com a disponibilidade de um *garçon*, a solicitude de um professor se refere a solicitar o envolvimento das crianças por meio do perguntar, do agir sobre o agir das crianças, do provocar-lhes o pensar, do questionar propondo-lhes a se colocarem no lugar dos personagens das histórias.

Estar entre e com as crianças é olho no olho de cada um, dando espaço a cada fala e auxiliando a conectar uma fala com outra fala. É fazer-se orelha gigantesca, escutando ativamente por meio do exercício de perguntar, estranhar, confrontar e, mais uma vez, acionar a cultura do pensamento na sala de aula, empregando

o vocabulário do pensar. A escuta é fazer do ensino, do estar entre, momentos circulantes das histórias que emergem das falas espontâneas suscitadas pela fala anterior de um colega. Nesse ponto, cabe salientar a importância dos registros do que ocorre e de como ocorre.

Estar para, entre e com os colegas de profissão

A escuta atravessa os corredores e chega à sala dos professores, ou seja, ao coletivo reunido em frente à tela do computador. É evidente que não houve sala de professores convencional durante a pandemia, mas ocorreram semanalmente os encontros virtuais, reunindo todos os bolsistas, coordenadoras do Pibid nas escolas e professoras regentes das turmas, como se fosse uma sala de professores. O espaço foi de escuta de todos os segmentos participantes. Os bolsistas apontaram alguns obstáculos e frustrações, como o baixo número de retornos das atividades propostas, em especial pelos pais das crianças frequentadoras das turmas de creche. As solicitações de retornos por fotos, consideradas fáceis, não obtiveram êxito, concluindo-se que as atividades não haviam sido propostas aos bebês.

O contato e as propostas aos bebês, inspirando-se nos *ateliers* da escola italiana de Reggio Emília, foram ricos e selecionados com cuidado pelas bolsistas, prevendo ferramentas e materiais facilmente encontráveis, por serem da categoria dos recicláveis. Esse processo favoreceu entre os bolsistas conhecimentos novos, como a seleção de atividades adequadas a temperaturas climáticas, aos cuidados com a saúde e às possibilidades físicas das crianças com a assessoria de adultos.

O *atelier* das escolas italianas possui duas funções: é um local para as crianças desenvolverem as linguagens simbólicas (desenho, pintura, modelagem, etc.); e um local para os professores refletirem sobre suas descobertas, acontecimentos em sala de aula, hipóteses e registros. Transformar o “Sim, mas...” em ofertas de desafios às

crianças é empreender em favor, inclusive, de aprendizados aos pais sobre o que e como provocar o desenvolvimento ativo de seus filhos.

Estar entre colegas e crescer no coletivo encontra no dispositivo das tertúlias a forma salutar de construir vínculos de amizade e sabedorias profissionais. As tertúlias resultam da leitura de uma obra favorável, significativa ao momento docente em vivência. No compartilhar as interpretações, as questões são postas para que as respostas se concretizem, e isso joga luz sobre as práticas tanto para corroborar como para registrar, avaliar, detectar as falhas e avançar.

Estar para, entre e com os pais

A expectativa das bolsistas por um vínculo mais próximo, ativo e frequente com os pais dos alunos apresentou alto índice de frustração. Essa realidade se manifestou em diferentes quadros, como a falta de tempo para assessorar os filhos, orientar e/ou acompanhar a realização das atividades, entre outras justificativas. O contexto pandêmico trouxe à tona uma relação da escola com as famílias desprovida de vínculo socioafetivo. A segurança emocional das crianças mostrou-se fragilizada no reinício das aulas presenciais e trouxe consigo o resultado do baixo nível de ligação das famílias com a escola, muito anterior à pandemia. Abraçar o desafio de cultivar os encontros com pais durante a pandemia seria preparar e fortalecer o retorno ao sistema presencial. As escolas que organizaram festas em casa, vídeos, sessões de filmes indicados às famílias, registros compartilhados, reuniões de pais a fim de fortalecê-los para as novas e diferentes situações provocadas pelo confinamento doméstico colheram resultados instigadores, inspiradores e animadores.

RELAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

A camada da docência sustentada pelas relações teórico-práticas merece um roteiro específico, considerando que é campo

complexo e denso. Vamos nos restringir aqui ao comentário de que o chão da escola por si só é um chão de provocações a nossos não saberes, para a desconstrução das certezas, para a descoberta de pontos de desatenção com detalhes em nossos estudos teóricos. Com isso, reiteramos a ideia freiriana de que quem ensina também aprende. A afirmação não ignora que, quanto mais convicção sobre o tipo de educação e de mundo se quer promover, mais coerentes e éticas serão as práticas ofertadas às crianças.

CONCLUINDO

Situar o Pibid no contexto da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e no contexto de escolas públicas que recebem as(os) bolsistas é a afirmação da integração entre espaços de formação profissional à docência.

No encontro entre o Pibid e o curso de Pedagogia, as críticas às formações descontínuas e fragmentadas encontrarão o esforço articulador e as possibilidades complementares às ofertas inerentes ao curso na forma de estágios, extensões e pesquisas. A vitalidade dessa articulação favorece superar a crítica à universidade quanto à exígua relação com as escolas públicas. A universidade fortalece sua relação com as comunidades escolares pelos estágios, aprofunda com o Pibid, e reitera sua missão na medida em que as escolas compreendem a relevância da presença dos bolsistas e dos professores pesquisadores dispostos a oferecer assessorias pedagógicas diretas ou indiretas mediadas pelos bolsistas.

As condições adversas do ensino on-line não obscureceram as possibilidades de aprendizagens das(os) bolsistas. As análises gradativas durante os encontros semanais com as(os) bolsistas suscitaram questionamentos que fortaleceram o empenho nos estudos dos componentes curriculares do curso de Pedagogia.

Destaca-se que, além das análises dos planejamentos e das relações com as crianças e professoras regentes, surgiram as sugestões para novos e alternativos encaminhamentos diante dos desafios que, num primeiro momento, pareciam invencíveis.

Com isso, foi se consolidando a compreensão da perspectiva do construcionismo social, segundo a qual extrair sentido envolve processos de diálogo e reflexão crítica com base na experiência humana concreta. Assume-se que cada pessoa coconstrói seu próprio entendimento do que está vivenciando. Além desse aspecto, compreendeu-se que o protagonismo infantil inicia quando, antes de a criança receber as informações e os conhecimentos, ela tem espaço para indicar suas concepções e seus entendimentos sobre um tema, e nesse espaço acontece a visão da diversidade.

REFERÊNCIAS

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia do alfabetizar letrando**: da oralidade à escrita. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355–1379, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M>. Acesso em: 7 set. 2023.

LAPOINTE, Serge; RUGIRA, Jeanne-Marie. **Para uma ética renovada do cuidar**: à escuta do corpo sensível. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 51070, jan./abr. 2012.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf. Acesso em: 8 nov. 2017.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, Mas Como?** 7. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

ROSA, Sanny S. Da. **Construtivismo e mudança**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

A background image showing a classroom scene with children. A large, bright yellow number '5' is overlaid on the right side of the image. The scene is dimly lit with a blue and purple tint. In the foreground, a young child with curly hair is seen from the side, looking towards the right. In the background, other children are visible, some with their hands raised or interacting. A teacher or adult is also present, interacting with the children. The overall atmosphere is educational and collaborative.

5

*Valéria Tanise de Quadros Moraes
Maiume Ortiz Batista
Clenice Stefanello Stefanello
Viviane Maciel Machado Maurenre*

RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES PIBIDIANAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98782.5

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compartilhar e relatar as experiências realizadas no Programa de Iniciação à Docência (Pibid), núcleo Pedagogia, em determinada escola estadual da cidade de São Luiz Gonzaga/RS. O Pibid iniciou suas atividades nos anos de 2020 e 2021 com turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, durante a pandemia da Covid-19. As atividades foram ressignificadas para o atual momento pandêmico, com início e término das atividades de forma remota. As atividades foram planejadas, organizadas e desenvolvidas com a utilização das ferramentas digitais *Google Meet* e de atividades impressas. Entendemos que, no decorrer do planejamento e desenvolvimento das atividades, houve significativa aprendizagem e momentos de reflexão e diálogo na busca de novas estratégias, de modo que os alunos pudessem interagir com o grupo.

O projeto traz como tema de intervenção “um olhar de criança na interação com o mundo”. As atividades foram orientadas pela professora supervisora e regente da classe, e pela professora coordenadora de área do Pibid. O Pibid durante a pandemia da Covid-19 proporcionou a vivência e a experiência de estudantes do Curso de Pedagogia no que diz respeito ao planejamento e desenvolvimento de atividades via ensino remoto. Além disso, proporcionou a criação de vídeos com contação de histórias, a produção de atividades, a interação com os estudantes via tecnologias, a articulação com as ferramentas digitais para a construção e a aproximação do conhecimento científico.

Sabendo que a criança, no seu cotidiano escolar e familiar, desenvolve suas relações com o mundo e com o outro, o apoio e a orientação do professor e dos pais é imprescindível. Embora a preocupação estivesse relacionada com a importância da interação social e as trocas do sujeito com o meio, fez-se necessário

elaborar um plano que atendesse às peculiaridades de cada indivíduo. No decorrer da construção do projeto, que leva o título de “Um Olhar de Criança na Interação com o Mundo”, constam como objetivos que os discentes de iniciação à docência explorassem, compreendessem e interagissem com as diferentes diversidades presentes no meio educacional, proporcionando situações de aprendizagem que permitissem aos alunos participarem ativamente da vida em sociedade, com respeito às diferenças, cuidado com o ambiente e promoção da cidadania de forma autônoma e consciente.

ALGUMAS REFLEXÕES...

O Ensino Fundamental com ênfase nos anos iniciais tem por fim desenvolver as habilidades e competências da criança. Seu principal objetivo é o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, sendo a base de compreensão de todos os seguimentos que fundamentam as suas vivências em diferentes grupos sociais. A proposta se baseou no protagonismo discente com a construção da aprendizagem com jogos e experiências, oportunizando ao educando uma aprendizagem completa, visto que as atividades ajudaram na assimilação dos novos conteúdos.

O período da alfabetização, a escola e a sala de aula têm uma estreita relação com a sociedade. O professor deve se atentar à maneira como a cultura dessa sociedade influencia no cotidiano dos alunos e em suas compreensões individuais dentro do processo educacional. Mesmo durante a pandemia da Covid-19, o Pibid se propôs a construir um ambiente acolhedor, em que a alfabetização e o letramento por meio da leitura e da escrita, via ensino remoto (que se estendeu por quase dois anos), tocasse os estudantes, incentivando-os a produzirem cada vez mais, diminuindo a

distância da escola. Com essa experiência e a adaptação no sistema educacional que se fez necessária, escolhemos ser os professores que, segundo Garcia (2002):

Tiram de quase nada formas criativas, amorosas, inovadoras, estimulantes, que mobilizam a curiosidade das crianças de aprender, o que faz a cada dia retornar à escola com brilho nos olhos, cheias de perguntas, cheias de descobertas, ansiando por compartilhar com a professora e com as outras crianças os seus novos saberes e novos desejos de saber (GARCIA, 2002, p. 8).

O Pibid procurou promover atividades que, mesmo remotamente, buscaram atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes por meio da promoção de práticas pedagógicas via *Google Meet* e diferentes plataformas digitais, como *Classroom* e *WhatsApp*, além de atividades impressas encaminhadas. Entre elas, foram desenvolvidas atividades a partir de encenações, dramatizações, horas do conto com vídeos utilizando fantoches e dedoches, produção e exploração de jogos e atividades recreativas. Todas essas experiências constituíram a formação inicial e permanente dos envolvidos nesse processo durante o período de pandemia.

METODOLOGIA

Na teoria vygotskyana, no que se refere a instruir e ensinar um educando, é necessário que se conheça aquilo que ele já consegue fazer sem a ajuda do outro. Defendendo esse posicionamento, deve-se considerar aquilo que ele ainda não é capaz de realizar por si mesmo, mas que passará a realizar mediante o auxílio do outro. A escola tem como função social desenvolver o aluno como um ser crítico, cultural, espiritual, emocional, social e político, incentivando-o

como sujeito que saiba respeitar e interpretar o mundo, sendo protagonista de sua própria história.

Soares (2004) acredita que a alfabetização é o aprendizado da tecnologia, o domínio da escrita e da leitura, a relação entre pessoa, fonema e diversas ferramentas de escrita. Em outras palavras, esse é um processo que vai muito além da decodificação de letras e sílabas. Para isso, a sala de aula precisa fazer parte desse processo com todas as ferramentas que a complementam. Logo, a escola deve oportunizar situações nas quais as crianças consigam experimentar e explorar materiais que vão estimulá-las, tornando a aprendizagem mais significativa e preparando-as para o exercício da cidadania.

Assim, cabe à escola compreender seu papel e socializar, intervir e construir o conhecimento, bem como as relações de aprendizagem do aluno, conduzindo-o para uma prática social, crítica e reflexiva. Com isso, possibilitam-se as condições necessárias para a formação intelectual, social e emocional, promovendo o pleno desenvolvimento da criança como cidadã. É fundamental que o professor esteja comprometido com o seu fazer, desenvolvendo o seu trabalho com compromisso social, planejamento participativo, ação, reflexão, responsabilidade e autonomia. Acreditamos que, assim, o professor vai possibilitar condições para que, gradativamente, a criança possa desenvolver capacidades ligadas a tomada de decisões, construção de regras, cooperação, solidariedade, respeito por si e pelo outro.

O Pibid consta como um programa que tem como foco a docência, o ensino, a formação inicial de professores. Nesse caso, os caminhos metodológicos seguiram a abordagem qualitativa com cunho de pesquisa ação. Lembramo-nos aqui da palavra “reinventar”, oriunda do latim, que significa mudanças, algo novo, e surgiu a partir da palavra “*inventum*”, agregada ao prefixo “*re*”. Então, automaticamente a associamos aos desafios enfrentados e permeados com maestria, ao aceitarmos participar de um projeto que contribuiu

para a nossa formação educacional e profissional. Esse cenário nos remete ao que Steve Jobs (JOBS, 2007) diz: “Para se ter sucesso, é necessário amar de verdade o que se faz, caso contrário, levando em conta apenas o lado racional, você simplesmente desiste. É o que acontece com a maioria das pessoas”.

Em tempos totalmente inesperados, em que até mesmo educadores experientes e renomados sentiram as dificuldades e necessidades de urgentes adaptações no ensino, nós, alunos em formação, aprendemos na íntegra o significado não apenas etimológico, mas prático da palavra “reinventar”. A pandemia de Covid-19 trouxe a todos a ressignificação e a importância de valores escolares que estavam se perdendo. A valorização da socialização, do contato, da presença, do olhar e da relação aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno foram alguns exemplos. Em meio ao ensino remoto emergencial, com déficits que se prolongarão nos próximos anos nas escolas, sentimos que, com o apoio constante da nossa orientadora, contribuímos muito, mesmo que de forma tímida no que se refere a contato, mas sem perder a magia, o encanto e a criatividade no ato de ensinar, levando conhecimento associado a ludicidade.

Visando abranger todas as áreas do conhecimento com tarefas lúdicas, foram ofertadas aos alunos atividades que promovessem relações de afeto, partilha, respeito e valorização do outro, reconhecendo a diversidade cultural e a cidadania, bem como seus deveres e direitos. Para isso, realizamos a “Hora do Conto”, na plataforma do *Google Meet*, com as histórias “As Famílias Do Mundinho”, “A Ovelha Rosa de Dona Rosa”, “Chapeuzinho Amarelo” e “A Menina Bonita do Laço de Fita” (Figura 4). Esses momentos propiciaram o diálogo, a exploração e conscientização sobre temas como a diversidade e a família.

Na construção dessas trocas de experiências, a literatura infantil entrou como um recurso pedagógico indispensável no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando na aquisição da leitura e da escrita. Conforme Soares, “o ato de alfabetizar consiste em ensinar a ler e a escrever” (SOARES, 2004, p. 15). Assim, além de contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem, a literatura acrescenta elementos necessários para a criança compreender o mundo da fantasia e sua realidade cultural/social.

Diante disso, elaboramos também uma encenação dos personagens de uma das principais criações de Monteiro Lobato: “O Sítio do Pica Pau Amarelo” (Figura 3). Nessa intervenção, a reflexão e a diversão andaram juntas, estimulando assim o gosto pela leitura e o desenvolvimento da linguagem e da escrita. Com isso, pretendemos facilitar a aquisição dos conhecimentos pelas crianças, pois, como dizia o próprio Monteiro Lobato (1882–1948), “Um país se faz com homens e livros” (FRAZÃO, 2022). Motivando a apressado pela cultura popular, fizemos ainda uma dramatização das lendas gaúchas “Negrinho do Pastoreio” (Figura 9) e “O Boitatá” e, pela cultura local, uma Tertúlia Virtual (Figura 10), assegurando características e conhecimentos prévios da cultura gaúcha.

Os novos desafios encontrados em época de pandemia demonstraram a importância da reflexão sobre práticas e instrumentos pedagógicos utilizados. Nesse sentido, os planos de aula constituem a possibilidade do olhar acolhedor do professor em relação ao aluno e suas individualidades, apropriando-se de jogos matemáticos, poesias e dinâmicas para que esse ensino aconteça de forma ampla.

Figura 1 - Vídeo de apresentação das pibidianas à turma.

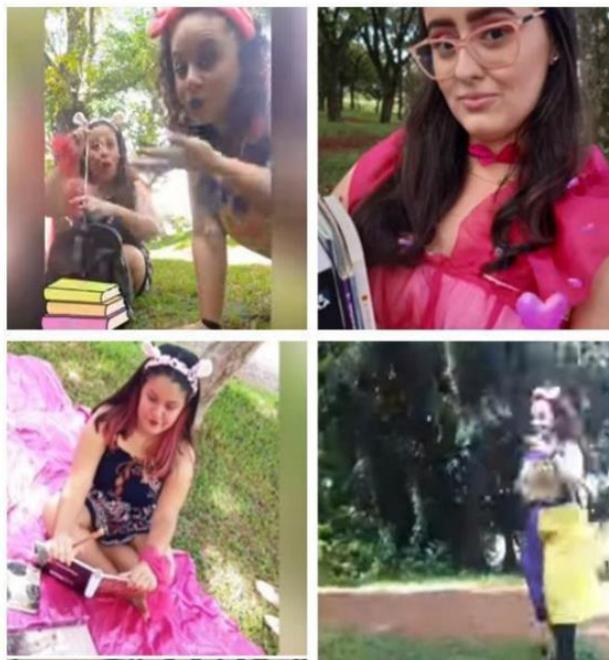


Figura 2 - Construção de lembrancinhas alusivas à Páscoa.



Figura 3 - Caracterização dos personagens da turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo para vídeo.



Figura 4 – Construção de dedoches e caracterização para apresentação da história “A Menina do Laço de Fita”.

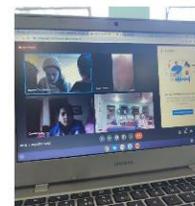


Figura 5 - Trabalho realizado pelos alunos a partir da história contada.



Figura 6 - Construção de jogos matemáticos envolvendo as unidades, dezenas e centenas.

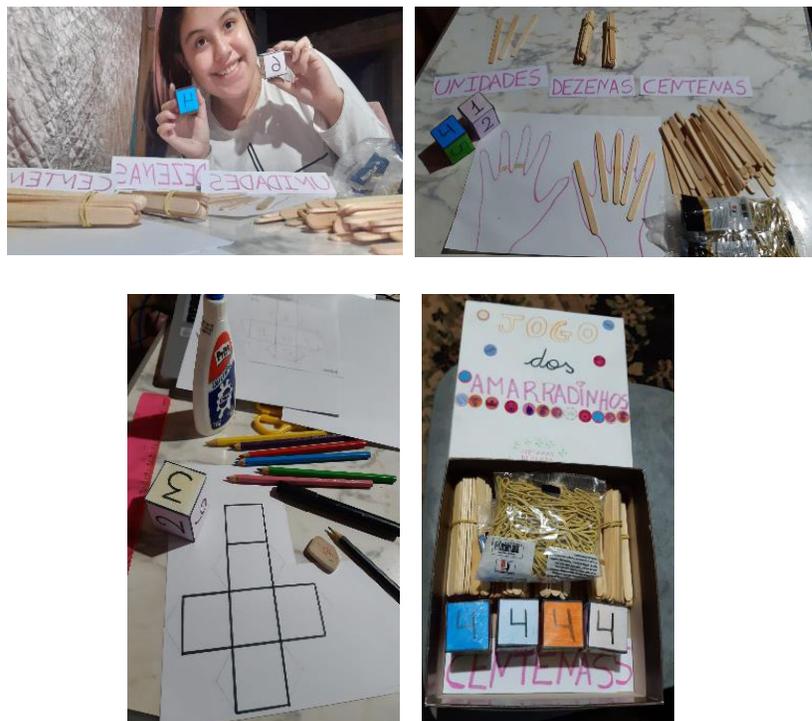


Figura 7 – Construção de jogos matemáticos envolvendo a ordenação dos números, com a realização das atividades.



Figura 8 – Entrega pelas pibidianas de convite para a dramatização da lenda “Negrinho do Pastoreio”.



Figura 9 – Dramatização da lenda “Negrinho do Pastoreio”.



Figura 10 - Realização da Tertúlia Virtual baseada na cultura gaúcha.



Figura 11 - Encenação do conto da "Chapeuzinho Vermelho".



Figura 12 - Encenação de uma história com personagens da “Turma da Mônica”.



Figura 13 - Teatro visando a socialização e integração da criança na escola.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações pedagógicas elaboradas e desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência durante a pandemia da Covid-19 foram desafiadoras e motivadoras. Desafiadoras por serem desenvolvidas remotamente, longe do contato com as crianças e a escola. Motivadoras pelo fato de sairmos da nossa zona de conforto para planejar, organizar e desenvolver atividades utilizando as tecnologias.

As experiências do Pibid durante a pandemia e o afastamento social mostraram outro cenário da educação e novas formas de fazer da docência. Por outro lado, contemplamos, diante do trabalho em andamento, que a prática lúdica tem contribuído de forma significativa na aprendizagem em sala de aula e no auxílio da formação de valores das crianças.

O envolvimento dos participantes reverberou em resultados como a aquisição da linguagem usada inclusive no sistema de escrita, a aquisição da formação da numeracia e literacia dos educandos, a adequação de hábitos saudáveis, vivências da pluralidade cultural em prol da luta contra o preconceito e o respeito às diversidades, bem como a contribuição da formação de sujeitos críticos na escola, na sociedade e no meio em que vivem. Além disso, estão contribuindo com a formação inicial dos bolsistas do Pibid.

REFERÊNCIAS

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Monteiro Lobato**. 2022. Disponível em: https://www.ebiografia.com/monteiro_lobato/. Acesso em: 4 set. 2023.

GARCIA, Regina Leite. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JOBS, Steve. **Hide the Button: Steve Jobs Has His Finger on It**. The Wall Street Journal. 27 jul. 2007. Disponível em: <https://www.wsj.com/articles/SB118532502435077009>. Acesso em: 4 set. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

6

*Gabrieli Dill Marques
Ivone Francisca dos Santos
Ranieli Ramos da Costa
Sinara Cristiane da Silva Urach
Tatiane Antunes John
Thaís de Avila Goldschmidt
Sílvia Regina de Oliveira Santos
Viviane Maciel Machado Maurenre*

LETRAMENTO LITERÁRIO INFANTIL A PARTIR DE AUDIOVISUAIS:

**EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID
PEDAGOGIA – UNIDADE SÃO LUIZ GONZAGA**

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em conjunto com as universidades formadoras dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas, oportuniza a elaboração e a aplicação prática de ferramentas pedagógicas para que se estabeleçam ligações entre as teorias estudadas e a realidade educacional vivenciada no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica. Esse programa tem como objetivos principais estimular nos(as) acadêmicos(as) a formação inicial docente e científica, bem como colaborar para o aperfeiçoamento docente dos acadêmicos que estão na parte inicial dos cursos de licenciatura no Brasil (ALMEIDA; MAURENTE, 2020).

A partir do Pibid, os(as) acadêmicos(as) têm a oportunidade de iniciar a construção de sua própria autoria docente. Essa autoria se constitui por intermédio dos compartilhamentos de experiências e de saberes entre os atores sociais, em especial entre os educadores que já possuem vivência profissional na área da Educação Básica (PIMENTA, 2009).

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) apresenta em sua história uma importante trajetória no que tange à realização de projetos entre a comunidade acadêmica, a sociedade e as instituições educacionais. Nesse sentido, essa instituição valoriza a construção de conhecimento científico a partir das interações entre a teoria e as práticas, bem como incentiva ações afirmativas que propiciem a formação pessoal de cidadãos conscientes e ativos, engajados com as demandas macro e micro da nossa sociedade (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2021).

Pelo contexto da pandemia de Covid-19, vivenciada nos anos de 2020 e 2021, o modo de vida que antes era entendido como “normal” se modificou, mais especificamente em termos de ensino.

Antes da pandemia, ele era realizado somente em formato presencial; agora podemos vivenciar o ensino nos formatos remoto e híbrido.

Desse modo, a atuação dos bolsistas durante a vigência do Pibid ocorreu de forma remota com produção de materiais didático-pedagógicos por meio dos recursos tecnológicos. Além disso, as interações com a comunidade escolar foram realizadas via sistema de ensino remoto/virtual. Dessa forma, as interações com os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança eram efetuadas via Plataforma de Reuniões Virtuais e mídias sociais.

Sobre a infinidade de recursos pedagógicos que norteiam as práticas em sala de aula, a ludicidade é um tema muito abordado atualmente entre pesquisadores de diversas áreas da Educação e entre os professores. Essa prática tende a dar suporte para tornar a aprendizagem das crianças mais significativa. A partir desse contexto, escolhemos a literatura infantil e o gênero literário denominados lendas do folclore brasileiro como suporte para a ação pedagógica e cultural que foi desenvolvida na referida escola.

Nesse sentido, segundo Paiva, Paulino e Passos (2006), a literatura infantil se constitui como uma maneira dinâmica, interativa e significativa de se trabalhar com público infantil. Por intermédio dessas práticas literárias, poderão ser estimuladas inúmeras competências e habilidades, como analisar uma situação, debater, adquirir autonomia na escrita e na leitura, dialogar, refletir e ampliar o conhecimento de mundo, de si mesmo e do outro.

No presente artigo, apresentaremos os resultados referentes às vivências pedagógicas realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança, por meio da prática pedagógica literária com o uso dos recursos audiovisuais como caminho metodológico ligado às lendas do folclore brasileiro. O artigo está fundamentado teoricamente nos estudiosos na área do letramento literário infantil Aparecida Paiva, Maria das Graças Rodrigues Paulino, Marta Passos e Regina Zilberman, além do estudioso e pesquisador Frederico Grandchamp Edelweiss.

O PIBID NA UERGS: UNIDADE SÃO LUIZ GONZAGA

O município de São Luiz Gonzaga, localizado na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, é um dos Sete Povos das Missões. Estes foram criados em decorrência da ação dos jesuítas destinada à catequese dos índios Guaranis, habitantes da região.

Diante das desigualdades econômicas e sociais vivenciadas na região das Missões, a Uergs foi construída, no ano de 2001, como uma universidade pública, cuja intenção era contribuir no crescimento harmonioso e no desenvolvimento regional sustentável. Nesse mesmo ano, as 24 unidades da universidade entraram em funcionamento, sendo São Luiz Gonzaga uma delas. No entanto, para atingir o objetivo de minimizar as disparidades até hoje encontradas no estado, observou-se insuficiente restringir os esforços à promoção da educação no nível superior. Faz-se necessário também intervir na educação das novas gerações, desde sua infância.

Diante dessa constatação, a unidade da Uergs em São Luiz Gonzaga, ciente de que não havia essa oferta na microrregião, implantou o curso de Licenciatura em Pedagogia (em nível de graduação), que traz em seu âmago a preocupação de proporcionar à cidade de São Luiz Gonzaga e à região que a circunda profissionais capazes de enfrentar os desafios da sustentabilidade na contemporaneidade. Em outras palavras, professores e professoras formados na instituição são capacitados para dialogar criticamente com a realidade regional — que se reflete no ambiente escolar —, mesclando teoria e práxis docente, de forma a propor alternativas à prática escolar cotidiana.

Com a implantação do Pibid na Uergs, foi possível a realização de muitas ações pedagógicas e sociais na comunidade escolar com as quais a instituição interage, sendo sua atuação ativa por meio de projetos que foram realizados ao longo dos anos.

Por intermédio da atuação do Pibid com acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia, construímos muitos conhecimentos significativos, bem como atuamos nas práticas realizadas com uma multiplicidade teórica e metodológica.

Também fundamentamos as relações e interações nos valores da compreensão, empatia, ética e, principalmente, do respeito pelo ser humano, pela dignidade humana e pela educação. Partindo dessa atuação educacional planetária, o Pibid se constitui de grande importância para acadêmicos(as) que desejam construir um desenvolvimento profissional e pessoal mais humanizado e de qualidade.

Assim, durante o período da pandemia de Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, realizamos diversas atividades, muitas das quais aconteceram no sistema de ensino remoto, enquanto outras ocorreram de forma presencial na escola. Todas as atividades realizadas foram muito importantes, porque tivemos maior interação com as colegas acadêmicas bolsistas, com os alunos, com os professores, bem como com a comunidade escolar de modo geral.

A Uergs e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança compartilharam, durante a vigência do Pibid, vários objetivos em comum, entre os quais estavam incentivar todas as ações afirmativas que suscitem a formação de cidadãos ativos e engajados com as questões da nossa sociedade, assim como ofertar um ensino de qualidade, valorizando o ser humano em sua essência e em sua história de vida.

Por intermédio da perspectiva teórica e prática voltada para o letramento e a construção social do conhecimento, escolhemos a literatura infantil como área do saber. Essa área oportunizou para os alunos o contato com situações culturais e de aprendizagens diversificadas, que contribuíram para o desenvolvimento de múltiplas habilidades e competências no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, o projeto "O Encanto de ler e aprender em

família: a incrível viagem pelo mundo das histórias” teve por objetivo central contribuir, por meio da literatura infantil, para o desenvolvimento dos processos de letramento literário e de construção do conhecimento nos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança.

Ademais, entre os vários meios significativos utilizados nas práticas docentes em sala de aula, temos a literatura infantil. Segundo os estudiosos na área do letramento literário infantil Aparecida Paiva, Maria das Graças Rodrigues Paulino, Marta Passos e Regina Zilberman, as práticas literárias se constituem como um suporte significativo de transformação cultural e social, tanto para o processo de construção do conhecimento quanto para a formação de atores sociais mais conscientes para atuação em uma sociedade multicultural.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA DE ATUAÇÃO DO PROJETO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança está localizada no município de São Luiz Gonzaga, no estado do Rio Grande do Sul. Essa escola pertence à rede municipal de ensino vinculada à Secretaria Municipal da Educação e Esporte (SEMEDE).

A instituição educacional em questão se constitui como uma base sólida de transformação social de vidas no local onde está inserida, pois atua fortemente para as mudanças positivas na comunidade. O educandário apresenta como missão promover uma educação de qualidade, fundamentada no respeito à vida, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, que atuem positivamente como agentes de mudança no contexto social (SÃO LUIZ GONZAGA, 2019).

Sobre as finalidades e os objetivos que a escola compartilha, destacamos que estes se fundamentam em proporcionar um desenvolvimento global para seus educandos, embasando toda ação desenvolvida nos valores do respeito e no diálogo mútuo, e na valorização do ser humano em todas as suas dimensões, assim como das diversidades, crenças e culturas (SÃO LUIZ GONZAGA, 2019). Os objetivos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se baseiam em proporcionar situações de aprendizagem que visem ao desenvolvimento integral dos educandos, levando sempre em consideração a reflexão, o pensamento crítico e o ritmo de aprendizagem de cada um.

Os vínculos com a família e a sociedade, e o respeito ao meio ambiente constituem uma base importante, que enriquece o trabalho efetuado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança. Nesse cenário, os planejamentos de ensino devem proporcionar atividades que valorizem a reflexão, o pensar crítico, a investigação e a busca de soluções frente aos conflitos que se apresentam na realidade de cada educando e na sociedade de modo geral.

A escola acredita que ensinar não é transferir os conhecimentos, mas sim proporcionar condições de aprendizagens igualitárias para todos os atores sociais, visando assim o desenvolvimento de cidadãos críticos para a vida fora dos espaços escolares. Partindo da premissa referente à aprendizagem significativa e ativa, cabe ao professor elaborar e aplicar estratégias no sentido de potencializar as inteligências múltiplas em cada educando. Além disso, os conteúdos também deverão ser úteis e estar sempre vinculados com a sua aplicação em situações reais no cotidiano de cada ator social (SÃO LUIZ GONZAGA, 2019).

Todo o trabalho pedagógico realizado na escola deverá considerar a realidade cognitiva, histórica, cultural e social que cada aluno possui em sua essência. Nesse sentido, a escola compartilha a concepção de currículo que valoriza todas as formas de

construção dos saberes, ou seja, o saber produzido pela ciência, pela sociedade e pela cultura.

São considerados pela escola os valores da democracia, da ética e do respeito ao ser humano como eixos norteadores do trabalho realizado nessa instituição de ensino. Desse modo, torna-se possível alcançar as transformações sociais e avançar ativamente para o desenvolvimento de cada ator social, em que “[...] o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser [...]” (SÃO LUIZ GONZAGA, 2019, p. 36) estejam sempre consolidados na valorização da dignidade humana.

LETRAMENTO LITERÁRIO INFANTIL

Mediante o exposto, Soares e Batista (2005) apontam que os processos de letramento estão em constante desenvolvimento na vida da criança: na escola, na comunidade ou em casa. Dessa maneira, as perspectivas pedagógicas adotadas pela escola e pelos professores deverão oportunizar situações de aprendizagem que estejam conectadas a propostas voltadas para as práticas sociais, que visem à compreensão da realidade, à materialidade das linguagens e ao contato com as inúmeras formas nas quais se apresentam a escrita e a leitura.

Seguindo a perspectiva de Soares e Batista (2005), o letramento é a apropriação social que o ser humano tem do mundo e das práticas culturais por meio do uso da leitura e da escrita. Em outras palavras, trata-se de poder fazer interações dinâmicas entre a leitura, a escrita, a comunicação e a sociedade. Sobre letramento, a autora destaca-o, em um sentido amplo, como um processo no qual cada ator social se apropria crítica e culturalmente das linguagens, sejam orais ou escritas, e pode fazer uso prático desse conhecimento nas

mais variadas situações reais do uso da língua materna. Em essência, letramento é atribuir sentido social para a escrita e para leitura.

Para Soares (2005, p. 50), “O Letramento é o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. Nesse sentido, esse conceito engloba descobrir e atuar em um mundo de possibilidades, e apropriar-se dele cultural e conscientemente por meio da leitura e da escrita. Assim, letramento é estar vivendo e interagindo no mundo das relações comunicacionais, linguísticas e sociais.

Em relação à infinidade de recursos pedagógicos que norteiam as relações de ensino e de aprendizagem, destacamos a ludicidade como ferramenta de transformação social e cognitiva que visa a dar suporte para uma aprendizagem mais significativa das crianças. Com as atividades lúdicas, torna-se possível desenvolver as habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, que são indispensáveis para o desenvolvimento integral do ser humano.

Entendemos o lúdico como uma atividade natural, espontânea e necessária a todas as crianças, que precisa ser reconhecida e valorizada pelos professores. Desse modo, é fundamental que o lúdico seja ferramenta pedagógica indispensável para a construção do conhecimento e do letramento. Uma atividade lúdica pode ser um jogo, uma brincadeira, uma música, uma pintura, uma história ou qualquer outra interação que proporcione alegria e sensação de plenitude. Essas práticas devem apresentar diferentes propósitos e objetivos, dependendo dos níveis de desenvolvimento cognitivo nos quais as crianças se encontram e dos conteúdos a serem trabalhados.

De acordo com Paiva, Paulino e Passos (2006):

Diante de um texto literário, que é uma produção artística, espera-se que o leitor se sinta em interação com uma obra de arte. Essa interação lhe permite uma vivência que

inclui, além de seu interesse intelectual, seu lado emocional: sua imaginação, desejos, medos, admirações (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 21).

Como entendimento teórico acerca do letramento literário, podemos defini-lo como um processo contínuo que está em constante desenvolvimento na vida de todos os atores sociais, especialmente nas crianças. Nesse sentido, é importante enfatizar que esse processo não acontece somente nos espaços escolares, mas também fora da escola.

Logo, o letramento literário infantil se constitui como valioso recurso social e cultural, que contribui de forma significativa nos processos de construção cognitiva e no desenvolvimento integral do ser humano. Ele potencializa a opinião, a imaginação e o pensamento social da criança, a fim de que ela possa estabelecer relações entre as narrativas e as situações reais de seu cotidiano.

Segundo Paiva, Paulino e Passos (2006):

A leitura literária é associada à reflexão e à imaginação, quando estimula nossa percepção a romper com o automatismo da rotina cotidiana. Essa característica faz parte da função social da literatura. Ao entrar em contato com novas “realidades”, o leitor adquire novas experiências, podendo refletir sobre sua vida, perceber sua própria realidade de outra maneira (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 25).

Por intermédio da literatura infantil, então, segundo Paulino e Cosson (2009), a criança constrói conhecimentos do outro e de si mesma, do mundo e de sua realidade. Também, ela pode criar e desconstruir padrões culturais, comportamentos e identidades:

Letramento Literário como processo de apropriação da Literatura enquanto construção literária de sentidos. Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o Letramento Literário um processo significa tomá-lo como

um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada do cinco (PAULINO; COSSON, 2009, p. 68).

Já do ponto de vista pedagógico e didático, segundo Silvia Regina de Oliveira Santos (2012), “[...] as interações com a Literatura Infantil promovem situações nas quais as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem múltiplas habilidades, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos”.

Mediante a explanação teórica acerca da importância da literatura infantil, escolhemos a metodologia da contação de histórias como suporte pedagógico de trabalho em sala de aula, pois, para Paiva, Paulino e Passos (2006):

Essa arte se apresenta como uma construção de linguagem que exige nossa atenção, principalmente pelo modo diferente de apresentar-se, surpreendendo-nos quando se afasta do modo comum de fala ou escrita que esperamos encontrar ao ler ou ouvir um texto. Assumindo a dimensão imaginária, a literatura pode tratar de qualquer tema, mas não com pretensões de objetividade, clareza, lógica, praticidade. Se parecer assim, bem real, é mais um truque, mais um recurso da literatura para deixar-nos “de queixo caído” diante de seus poderes (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 56).

A partir do levantamento teórico e bibliográfico destacado, fica claro que a criança, ao ter contato de forma interativa e lúdica com a literatura infantil, vai se desenvolvendo gradativamente no que tange à construção do conhecimento e à afirmação da própria autonomia e identidade cultural na sociedade.

FOLCLORE: A MANIFESTAÇÃO DA CULTURA POPULAR

O termo “folclore” originou-se do inglês e foi utilizado pela primeira vez na literatura no ano de 1846, pelo escritor e folclorista britânico William John Thoms. De acordo com Thoms (EDELWEISS, 2001, p. 17), “A palavra folclore, grafada inicialmente como *folk-lore* fora formada a partir das velhas raízes saxônicas em que *folk* significa povo e *lore* saber. Assim, segundo o seu criador, a nova palavra significaria sabedoria do povo”.

De acordo com Edelweiss (2001, p. 20), “O Folclore, o saber popular, são, em resumo, manifestações variadas da alma popular através das ideias e dos sentimentos coletivos, inconscientemente feitos e refeitos através dos tempos [...]”. Com o passar do tempo cronológico e histórico, foi necessário englobar mais elementos ao conceito de “folclore”. Esses elementos constitutivos eram originados da cultura popular que emanava do povo e da sociedade, porque só as narrativas que eram fundamentadas na fantasia e no imaginário exclusivo de poucos autores que existiam no tempo passado já não abrangiam mais a riqueza das narrativas relativas às crenças reais populares e das tradições locais.

De acordo com Edelweiss (2001):

A pouco e pouco verificou-se, porém, que havia nesses relatos ingênuos muito maior soma de sobrevivências reais, de crenças e costumes do que de fantasia. As fadas e os bruxos, os gigantes e os anões, benfazejos ou malvados, eram velhas divindades ou personagens poderosas da sua corte celestial que, banidas pela religião romana, a princípio, e depois pelo cristianismo, foram aos poucos relegadas ao rol das superstições ou criações poéticas (EDELWEISS, 2001, p. 21).

Em âmbito geral, indo ao encontro do que afirma Edelweiss (2001), o folclore abrange as narrativas no que tange aos aspectos da vida humana, como as crenças, os costumes, as tradições que são originários dos fatos que marcaram e que marcam uma população. Nesse sentido, estamos nos referindo a histórias, narrativas orais, mitos, linguagens populares (manifestadas de várias maneiras), músicas, comidas típicas, crenças, modo de vida, artes, hábitos, costumes, danças, simbolismos e todos os aspectos que se relacionam com a cultura material, imaterial e espiritual de uma população.

Devido às transformações em termos de cultura popular advinda das manifestações culturais, o folclore tornou-se um patrimônio cultural próprio do povo. Nesse sentido, ao abordarmos mais especificamente o folclore brasileiro, destacamos que seu conteúdo cultural e histórico é de valor imensurável, em que as narrativas perpassam os espaços e o tempo histórico e cronológico.

É importante destacar que as primeiras fontes mitológicas que marcaram o folclore brasileiro se originaram da cultura mitológica europeia de raiz portuguesa, indígena e africana. Segundo Edelweiss (2001):

O elemento branco foi o veículo da maioria dos mitos brasileiros. De Portugal trouxe não apenas o que se havia amalgamado na sua terra; importou outros elementos míticos da África e da Ásia: Lobisomens, Mulas-sem-cabeça, Fogos errantes, Gigantes, Anões, Monstros e Mágicos. Predominam pela sua generalização em todo o Brasil: o Lobisomem e o Boitatá europeizado. São de caráter indígena principalmente os duendes da floresta (EDELWEISS, 2001, p. 63).

Sobre a influência negra presente no folclore brasileiro, é fundamental destacar que ela se originou da união dos elementos oriundos do misticismo, cujas origens são africanas, apresentadas por intermédio do candomblé. Dessa forma, destaca Edelweiss (2001):

A influência negra manifesta-se principalmente através do candomblé, que tem preservado *do olvido* as figuras poderosas das religiões africanas e dado origem à interessante fusão delas com elementos da religião católica, se é que o começo do sincretismo [...] (EDELWEISS, 2001, p. 59).

Como principais figuras da mitologia ilustrada no folclore brasileiro, destacamos as seguintes: Tupã, Jurupari, Saci, Boitatá, Curupira, Uirapuru, Mula sem Cabeça, Caipora, Ipupiaras e Iaras, Bruxa, Cuca, Lobisomem.

Em síntese, o folclore em sentido geral constitui sua forma a partir da maneira de pensar e de agir de um povo, cujas tradições são preservadas com narrativas e costumes que passam de geração a geração. O folclore sem dúvida marca a identidade cultural e histórica de um povo, ou seja, de uma comunidade. Assim, o importante é que esses conteúdos culturais não se percam no tempo em que vivemos. Em específico, abordando o folclore brasileiro, destacamos que seu conteúdo cultural é de valor imensurável, pois tem em sua essência os registros da ancestralidade material e imaterial que perpassam a história do Brasil, a sociedade e a territorialidade desse imenso país.

O trabalho em sala de aula com contos folclóricos brasileiros é um resgate da nossa cultura. Portanto, os conceitos de folclore e cultura popular brasileira devem ser abordados de maneira lúdica, explorando as figuras do nosso folclore, em especial aquelas próprias da região na qual vivemos. Os conteúdos das narrativas folclóricas, por serem personagens fantásticos, despertam nas crianças um interesse especial, pois estimulam o movimento entre o real e o imaginário, possibilitando assim uma discussão sobre realidade e fantasia. Isso vai propiciar o desenvolvimento da opinião crítica e o pensamento social por meio das interações culturais.

O folclore traz em seu conceito a tradição, as memórias, a cultura oral e escrita. Nessa perspectiva, como esse conceito é fruto

da soma das culturas que são transmitidas de geração para geração, o trabalho e a missão de cada ator social é manter viva a tradição folclórica. O trabalho pedagógico com as formas do folclore constitui uma forte ferramenta de transformação cultural e social, que contribui no processo de desenvolvimento das habilidades tão necessárias na construção do conhecimento e no desenvolvimento da criança, que atuará de maneira mais significativa e ativa em uma sociedade multicultural.

Pelos pontos apresentados, fica a necessidade, como cidadãos ativos, de compartilhar e apresentar às crianças a riqueza cultural do folclore brasileiro. Isso se dá por narrativas das lendas, narrativas orais, danças, canções, poesias, crenças, artesanato, comidas típicas, vestuário, ciência popular, entre outras tantas formas nas quais o folclore tem sua influência e se manifesta.

PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS COMO CAMINHO METODOLÓGICO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO LETRAMENTO LITERÁRIO INFANTIL

A metodologia utilizada na prática pedagógica desenvolvida pelos bolsistas do Pibid na Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança foi constituída pela oferta de recursos audiovisuais, por meio de vídeos com a contação do gênero literário intitulado lendas do folclore brasileiro. A divulgação de audiovisuais (vídeos) sobre essas lendas aconteceu em mídias sociais e plataformas digitais da comunidade escolar, durante o período de agosto a setembro de 2021.

Em um primeiro momento, foram realizados encontros com as acadêmicas bolsistas do Pibid, em conjunto com a professora supervisora, para o planejamento da prática pedagógica denominada "Audiovisuais sobre as Lendas do Folclore Brasileiro". Posteriormente, aconteceram as pesquisas bibliográficas, pelas bolsistas, sobre essas lendas. Em um terceiro momento, foram construídos os roteiros de gravação e edição dos audiovisuais, bem como a confecção de figurinos e cenários.

Após o término da edição dos audiovisuais, as produções foram disponibilizadas nas redes sociais com as quais os alunos da escola tinham contato. Então, eles assistiram a essas produções conforme as propostas de atividades planejadas pelos professores titulares das turmas. No decorrer das semanas, foram solicitados para os alunos registros em forma de ilustrações, produções artísticas manuais, debates e produções textuais.

É de fundamental importância esclarecer que todas as ações pedagógicas planejadas e elaboradas pelas bolsistas do Pibid estiveram fundamentadas de acordo com as diretrizes pedagógicas e curriculares contidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), no Referencial Curricular Gaúcho (RCG) referente ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, e no Plano Político Pedagógico da escola.

Fica perceptível que incentivar as crianças a conhecerem as histórias ancestrais do folclore brasileiro, por meio de situações literárias e culturais, contribui para sua formação como leitores e, acima de tudo, concede a elas um sentido de brasilidade e identidade cultural. Ter acesso à cultura ancestral ainda na infância não apenas amplia a concepção de arte e cultura popular, mas também estimula o interesse pela história do nosso povo e de sua tradição artística.

Figura 1 – Personagens do folclore: produção de audiovisuais.



Fonte: autores (2022).

Figura 2 – Produções dos alunos referentes aos vídeos sobre as lendas do folclore brasileiro.



Fonte: autores (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado da prática pedagógica literária e dos recursos de audiovisuais como possibilidade metodológica para a prática pedagógica, percebemos a ativa mobilização da comunidade escolar ao receber os vídeos referentes às lendas do folclore brasileiro. Obtivemos ótimos resultados, tendo em vista que o retorno dos alunos aconteceu por meio de ilustrações, da confecção de dobraduras, da montagem de painéis expositivos, de produções artísticas manuais e textuais, de compartilhamentos de narrativas e de opiniões acerca dos vídeos assistidos.

Essa ação metodológica audiovisual favoreceu nos alunos o enriquecimento cognitivo, cultural, artístico e social tanto na forma individual quanto na forma coletiva. Eles tiveram a oportunidade de expressar seus talentos de maneira significativa e ativa, compartilhando as produções com toda a escola e com as famílias.

É importante enfatizar que as práticas pedagógicas e as ações desenvolvidas nesse educandário tiveram como um dos objetivos proporcionar situações de aprendizagem e de vivências lúdicas e culturais que visassem ao desenvolvimento integral dos atores sociais. Além disso, levou-se sempre em consideração a reflexão, o pensamento crítico, a identidade cognitiva e o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Do ponto de vista pedagógico e didático, as interações com a literatura infantil proporcionaram inúmeras situações nas quais as crianças construíram conceitos, atitudes e valores, e desenvolveram múltiplas habilidades, integrando aspectos cognitivos, sociais, psicológicos, físicos, culturais e históricos.

Por intermédio da ação realizada, é notório que o letramento literário é um processo contínuo, que está em constante desenvolvimento na vida de todos os atores sociais, especialmente nas crianças. É importante enfatizar ainda que esse processo não

acontece somente nos espaços escolares, mas também fora da escola. Mediante as concepções teóricas apresentadas e por meio da prática realizada em escola pública, podemos concluir que o letramento literário e o conhecimento sobre o folclore brasileiro constituem um forte suporte de transformação e mobilização cultural e social, que contribui de forma significativa para o processo de construção do conhecimento e para a formação de atores sociais mais ativos em uma sociedade que tem uma importante herança cultural.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Percila Silveira; MAURENTE, Viviane Maciel Machado. PIBID Unidade em São Luiz Gonzaga: um projeto que deu certo. *In*: REINEHR, Rosmarie; SANT'ANNA, Sita Maria Lopes; SANTAIANA, Rochele da Silva (Org.). **PIBID/UERGS: múltiplos letramentos, diversidades e ambientes na educação básica**. São Paulo: LiberArts, 2020.
- ARAÚJO, Patrícia Silva Rosas De; PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira. Os desafios do ensino remoto na educação básica: entrevista com Denise Lino de Araújo. **Revista Leia Escola**, v. 20, n. 1, p. 231–239, 2020. DOI: 10.35572/rle.v20i1.1834. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1834>. Acesso em: 4 set. 2023.
- BACICH, Lilian. **Inovação na educação**. 2023. Disponível em: <https://lilianbacich.com/>. Acesso em: 5 set. 2023.
- BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2018.
- EDELWEISS, Frederico. **Apontamentos de folclore**. Salvador: EDUFBA, 2001. Disponível em: <https://repositoriohtml.ufba.br//jspui/handle/ufba/459>. Acesso em: 4 set. 2023.
- PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *Em*: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61–79.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Sílvia Regina de Oliveira. **O Lúdico como Prática Pedagógica na Alfabetização de crianças de seis anos**. 2012. Projeto de Pesquisa (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Porto Alegre, 2012.

SÃO LUIZ GONZAGA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança**. São Luiz Gonzaga: Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2019.

SENA, Consuelo Pondé. Frederico Edelweiss. **Revista de História**, n. 111, p. 183–187, 1977. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v0i111p183-187. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/75685>. Acesso em: 5 set. 2023.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Porto Alegre: Uergs, 2021. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/decretos>. Acesso em: 4 set. 2023.



7

*Bryan Leal de Melo
Salette Mendes de Oliveira
Tanise Almeida Leal de Melo
Viviane Maciel Machado Maurenre*

**DESAFIOS E DIFICULDADES
DA EDUCAÇÃO DURANTE
A PANDEMIA ENQUANTO
PIBIDIANOS – UNIDADE
SÃO LUIZ GONZAGA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98782.7

INTRODUÇÃO

O objetivo do projeto Pibid é vivenciar experiências pedagógicas. Desse modo, frente à pandemia da Covid-19, assim como os professores, nós pibidianos tivemos de buscar pelas mais diversas formas de nos reinventarmos, a fim de moldar as práticas pedagógicas que executávamos para serem aplicadas em uma sistemática educacional à qual não estávamos habituados.

METODOLOGIA

Para a realização desta escrita, foram utilizados dois vídeos: “Educação na Pandemia”, do Professor Mario Sérgio Cortella, e “Desafios dos Professores Durante a Quarentena”, de Régia Rodrigues. Além dos vídeos, foram analisados dois artigos: “Desafios encontrados pela Docência no Ensino Remoto diante da Pandemia: Uma Revisão Bibliográfica” (LIMA; MOTA NETO, 2021) e “Os desafios da docência em tempos de pandemia de Covid-19: um ‘soco’ na formação de professores” (FABRIS; POZZOBON, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante da situação pandêmica, mais uma vez a educação passou por uma crise de identidade. Nesse cenário, sua imagem estabelecida e fortemente inculcada no sistema de ensino teve de ser alterada, transformada, modificada para dar conta de uma realidade surreal. Frente a isso, os bolsistas do Pibid, tal como professores, gestores, educandos, famílias, precisaram passar por um

processo de reconstrução e readaptação, buscando cumprir e efetivar a máxima do projeto: a experiência docente. Nesse contexto, foi possível perceber como os docentes encontraram inúmeras dificuldades ao lidar com o meio eletrônico e não ter a capacitação ou formação adequada para ministrar suas atividades de forma clara e confiante (BARROS; VIEIRA, 2021).

Outro aspecto de extrema relevância é exposto por Regia Rodrigues, quando ela declara sua tristeza ao ver que um grande número de pessoas considera o ensino remoto como uma espécie de farsa. Por meio das experiências do Pibid, no contato com os professores, pode-se perceber esse desvario e essa distorção da realidade, pois o que se viu na verdade foram profissionais trabalhando de forma exaustiva, buscando novas propostas que pudessem se adaptar a esse momento. Nessa situação, eles precisaram aprender “na marra” a utilizar novas tecnologias que antes não dominavam. Isso se dá pelo fato de o ensino por esse meio ser a única possibilidade para a educação naquele momento de pandemia. Como não poderia ser diferente, esse desafio de ser compreendido em seu experienciar docente, que tão longe estava da vida dentro da escola, também foi enfrentado pelos bolsistas pibidianos.

Um ponto que não pode passar sem destaque, visto o despreparo dos professores diante dos meios tecnológicos na situação pandêmica, é a importância e a extrema necessidade da formação continuada em diferentes aspectos. Esses aspectos vão além da reflexão pedagógica e do fazer didático: estamos nos referindo aqui aos meios tecnológicos que podem ser empregados no ensino. Conhecer as tecnologias digitais de informação e dominar pelo menos as suas noções básicas de utilização implicam no sucesso e na qualidade da educação nos tempos de pandemia e pós-pandemia.

Essa formação não pode ser aplicada de forma avulsa, pois o espaço da formação deve ser um lugar no qual professores poderão manifestar as suas incertezas e construir um caminho para a sua

prática docente, arquitetando um olhar coletivo de forma que se sintam autônomos, motivados e seguros diante das suas aulas, podendo assim transmitir o conhecimento a seus alunos. Esses pontos citados se aplicam muito bem aos bolsistas do projeto Pibid, bem como aos graduandos em cursos de educação, sendo inegável o caráter imprescindível da busca por novos saberes tecnológicos.

Diante do exposto, trazemos à tona o maior desafio enfrentado por bolsistas do projeto Pibid e por todo o sistema de educação: a desigualdade social. Esse obstáculo afeta diretamente o uso das tecnologias, seja na obtenção dos objetos tecnológicos, seja no acesso a uma internet de qualidade. Sendo assim, os alunos com renda baixa acabam tendo desvantagens na utilização das tecnologias e no ensino e aprendizagem (SORJ; GUEDES, 2005). Essas desvantagens para alunos com renda baixa — principalmente alunos de escolas públicas — poderiam ser evitadas ou amenizadas com estudo, criação e aplicação de políticas públicas que viessem a beneficiá-los quanto ao uso das tecnologias para fins educacionais. Porém, o que ocorre de fato é que o profissional em educação precisa se desdobrar em milhares para elaborar metodologias de ensino que possibilitem incluir a todos, mesmo que frequentemente com baixa eficiência e eficácia, mas adaptando-se como o momento vivido permite.

Outro fator de mesma importância é o aspecto emocional enfrentado pelos pibidianos e pelos demais agentes da educação nesse período de incertezas, sejam gestores, docentes, educandos, familiares, enfim, pela comunidade escolar. Com isso, torna-se necessária a humanização do ensino, o olhar atento e compreensivo sobre o aluno, sobre o colega e sobre si mesmo. Dessa forma, podemos compreender que, diante de tantas mudanças, inovações, revoluções na arte de ensinar, temos o direito de nos sentirmos ansiosos, por vezes perdidos, até mesmo sem compreender a validade de nosso fazer pedagógico.

Isso se justifica pelo fato de que as transformações vieram de forma muito rápida e cobertas de perdas e luto, o que, compreensivelmente, gera uma alteração psicológica em todos, a qual merece muita atenção no decorrer do processo educacional. Este é um grande desafio: olhar o mundo na perspectiva do outro e compreender sua dor para poder encontrar os meios de aplicar o processo educativo, de maneira que colabore na melhoria da qualidade de vida do ser humano, e não se torne mais um transtorno.

Com todos os desafios enfrentados, adquirimos vivências que vão engrandecer muito mais nossas mentes e nossos espíritos. Além de reinventar atividades, tivemos de buscar compreender a nós mesmos e aos alunos. Estava muito difícil para nos adaptarmos a (ou criarmos) novos sistemas, não somente de ensino, mas da própria vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da situação de pandemia que vivemos mundialmente, de insegurança quanto à evolução inconstante da situação de saúde, o cenário mostrou-se desafiador para todos os envolvidos no processo educacional. Gestores, professores, coordenadores tornaram-se atuantes nesse processo de transformação da educação, muitas vezes saindo do papel de meros observadores para o papel de protagonistas, dando vida à nova história educacional. O projeto Pibid esteve ativo diante de todos esses desafios, vivenciando e experimentando o novo fazer didático e cumprindo com o seu objetivo: conhecer a realidade escolar, mesmo sendo ela anômala e inusitada.

Percebemos que o ensino vem passando por uma grande provação, tendo sido necessárias várias mudanças e transformações. Isso teve um custo para o sistema educacional, tanto para profissionais da educação quanto para discentes, o qual será

relativamente caro, tendo em conta as dificuldades enfrentadas por todos os cenários da educação. A situação educacional criada pela pandemia serviu para que estabelecêssemos uma reflexão sobre a desigualdade social, a fome, a miséria e o descaso com a educação. Sabemos que nada disso é novo, mas no momento pandêmico, percebemos essa desigualdade de forma mais explícita, assim como o quanto ela é desumana e prejudicial aos envolvidos nos meios educacionais. Mais do que nunca, fez-se necessário um cuidado maior com o aspecto humano e profissional, em que qualquer ação teria resultados positivos ou negativos, mas nunca nulos.

Ressaltamos também a extrema importância da formação continuada para acadêmicos dos cursos de educação e para os profissionais em educação, pois a profissão de educador está em constante movimento, permeando todos os espaços sociais e culturais. Isso obriga os professores a se manterem atualizados (Figura 4), não só em relação a suas disciplinas, mas também sobre o que acontece no entorno (Figuras 1 e 2). Estar apto a usar meios diferentes para o seu fazer pedagógico, quando necessário, é uma prioridade, pois talvez, se tivéssemos profissionais mais preparados tecnologicamente, o desgaste emocional destes teria sido menor.

Figura 1 – Atividade desenvolvida no Dia das Crianças.



Figura 2 – Atividade do Dia do Folclore.



Figura 3 – Registro de uma das reuniões de planejamento.

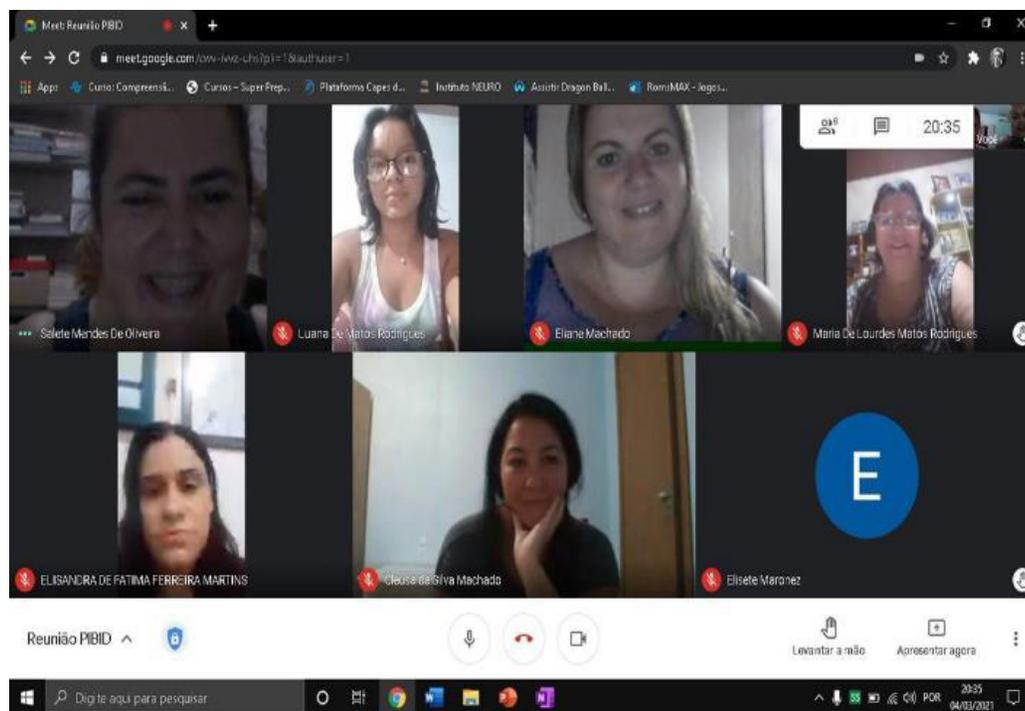


Figura 4 – Troca de experiências entre PIBIDianos de São Luiz Gonzaga.



REFERÊNCIAS

BARROS, Fernanda Costa; VIEIRA, Darlene Ana de Paula. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 826–849, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n1-056. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22591>. Acesso em: 5 set. 2023.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; POZZOBON, Marta Cristina Cezar. Os desafios da docência em tempos de pandemia de covid-19: um "soco" na formação de professores. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 2, p. 233–236, 2020. DOI: 10.15536/reducarmais.4.2020.233-236.1803. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1803>. Acesso em: 4 set. 2023.

LIMA, Hommel Almeida De Barros; MOTA NETO, Ivaldo Barbosa Da. Desafios encontrados pela docência no Ensino Remoto diante da Pandemia: uma revisão bibliográfica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 4, p. 15–28, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i4.940. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/940>. Acesso em: 5 set. 2023.

SORJ, Bernardo; GUEDES, Luís Eduardo. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos estudos CEBRAP**, p. 101–117, 2005. DOI: 10.1590/S0101-33002005000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/vZ6fSRKr6SDKBHP6vdxGTP/?lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2023.



8

*Luciana de Albuquerque Machado
Michelle da Silva Cabello
Andréa Roca Lauermann
Magali Moraes Menti*

**ECOLIVRO E OS TEMAS
CONTEMPORÂNEOS
TRANSVERSAIS APLICADOS
EM LÍNGUA PORTUGUESA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98782.8

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato das experiências pibidianas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), ocorrido no ano de 2021. O programa Pibid constitui uma ponte entre universidades e escolas e fomenta possibilidades na licenciatura, principalmente na área de ensino de língua portuguesa, para a criação e implementação de atividades que colaborem com a inovação das práticas pedagógicas. A atividade apresentada neste artigo foi desenvolvida no Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire (CMET), na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma turma de adultos das totalidades finais, partindo do tema gerador “meio ambiente e sustentabilidade”.

Dentro da perspectiva freiriana, produzimos manualmente um ecolibro, no qual abordamos, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o tema contemporâneo transversal “meio ambiente”. Essa atividade possibilitou estratégias pedagógicas de ampliação dos repertórios linguísticos e culturais sobre as temáticas do meio ambiente e da sustentabilidade, assim como os significados do “aprender fazendo” da produção do ecolibro. Nessa intervenção multidisciplinar, procurou-se aplicar elementos motivadores para esse público adulto, de forma a ampliar os horizontes a partir da utilização de escrita, leitura e escuta da língua portuguesa.

PÚBLICO-ALVO

A atividade apresentada neste artigo foi desenvolvida no EJA do CMET, em uma turma de adultos das totalidades finais. A Uergs

desenvolve vários projetos junto às escolas, entre eles práticas pedagógicas com o público adulto da EJA.

Nessa escola, o projeto foi desenvolvido com uma turma equivalente aos últimos anos do Ensino Fundamental, com a presença de alguns alunos especiais. A turma apresentava características culturais muito heterogêneas, com diferentes hipóteses de leitura e escrita em fase silábica e pré-silábica.

O CMET Paulo Freire tem em seu projeto político pedagógico a ênfase nos fundamentos filosóficos que foram definidos a partir do paradigma da educação popular e na formação ao longo da vida. O currículo da instituição está organizado em totalidades, que são os períodos do trabalho do Ensino Fundamental na modalidade EJA. Na escola, esse conceito tem “a conotação da interligação das coisas do mundo, da inter e da transdisciplinaridade do conhecimento” (PORTO ALEGRE, 2018).

Na perspectiva das Totalidades de Conhecimento da Educação de Jovens e Adultos cujo trabalho educativo é ofertado de forma que as partes que compõem o ato educacional estejam permanentemente conectadas entre si, isto é, um currículo interdisciplinar. Esta visão de conhecimento, enquanto Totalidade, remete-nos a estruturar o ensino de forma que o conhecimento seja construído e aprofundado em níveis crescentes e articulados entre si (PORTO ALEGRE, 2018).

TEMA

No período de distanciamento social diante da Covid-19, o trabalho de exercício da docência nas escolas via Pibid desenvolveu-se de forma remota. Esse cenário demandou dos(as) professores(as) em formação certa dose de inovação nos instrumentos tecnológicos para o ensino de língua portuguesa e literatura no ensino da EJA.

A partir da criação de um ecolibro com os temas “meio ambiente” e “sustentabilidade”, surgiram outros temas e palavras geradoras, como “educação ambiental” e “educação para o consumo”. Esses temas correlatos foram importantes para criarmos uma sequência pedagógica capaz de atender às necessidades prementes das discussões acerca da natureza, dos meios de produção e do consumo consciente com os alunos da EJA.

OBJETIVOS

O objetivo desta sequência didática foi ressignificar a aprendizagem da língua portuguesa de forma interdisciplinar, abordando o tema “meio ambiente e sustentabilidade” por meio de debates críticos a partir de outros temas confluentes. Também se enfatizou, na atividade manual, a importância do “aprender fazendo”, que teve como resultado a construção do ecolibro com materiais reciclados.

Com essas metodologias, procuramos abordar criticamente o assunto, lançando mão das vivências diárias e dos contextos que atravessam cotidianamente a vida dos cidadãos da EJA. Esse movimento em prol da sustentabilidade visou desenvolver cidadãos mais autônomos e críticos, cientes das suas atitudes no espaço em que vivem.

OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS

Os temas contemporâneos transversais são recomendados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução

nº 4, de 13 de julho de 2010 (MEC; CNE, 2010), consolidou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (BRASIL, 2013) para a Educação Básica, com aprovação da transversalidade, diversificando assim a abordagem dos currículos. Outras resoluções do CNE estabeleceram diretrizes específicas para alguns temas contemporâneos que afetam diariamente a vida humana:

- a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- b. Resolução CNE/CP nº 1/2004; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
- c. Resolução CNE/CP nº 1/2012; e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – Resolução CNE/CP nº 2/2012 (BRASIL, 2013).

Por isso, viu-se a possibilidade de utilizar os temas transversais como uma forma interdisciplinar de conectar várias áreas do saber. Na versão final da Base Nacional Comum Curricular, os temas passaram a se chamar temas contemporâneos transversais. Nos PCNs, os temas transversais não eram considerados obrigatórios; já na BNCC (BRASIL, 2018), passaram a ser:

[...] uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas, ampliados como Temas Contemporâneos Transversais, pois, conforme a BNCC são considerados como um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito (BRASIL, 2018).

Os temas contemporâneos transversais apresentam-se nos currículos como assuntos transversais e integradores na educação. A partir dessa possibilidade de debates mais profícuos junto às escolas, com base em problemas do cotidiano, alunos e alunas passam a conhecer a transversalidade dos conhecimentos, que surgem das experiências vividas no ambiente escolar. Com a mudança na BNCC, apontam-se seis macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo,

Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde), englobando 15 temas contemporâneos “que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2018, p. 19).

DURAÇÃO

A presente sequência didática e os respectivos planos de aula ocorreram de setembro a dezembro de 2021.

RECURSOS DIDÁTICOS

A tarefa proposta por este projeto foi desenvolvida de forma inteiramente remota, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação, tendo sido acompanhadas pelas alunas pibidianas por sessões na plataforma *Google Meet*. Adotou-se uma sequência didática de atividades em sala de aula e a importância do “aprender fazendo”, finalizando com a construção do ecolibro a partir de materiais reciclados simples e disponíveis no lixo doméstico, como caixa de leite ou de café, folhas recicladas, fitas, atilho, entre outros.

Utilizamos a reciclagem do lixo seco doméstico para que os alunos refletissem de forma crítica sobre o círculo de consumo e a produção de resíduos gerados diariamente em casa, além de sua destinação e dos caminhos percorridos nos sistemas de circulação da cidade. Ponderou-se ainda a responsabilidade social individual e coletiva nessa rede interconectada.

A tarefa envolveu os(as) alunos(as) para que transformassem os resíduos descartados da vida cotidiana em criação e arte, por meio de um produto criado por eles(as). Nesse caso, a criação do ecolibro poderia ser individual ou coletiva, conforme mostram as Figuras 1 e 2.

Figura 1 - Eco-Livro feito por um aluno



Fonte: As autoras (2021)

Figura 2 - Eco-Livros apresentados como modelos



Fonte: As autoras (2021)

As atividades foram apresentadas gradativamente com textos, vídeos e músicas, e as leituras foram em grupo. Foram trabalhados, nos conteúdos de língua portuguesa, os conhecimentos de ortografia e pontuação. Na literatura, foram abordadas as leituras de poesias com ênfase na oralidade e, posteriormente, na escrita.

Em vídeos, mostrou-se a poluição dos plásticos no mar, que afeta a vida marinha, assim como a geração de lixo seco pelo consumo desenfreado, que produz milhares de embalagens diariamente. Em conjunto com os alunos(as), diferenciaram-se os seguintes resíduos: o lixo seco (reciclável) e o orgânico, o lixo eletrônico e os lixos perigosos. Na sequência, foram realizados cartazes sobre o meio ambiente e, na última aula, ocorreu a montagem do ecolivro. A abordagem desses temas em sala de aula (sustentabilidade, meio ambiente e consumo consciente) é atual e necessária, representando reflexões que impactam de diferentes formas o momento atual da crise climática planetária.

METODOLOGIA

Para compor o projeto, além dos materiais de ensino, utilizou-se uma sequência didática, levando em consideração o modelo pedagógico adotado pela escola, com base nos ensinamentos de alfabetização de Paulo Freire. Para tal, pensou-se nos temas geradores, adotando o eixo transversal “sustentabilidade e meio ambiente”, juntamente com as palavras geradoras que poderiam advir dessa temática.

No ano de 2021, Paulo Freire completaria 100 anos, mas suas obras repercutem como temas ainda muito atuais em todos os meios acadêmicos. A filosofia das práticas em educação de Paulo Freire foi uma das grandes revoluções para a educação nesse

século. Com ele, entendeu-se o analfabetismo como um problema social, pois segundo dados do IBGE (INEP, 2000, p. 6), em 1960 a taxa de analfabetismo para pessoas com 15 anos ou mais era de 39,7% da população brasileira.

Os dados do IBGE apontavam que, “Na ponta da pirâmide etária, o analfabetismo mostrou-se mais difícil de combater. Na faixa etária de 45 a 59 anos, em 2001, 17,6% eram analfabetos e tinham, em média, 5,6 anos de estudo” (INEP, 2000, p. 7). Essa sociedade grafocêntrica e capitalista gerou oprimidos e excluídos, na qual as pessoas estavam apartadas de condições sociais e políticas dignas na sociedade.

Na teoria (ou metodologia) freiriana, as relações de educação estão intrinsecamente ligadas às relações na vida e no poder que norteiam os cidadãos. O analfabetismo é fragilizante e, segundo Freire, vemos a vivência como importante elemento para a pesquisa. Através dos temas geradores e da problematização desses temas no ensino e na aprendizagem, existe a possibilidade de aprofundamento das temáticas em busca da conscientização. Essa construção implica na formação dos alunos(as) como seres sociais e políticos conscientes de sua condição.

Para Gadotti, os temas ou as palavras geradoras constituem um universo temático:

A palavra geradora deve constituir para o grupo com quem se vai trabalhar, uma palavra muito utilizada dentro da linguagem cotidiana. A condição principal para que uma palavra seja geradora é que ela sirva para gerar, a partir dela, outras palavras – por isso se chama geradora –, com o fim de se chegar à aprendizagem da leitura e da escrita. Essa aprendizagem não pode ser separada da leitura e da escrita do que sucede na sociedade em que os estudantes e o professor trabalham diariamente. Em outros termos, a palavra geradora deve permitir tanto uma leitura e escrita linguística quanto uma leitura política. Os temas geradores são os temas colhidos do universo vocabular

dos grupos com que se trabalha no processo de alfabetização. A interação que os temas geradores exercem uns sobre os outros Paulo Freire denominou “universo temático” (GADOTTI, 2007, p. 110).

Os temas geradores representam importantes estratégias para a educação. Segundo Ghiraldelli Jr. (2000), nas metodologias de Freire:

Uma vez que os temas geradores já tenham sido trabalhados, começa-se a problematizá-los, desenvolvendo-se uma atividade de diálogo horizontal entre educador e educando e vice-versa, de modo que os temas geradores possam ser entendidos como problemas – mas problema, neste caso, quer dizer problema político. A “problematização” ocorre se o tema gerador é visto nas suas relações com o poder, com a perversidade das instituições, com a demagogia das elites, etc. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 26).

Por isso, partindo dessas premissas, entendemos o ato político da educação como caminho para a emancipação social e a liberdade, na perspectiva freiriana. De acordo com Gadotti (2007):

O objetivo é aliar educação a um projeto histórico de emancipação social: as práticas educacionais deveriam estar relacionadas a uma teoria do conhecimento. Consequentemente, a educação aparece como ato de conhecer e não como uma simples transmissão do conhecimento ou bagagem cultural da sociedade (GADOTTI, 2007, p. 26).

O PROJETO DO ECOLIVRO

Como consequência dos trabalhos realizados, pensou-se em compartilhar essa experiência no 10º Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPEX) da Uergs. Nesse evento, ministramos uma oficina (em parceria com uma docente do curso de Letras)

sobre os princípios da cultura da sustentabilidade, que se aplicam a grandes áreas de interesses atuais.

Com o título “Aprender fazendo: ecolivros e livros sustentáveis, princípios da cultura da sustentabilidade”, abordamos o tema de forma ampla, com três tripés importantes para reflexão: o ambiental, o social e o econômico. O projeto desenvolvido no núcleo Pibid/Letras foi contextualizado na oficina como uma “dimensão pedagógica possível no trabalho em sala de aula” (MACHADO, 2021).

A abordagem do projeto do ecolivro na oficina desenvolvida no 10º Siepex objetivou demonstrar a outros(as) professores(as) em formação metodologias de pesquisa-ação-reflexão em que o “aprender fazendo” contribuiu para a reflexão sobre a vida e o meio ambiente, a partir de materiais de ensino criados em conjunto com alunos(as). Com essas atividades, procuramos trabalhar diferentes linguagens artísticas e estéticas. A partir do uso de materiais mais expressivos e recicláveis, enriquecendo o vocabulário e os aspectos de competência linguística em língua portuguesa, conectamo-nos “com a educação no século XXI, que instigam os sujeitos a novas formas de ser e estar no planeta” (PARODE, 2021).

AVALIAÇÃO

Na turma de EJA em que trabalhamos, havia alguns alunos da educação especial, o que demandou menos conteúdos programáticos, privilegiando a ênfase na oralidade e nas atividades lúdicas. Isso se deu porque, nas sessões de leitura, alguns alunos ficavam envergonhados pela dificuldade de leitura e consciência fonológica. Foi desafiante observar remotamente as singularidades e a forma de aprendizagem de cada um desses alunos e alunas, assim como a sua motivação e colaboração em sala de aula. Portanto, percebeu-se que essas observações são essenciais, a fim de que professores

e professoras possam reconhecer as competências linguísticas dos discentes para o desenvolvimento de intervenções pontuais.

Não houve avaliação prescritiva por parte das alunas do Pibid, mas sim a observação do desenvolvimento da turma, avaliando principalmente a participação e o interesse na confecção dos ecolivros individuais. A ênfase do projeto se deu na interação dos(as) alunos(as) com a professora, as pibidianas e os colegas, uma vez que a metodologia de “aprender fazendo”, os temas e as palavras geradoras foram ressignificando os conteúdos da aprendizagem. Além disso, percebeu-se a importância de trabalhar temas interdisciplinares na escola, visto que estes possibilitam a aquisição de competências e habilidades em diversas áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade da docência no programa do Pibid na EJA com turmas tão heterogêneas permitiu, por meio da educação popular, compreender esse universo que é a alfabetização e o letramento de alunos(as) adultos(as). Porém, devido ao distanciamento social, as aulas foram possíveis remotamente com a ajuda da professora regente da turma. Sem essa ajuda, a ação restaria inviável.

Conhecer as competências de leitura e escrita real dos(as) alunos(as) também só foi possível no andamento das atividades, quando se produziram textos, leituras, cartazes e o ecolivro. Nesse sentido, foi preciso adaptar algumas atividades para que pudéssemos incluir a todos(as), o que exigiu maior flexibilidade das pibidianas e da professora regente da turma.

A partir dos temas “meio ambiente” e “sustentabilidade”, os estudantes puderam aprender a reutilizar materiais e a reconhecer a dinâmica de destinação dos resíduos que produzimos na cidade.

Para os(as) professores(as), coube o diálogo com a turma, assim como uma interação mais lúdica do que a forma tradicional da docência, na qual existe a preocupação com “conteúdos”, trabalhos e provas. Esse exercício manual abriu as portas da imaginação de cada um(a) dos(as) alunos(as).

A partir de toda essa experiência no Pibid/Letras, também foi possível apresentar o projeto do desenvolvimento do ecolivro e o tema contemporâneo transversal como um novo material de ensino e uma nova metodologia no 10º Siepex da Uergs, conforme mostra a Figura 3. Abordamos o tema de forma atual, que coaduna com a necessidade de instigar a consciência planetária dos sujeitos com um novo posicionamento, mais responsável diante da natureza, sobre o meio ambiente e os seres vivos.

Figura 3 - Oficina 10º SIEPEX



Fonte: As autoras (2021)

Realizando esse trabalho pedagógico a partir do aprender fazendo, apoiado pelos temas transversais sobre o meio ambiente, percebemos possibilidades, nessa relação entre professor(a) e aluno(a), de associarmos os conhecimentos em um ciclo virtuoso com as práticas sustentáveis. Com isso, foi possível repensar a realidade e a língua portuguesa, ampliar vocabulários, reconhecer a escola e a cidade como espaços para pensar de forma mais crítica e mais consciente.

Como possibilidades futuras de projetos, vislumbramos trabalhar com outros temas contemporâneos transversais previstos nos PCNs e na BNCC, que possibilitam que o ensino e aprendizagem seja mais dinâmico e contextualizado com a realidade dos(as) alunos(as). Esses temas possibilitam mais diálogo e participação com as propostas de Paulo Freire, principalmente pelo fato de as intervenções serem diferentes do ensino tradicional. Compreendemos que as habilidades e competências desenvolvidas pelos temas contemporâneos transversais podem ser múltiplas, fazendo muita diferença na motivação de alunos e alunas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC/CONSED, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2018.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GHIRALDELLI JR., Paulo. A teoria educacional no Ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 32–36, 2000. DOI: 10.1590/S0102-88392000000200005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200005&lng=pt&tling=pt. Acesso em: 1 set. 2023.

INEP. **Mapa do Analfabetismo do Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

MACHADO, Luciana. Oficina “Projeto interdisciplinar Eco-Livro: a Dimensão Pedagógica”. *In*: SALÃO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO 2021, Virtual. **Anais** [...]. Porto Alegre: Uergs, 2021.

MEC; CNE. **Resolução CNE/CEB no 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 1 set. 2023.

PARODE, Valquíria Pezzi. Educação da Consciência, Pedagogia Sistêmica e Ecologia Profunda: Desafios para Educação do Século XXI. *In*: SALÃO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO 2021, Virtual. **Anais** [...]. Porto Alegre: Uergs, 2021.

PORTO ALEGRE. **Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET)**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

A background image showing several children's hands reaching out and holding a large, bright yellow number '9'. The scene is dimly lit with a blue and purple color cast, suggesting an indoor educational or social setting. The children are wearing casual clothing like overalls and t-shirts.

9

Juliana Duarte Sanches Trombetta

Luiza Paula Valter da Silva

Tiago Pedroso

Cláudia Vieira Lisboa

Magali Moraes Menti

**PROJETO E-BOOK
“ESCRITAS (SIN)CRÔNICAS –
DOIS ANOS DE ENSINO REMOTO
E DISTANCIAMENTO SOCIAL”:
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES E DISCENTES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98782.9

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o projeto que originou o *e-book* intitulado “Escritas (Sin)Crônicas – dois anos de ensino remoto e distanciamento social”, elaborado pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) Juliana Sanches, Luiza Paula Valter e Tiago Pedroso. Esse projeto contou com o acompanhamento da professora coordenadora Magali de Moraes Menti e a supervisão da professora orientadora Cláudia Lisboa.

O projeto teve como principal objetivo contribuir para a apropriação e o aperfeiçoamento de práticas de escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Otávio de Souza. A partir disso, eles se tornaram autores de suas próprias histórias, fazendo parte do processo de criação de uma antologia de crônicas, sob o olhar de um contexto de pandemia, por meio desse gênero textual. Este trabalho visa relatar tanto a experiência quanto as impressões dos discentes e docentes envolvidos no desenvolvimento do projeto, assim como apresentar algumas estratégias utilizadas no decorrer dos estudos e na produção da obra.

Diante das restrições impostas pela pandemia de Covid-19, o método tradicional das aulas presenciais não pôde ter continuidade. O mundo se deparou com um cenário jamais imaginado e, sem poder cancelar o ano letivo, as escolas tiveram de passar por um período de inúmeras mudanças, adaptações e reflexões. Em função do isolamento, alunos e professores se viram obrigados a repensar o convívio social e a utilizar ferramentas digitais para substituir a estratégia de ensino.

A ideia do projeto surgiu no segundo semestre do ano de 2021, entre a equipe de bolsistas do Pibid, vinculado ao curso de licenciatura em Letras da Uergs. O intuito foi proporcionar aos alunos da turma 91 do Colégio Estadual Professor Otávio de Souza, localizado

no bairro Jardim Botânico, em Porto Alegre, uma oportunidade para que pudessem expressar, com suas próprias palavras, um pouco das experiências, percepções e desafios dentro dessa nova vivência.

O *e-book* “Escritas (Sin)Crônicas – dois anos de ensino remoto e distanciamento social” reúne em uma antologia de crônicas e textos de alunos, de pibidianos e da supervisora do projeto. Além disso, o livro conta ainda com uma apresentação da coordenadora do programa e uma crônica especial do padrinho da turma, o escritor Rubem Penz.

A crônica, atualmente, é considerada um gênero textual atraente e interessante, além de ser popular e de fácil acesso. Ela trata dos fatos cotidianos por meio de uma linguagem simples e coloquial, aguçando um olhar sobre a dimensão das coisas, das pessoas e do tempo. O cronista, por sua vez, busca desenvolver uma escrita clara, breve e divertida. Por vezes, pode apresentar um viés mais humorístico, assim como textos reflexivos e outros carregados de lirismo ou crítica social, por exemplo.

Segundo Martins (1984), a crônica pode:

Guardar-se em livro, mesmo feita para o jornal. Apresentar-se como coloquial e até popular, e ser mesmo artística sem perder a naturalidade. Ser o oral no escrito. O diálogo no monólogo. Fazer do leitor, ator. Encerrar uma sábia lição, sem desviar-se do comum. Pode fazer pensar, em tom de brincadeira. Pode valer para sempre, embora nascida do agora. Pode restar eterna, ainda que circunstancial. Ser brasileira, sem deixar de existir fora. Pode ser um texto de classe e permanecer como antologia. Pode-se fazer poesia e estar escrita em prosa. Avizinhar-se do conto, sem deixar de ser crônica. Pode até ser tema de tese, sem perder o popular (MARTINS, 1984, p. 46).

Alguns autores que compõem a literatura moderna e contemporânea se consagraram com a produção dessa tipologia narrativa, como Rubem Braga, Carlos Drummond de Andrade, Raquel de

Queiroz, Fernando Sabino, Antônio Maria, Luís Fernando Veríssimo, Martha Medeiros, Clarice Lispector, entre tantos e tantas. Dessa maneira, inserir o gênero textual crônica na sala de aula, mesmo que de forma virtual, serviu para desenvolver competências e habilidades encontradas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) de modo autônomo e prazeroso, como adesão às práticas de leitura e escrita, produção de textos, intertextualidade, consideração das condições de produção, estratégias de produção (planejamento, textualização e revisão/edição), construção da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos, entre outras.

Assim, a escolha do gênero crônica se deu por ser um texto rápido, leve e de fácil compreensão. Essa é uma ferramenta de aprendizagem que pode contribuir para o crescimento sociocomunicativo e reflexivo dos alunos, desenvolvendo sua autonomia e ampliando sua visão de mundo e horizontes de expectativas por meio da leitura e da escrita, dentro e fora da escola. Trabalhamos o gênero textual crônica com a intenção de tornar mais acessível e dinâmico o contato com o texto literário em sala de aula, além de acionar a experiência própria dos alunos, ressignificando a vivência durante a pandemia por meio da escrita. Além disso, buscamos proporcionar intercâmbio cultural, retomar os aprendizados dos anos anteriores, envolver os alunos em situações de leitura e, principalmente, de escrita. Por fim, nossos objetivos ainda englobaram despertar o gosto pela escrita, tornando os alunos capazes de apresentar/expressar suas ideias, assim como sua compreensão do mundo e da realidade em textos organizados, consistentes, criativos e reflexivos.

Inicialmente, dividimos o projeto em quatro etapas. No primeiro momento, durante o mês de setembro, buscamos realizar uma imersão no gênero textual escolhido — “Crônica: O que é? Onde vive? Do que se alimenta?”. A partir do conceito do termo latino “*Chronica*”, estudamos um pouco sobre a sua origem e história. Foram trabalhados textos de autoras e autores consagrados, nos diferentes suportes que abrigam o gênero: livros, jornais, blogs,

redes sociais, entre outros. Realizamos ainda leituras coletivas com a turma e disponibilizamos ao grupo diversos textos para estudo via plataforma *Google Classroom*. Esses momentos foram chamados de “Cafezinhos literários semanais”.

Em um segundo momento, em outubro, identificamos os diferentes tipos de crônicas existentes, como crônica conto, crônica de memória, crônica em prosa poética, crônica jornalística, epistolar, anedótica, crônica em fluxo de consciência, entre outras. Também vislumbramos alguns recursos utilizados por escritores mais experientes, suas particularidades, seus estilos, suas diferenças e semelhanças.

A terceira etapa, já no mês de novembro, envolveu a estrutura e organização do texto em si, como trabalhar com o limite de espaço disponível, a linguagem utilizada. Nesse momento, mais uma vez trouxemos muitas referências e leituras de apoio, incluindo o livro em formato digital “Comédias para ler na escola”, de Luís Fernando Veríssimo (2001), disponibilizado na plataforma *Google Classroom* da turma, assim como o livro físico “Enquanto Tempo”, de Rubem Penz (2013).

A última etapa, em dezembro, foi o momento de nos debruçarmos sobre as técnicas de escrita e produção textual. Destacamos aqui a importância de deixarmos os textos literários “descansarem” por um momento, antes de serem retomados para uma primeira reescrita, uma edição atenta. Da mesma forma, vimos o devido ganho estético de uma leitura crítica e revisão final com a participação individual dos próprios autores, por meio de encontros semanais via *Google Meet*.

Durante o processo, percebemos que seria interessante o contato da turma com um escritor identificado com o gênero, reconhecido e experiente. Convidamos então o cronista, músico e professor Rubem Penz para ser o padrinho do projeto. Rubem, que também é idealizador da Oficina Literária Santa Sede – Crônicas de boteco, que acontece há mais de dez anos no boteco Apolinário, em Porto Alegre, já recebeu prêmios como o Açorianos de Literatura e o prêmio AGES, da Associação Gaúcha de Escritores.

Penz tem diversos livros publicados, entre eles “O Y da questão” e “Enquanto Tempo” — este último adotado pela rede municipal de ensino de São Paulo. Ele também escreve semanalmente em seu blog e contribui em diversos veículos. Nosso padrinho ministrou uma aula especial para a turma, na qual trouxe as suas experiências como cronista, bem como dicas de escrita e reescrita, e tirou dúvidas sobre a produção de um livro e a carreira de escritor. O encontro foi gravado e ficou disponível para consulta da turma.

Aproveitando a Semana Acadêmica de Letras da Uergs, realizamos ainda uma Oficina de Escrita Criativa, com a intenção de proporcionar o desbloqueio da escrita por meio de exercícios práticos, utilizando técnicas já reconhecidas em diversos cursos. Em todos os momentos, buscamos trabalhar com o lúdico e o diálogo, como sugere a teoria dialógica freiriana, quando diz que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1985, p. 46).

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS

Os relatos transcritos a seguir foram colhidos na ocasião do pré-lançamento do *e-book*, quando alguns alunos tiveram a oportunidade de ler trechos de suas produções durante o V Seminário Estadual e I Seminário Internacional “O Conhecimento Transforma”, evento da Uergs que aconteceu dentro da programação oficial da 67ª Feira do Livro de Porto Alegre. Esses vídeos estão disponíveis no canal “Biblioterapia & Fabulando Libras Uergs”, no *YouTube*.

Letícia Gonçalves Farias

(...) meu nome é Letícia, eu tenho quatorze anos, eu estudo no Colégio Professor Otávio de Souza, e a minha experiência em escrever crônicas foi muito boa. É até meio clichê de falar, mas tu só entende a magia de escrever quando tu realmente escreve, e eu não pensei que eu ia, sei lá, ia conseguir fazer uma história assim, e realmente gostar de fazer, porque não foi uma coisa que eu fiz porque, ai meu Deus, era uma coisa da escola, foi uma coisa que eu fiz porque eu gostei de fazer e continuei fazendo outras.

Guilherme Bassani Oliveira

(...) meu nome é Guilherme, sou da Otávio de Souza, tenho quinze anos, e a minha experiência com as crônicas foi incrível. Assim, eu descobri uma maneira nova de me expressar, tipo, eu adoro escrever textos e um novo gênero de textos também, eu adorei as experiências, e tudo mais, foi um momento mágico pra mim, eu adorei.

Bettina Paz Bueira

(...) eu sou a Bettina, tenho quinze anos, estudo no colégio Otávio de Souza e eu me senti muito diferente fazendo crônicas. Eu nunca tinha escrito antes além de histórias ficcionais, e elas eram muito feias também, e escrever crônicas foi bacana, eu não sei direito como me senti, mas, eu me senti mais viva.

Carolina Aguiar Pires / Red Hood

(...) meu nome é Carolina, mais conhecida como Red Hood, meu nome artístico, e eu adorei essa experiência porque me deu mais vontade de escrever. Antes eu tava bem desanimada pra escrever e agora deu mais vontade, assim, eu sinto que posso começar a postar as minhas histórias, porque sempre, todas as vezes que eu escrevia, tudo ficava pra mim, sabe, eu mostrava pro meu pai e pra minha mãe, mas só isso, agora vocês me encorajaram a ser uma escritora melhor, muito obrigado a todos vocês e a este projeto.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS PIBIDIANOS

Juliana Duarte Sanches Trombetta

Me vejo muito realizada com o desenvolvimento e resultado do projeto. Esse desafio nos trouxe a oportunidade de aproximação e reflexão sobre a atual dinâmica de ensino e a realidade da ação docente no Brasil. Nos proporcionou experienciar o importante exercício do ensinar e do aprender caminhando juntos, isso porque criamos uma clara, sensível e genuína relação de troca com os jovens estudantes. Foi gratificante abrir esse espaço para que pudessem expressar livre e originalmente as suas angústias, dúvidas, medos, anseios, alegrias e encantos neste período de distanciamento. Por isso, a construção do e-book passou a nos despertar um sentimento de “empoderamento” carregado de valor afetivo diretamente ligado à escrita, fazendo-nos reconhecer como autores reais e a enxergar cada um de modo especialmente singular. Sinto que hoje, posso dizer que a turma de bonecas da minha infância ganhou vida e, daqui em diante, me marca para sempre como futura professora.

Luiza Paula Valter da Silva

Logo que me tornei pibidiana, fui designada para atuar na turma 91 com os colegas Juliana e Tiago, que deram início a este belo projeto, ou seja, cheguei no meio do caminho e me sentindo um pouco perdida. Participei de algumas aulas com eles para conhecer um pouco da turma, depois planejei minhas próprias aulas sobre ortografia para que os alunos pudessem aprimorar ainda mais as suas escritas para contribuir com o projeto do e-book. Eu adorei cada momento, muitas conversas e risadas, pude me sentir em uma sala de aula, só que de forma remota, e vivendo aquele problema que muitos professores passam, de que poucos alunos abrem suas câmeras. Tínhamos até dificuldade para reconhecê-los. Foi muito gratificante estar lá na formatura celebrando com eles o final deste ciclo e saber que eu pude contribuir de alguma forma no aprendizado de cada um e que eles nos deixaram essa maravilhosa lembrança, suas crônicas gravadas neste e-book.

Tiago Pedroso

A realização de um sonho de menino. Este foi, para mim, o significado do projeto no início. Trabalhar com educação, em especial com o ensino de jovens, a chance de promover a literatura e o auto-desenvolvimento através da escrita, particularmente, é muito, muito recompensador e estimulante, além de uma alta responsabilidade e, ao mesmo tempo, um prazer imenso. "Tornarem-se autores das próprias histórias é de extrema importância em tempos de falsas narrativas, do embate através da palavra, nos discursos que atravessam o cotidiano. Assim como perceber a relevância dos entre textos, o que está contido naquilo que não foi dito; do silêncio, tão íntimo quanto necessário, reflexivo, ordenador; e sua diferença para os silenciamentos, sempre opressores, mal-intencionados e autoritários. Dar-se conta disso tem um potencial transformador". "Merecer a atenção da turma, nossa turma, nesse projeto que nos uniu para sempre, receber o seu respeito, entrega e atitude de afeto muda as pessoas. Mudou a mim". Aqui, um trecho do texto que está no e-book, palavras que ratifico neste artigo.

RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados foram satisfatórios e superaram as expectativas do grupo, uma vez que, além dos objetivos que o projeto buscou atingir, o índice de participação foi alto, assim como o envolvimento efetivo não só dos estudantes, mas de toda a comunidade escolar. Verificamos que, com a implantação do projeto, os alunos ficaram estimulados pelo exercício de aprimoramento da escrita, participando de todas as etapas propostas com interesse e dedicação. Nesse sentido, foram obtidos um total de 23 textos produzidos pelos estudantes que efetivamente compuseram o *e-book*, além de outras produções que foram realizadas como exercícios práticos preliminares.

A capa do *e-book*, criada pelo designer, amigo e entusiasta do projeto Giancarlo Carvalho, foi escolhida pela turma para estampar

a camiseta de formatura, como forma de homenagem ao projeto. Esse fato, além de causar surpresa, também nos comoveu durante a cerimônia, que acompanhamos presencialmente na escola.

O envolvimento entre alunos, pibidianos e professores na construção de cada ação, seja direta ou indiretamente foi bastante significativo. Assim, à medida que o projeto foi tomando forma, o apoio, o prestígio e o alcance dentro do programa e das redes sociais dos envolvidos foram notórios.

No momento da escrita deste texto, após passar por uma revisão final do Professor Me. Gilmar de Azevedo, o livro digital encontra-se em processo de diagramação e finalização, pelas mãos da colega Ana Paula Velho, que se disponibilizou a ajudar de forma voluntária devido à sua experiência na área. Após esse processo, o *e-book* será oficialmente lançado e distribuído para leitura de todos na íntegra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível constatar que trabalhar a experiência pessoal dos alunos diante de um cenário incomum abriu um leque de possibilidades para a produção em sala de aula. Isso potencializou as suas aprendizagens e transformou as suas relações com a prática de leitura e escrita, uma vez que o gênero crônica foi muito bem aceito e explorado. Essa escolha permitiu aos discentes que conhecessem o que significa crônica, qual sua finalidade para além da disciplina de língua portuguesa e, principalmente, como pode ser produzido de maneira espontânea, criativa e prazerosa.

Por fim, consideramos sermos nós os descendentes dos que contavam histórias. Então, pode-se dizer que somos, por essência, animais fabuladores. A fabulação está na música, no cinema, nos *games*, nas contações em volta das fogueiras, nos griôs. Porém, é na

literatura — na escrita, em especial — que ela desperta seu potencial mais propício para desenvolvermos uma relação de eventos, ideias, desejos, repulsas e emoções, como as que foram expressas em nosso *e-book*. Essa foi uma das sensações de conquista que a literatura nos permitiu por meio desse projeto.

Algumas conquistas se conseguem com a escrita, que é como se estivéssemos sendo ovacionados em um palco de um grande show, ou marcando o ponto final do campeonato, no segundo derradeiro da partida. Contudo, existe todo um mecanismo de diferenciação que sustenta a ideia equivocada de que não é qualquer um que pode escrever. Por isso — e por diversos outros fatores —, muitos se privam de desfrutar emoções tão distintas e tamanhas que a escrita oferece. É um direito humano, como “o direito à literatura”, como nos ensinou o mestre Antônio Candido, assim como a leitura literária. Escrevendo, conseguimos nos entender melhor, perceber o nosso lugar no mundo, além de organizar melhor as nossas ideias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.

MARTINS, Sylvia Jorge de Almeida. **A linguagem de Drummond na crônica**: um estudo linguístico estilístico. 1984. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 1984.

PENZ, Rubem. **Enquanto tempo**: crônicas selecionadas e reflexões sobre o gênero. Rio de Janeiro: BesouroBox, 2013.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

The background image shows a classroom scene with a blue tint. In the foreground, a young child with curly hair is seen from the side, looking towards the right. In the background, several hands are reaching out towards each other, suggesting a group activity or a supportive environment. An abacus is visible in the background, and a child's head is partially visible on the right side.

10

*Andréa Roca Lauermann
Magali de Moraes Menti
Teresa Maria Schembri*

O USO DAS REDES SOCIAIS EM APOIO AO ENSINO REMOTO: SUPRINDO A AUSÊNCIA DO MODO PRESENCIAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98782.10

INTRODUÇÃO

Sobre a utilidade das redes sociais como apoio ao ensino, eis um assunto que já não é mais novidade. Desde o incremento do ensino a distância (EaD), buscam-se maneiras de trazer mais solidez à modalidade, que tem como calcanhar de Aquiles justamente a falta de “mutualismo” que ocorre com naturalidade entre as pessoas no ensino presencial.

Assim, a ideia deste trabalho foi trazer uma visão prática e atual do tema, uma vez que, nesse mundo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a evolução tem velocidade exponencial e a literatura envelhece rápido (NITAHARA, 2021). Para isso, foram ouvidos docentes que atuam no ensino remoto, bem como se lançou mão de material jornalístico e de pesquisas de instituições de ensino (públicas e privadas, em trabalhos publicados na internet) que abordam como se adaptaram à situação — e que servirão como a voz do aluno.

Evidentemente não se tem a pretensão de explorar o tema de forma ampla. Esta é uma contribuição que busca trazer dados atuais em relação ao proposto.

TODA A FORÇA À FRENTE

A epidemia de Covid-19 trouxe uma emergência social que atingiu hábitos e necessidades das populações em praticamente todos os âmbitos: trabalho, lazer, deslocamento das pessoas, rotina. Entre outros quesitos, o ensino não ficou de fora.

Sem um planejamento adequado, sem recursos condizentes, com grande parte da população imersa em uma realidade de acesso precário aos meios digitais, eis que se montou o ensino remoto,

buscando não deixar um vácuo altamente lesivo para o sistema educativo nacional em geral (TOKARNIA, 2020b). Afortunadamente, a existência prévia de uma modalidade de ensino não presencial permitiu que alguma coisa pudesse ser feita. Assim, serviu como base para a instalação de um sistema híbrido, com aulas síncronas — um simulacro de sessão presencial — e tarefas assíncronas, aproveitando os recursos existentes elaborados pelo ensino a distância.

Nesse ponto da nossa escrita, é importante deixar claro que ensino remoto e ensino a distância são modais diferentes, com propostas e didáticas distintas. Todavia, ambos estão dentro da qualificação de ensino não presencial. Então, teoricamente, essa educação não presencial tem várias possibilidades. Dentro da gama de potencialidades está, por exemplo, oportunizar a prática da Pedagogia do Diálogo, como acredita David (2016 *apud* ZANK; BEHAR, 2018), por ter à disposição uma série de recursos de comunicação (chat, fórum, mural, blog). Isso “permite aos alunos expressarem e reformularem seus pontos de vista várias vezes ao longo do curso” (DAVID, 2016 *apud* ZANK; BEHAR, 2018, p. 328).

Entretanto, ao que parece, mesmo levando em consideração e descontando a urgência com que foi ativado, o ensino remoto pecou muito, pelo menos na Educação Básica. Alunos tiveram de assistir às aulas através de celulares (TOKARNIA, 2020c; VALENTE, 2020), e a experiência de aprender precisou caber numa tela mínima, com dificuldades de apresentação de esquemas, cálculos, textos, vídeos, figuras. Não se trata apenas do envio do material de apoio ao celular dos alunos, mas de recursos de aula à disposição do professor.

Esse método é aceitável, talvez, para o Ensino Superior, mais precisamente em disciplinas teóricas; contudo, mostra-se muito deficiente para o Ensino Fundamental e Médio. O mesmo vale para o Ensino Técnico, quando conceitos, fórmulas e técnicas precisam ser apresentados de forma muito clara, e é necessária uma atenção mais dedicada do professor, além de exercitação para um bom entendimento do assunto.

Assim, para que se tivessem condições mínimas de aprendizagem, cada aluno deveria ter contado com um *tablet* com uma tela de pelo menos 10 polegadas para poder assistir e interagir, com algum proveito, das aulas oferecidas. Como agravante, assistir às lições pelo celular quando o ambiente familiar já não é o mais adequado — como o é para uma parte significativa da população brasileira — constitui um desafio digno de mitologias gregas. Boa parte dos estudantes não tem um local adequado, como seu próprio dormitório, nem cadeira adequada, e o fundamental: a conexão de internet não é boa. Esse cenário faz cair por terra qualquer boa vontade que se monte contra as adversidades existentes. Vale lembrar ainda que muitos deles precisam dividir o uso do aparelho com irmãos e com os próprios pais, que precisam dele para trabalhar.

De acordo com uma matéria apresentada pela Agência Brasil, em agosto de 2021, justamente a falta de equipamentos dos estudantes, como computadores, *smartphones* e *tablets*, foi uma das maiores dificuldades enfrentadas para garantir a realização das atividades escolares remotas durante a pandemia (VALENTE, 2021). Cerca de 83% das escolas enfrentaram esse obstáculo:

[Os governos] foram pegos de surpresa. Temos mais de duas décadas de políticas públicas, mas as políticas estavam focadas na tecnologia na escola, no uso dentro da escola. Agora que se levou a escola para dentro de casa. Muitas casas não estão preparadas, com conexão banda larga e dispositivos. “As políticas precisam também olhar a inclusão dessas crianças no domicílio, que é espaço de ensino e aprendizagem”, explicou o gerente do Cetic.br, Alexandre Barbosa (VALENTE, 2021).

Essas constatações fazem parte da pesquisa TIC Educação 2020, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil. O estudo apresentado na referida reportagem analisou a situação e realizou entrevistas com pessoas de 3.678 escolas, mostrando que as vulnerabilidades e desigualdade se entrelaçam: as sociais, as de renda e as de tecnologia digital.

[...] “A gente tem as desigualdades sociais e a elas se somam as digitais, e são basicamente os mesmos grupos que vivenciam essas desigualdades, o que agrava o hiato entre aqueles que têm mais oportunidades de enfrentar uma situação como a pandemia e a aqueles que vão ficando, cada vez mais, para trás”, afirma Daniela Costa, coordenadora da pesquisa [...] (VALENTE, 2021).

A falta de aparatos para acompanhar as aulas foi maior em escolas públicas estaduais e municipais (95% e 93%, respectivamente) do que nas particulares (58%). Além disso, foram mais frequentes nas áreas rurais (92%) do que nas urbanas (83%) e mais reportadas no Norte (90%) do que no Sudeste (80%).

Como uma das armas fundamentais para enfrentar os inúmeros óbices trazidos pela Covid-19, entre os recursos lançados, as redes sociais exerceram um papel importante para superá-los. Isso se deu principalmente por duas razões: essas redes são agradáveis de manusear e navegar, e elas se tornaram instrumentos de comunicação de primeira ordem. O *WhatsApp*, por exemplo, que é uma das ferramentas mais acessadas, muitas vezes não depende da conexão de internet (TOKARNIA, 2020a), já que vários planos de telefonia permitem seu uso livre fora do pacote de dados. Logo, esse foi um dos meios mais utilizados para aproximar os usuários distantes, inclusive como recurso escolar.

Em relação a essa aplicação com fins educacionais, as diferenças de acesso são nítidas também aqui. Seu uso para a criação de grupos comunicativos entre alunos, professores e escolas foi relatado por 91% dos estabelecimentos, sendo 98% na área urbana e 79% na rural; 97% nas capitais e 88% no interior; e 96% na rede particular e 88% na municipal.

As redes sociais são consideradas como “[...] uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores” [...] A relação é considerada a unidade básica

de análise em uma rede social. Entretanto, uma relação sempre envolve uma quantidade grande de interações. [...] As relações não precisam ser compostas apenas de interações capazes de construir, ou acrescentar algo. Elas também podem ser conflituosas ou compreender ações que diminuam a força do laço social. A ideia de relação social é independente do seu conteúdo. O conteúdo de uma ou várias interações auxilia a definir o tipo de relação social que existe entre dois interagentes. Do mesmo modo, a interação também possui conteúdo, mas é diferente deste. O conteúdo constitui-se naquilo que é trocado através das trocas de mensagens e auxilia a definir a relação. Mas não se confunde com ela, que pode ter conteúdos variados (RECUERO, 2009, p. 36).

REMOTO NO SUPERIOR

Duas pesquisas realizadas entre alunos e professores pelo Instituto Semesp, no segundo semestre de 2020, sobre a experiência com aulas remotas trouxeram dados interessantes (SEMESP, 2020). Foram entrevistados 2.588 estudantes matriculados em 129 cursos de graduação de 459 instituições de Ensino Superior (IES), sendo 343 privadas e 116 públicas. A pesquisa com docentes contou com a participação de 413 professores de 130 IES, sendo 111 privadas e 19 públicas.

A migração para as aulas remotas se mostrou interessante para uma boa fatia desse público, pois quase metade dos alunos das instituições, tanto públicas (48,7%) quanto privadas (47,7%), declarou preferência em continuar com as aulas remotas, ainda que grande parte dos entrevistados preferisse um *mix* entre ensino presencial e remoto. Entre os docentes, mais da metade se mostrou favorável em permanecer com aulas remotas síncronas: 54,4% nas IES privadas e 55,2% nas públicas. No entanto, assim como no caso dos alunos, a grande maioria desses prefere a combinação entre ambas as modalidades.

As pesquisas do Semesp também apontaram que a comunicação é um fator crítico de sucesso no ensino remoto, especialmente no momento de pandemia, quando as IES precisaram sinalizar qual caminho tomariam para enfrentá-la, bem como os imprevistos que surgiram pelo caminho. “O diálogo contínuo gera confiança e diminui desconfiânças. O website da IES precisa ir além da campanha de captação”, exortou o trabalho da entidade.

Os percentuais de aprovação tornam possível entender que o ensino remoto, pelo menos no âmbito do Ensino Superior, tem sido uma experiência que não desagradou boa parte desse segmento, nas suas duas pontas, embora a falta de convívio social com os colegas seja mencionada e lamentada pelos alunos. Como já preconizava Aristóteles (século IV A.C.), o homem é um ser social na sua origem, “porque é um animal que precisa dos outros membros da espécie”. Nesse sentido, é para cobrir lacunas como essa que as redes sociais, que dão a falsa sensação de proximidade, fazem tanto sucesso.

A conversa que ocorre nas redes sociais assume a informalidade como traço principal, de acordo com Pimentel, Gerosa e Fuks (2016 *apud* ZANK; BEHAR, 2018). Isso se justifica pelo fato de que as características da comunicação em chat mostraram a ocorrência de “um discurso informal (induzido pelas mensagens curtas), com alta dialogicidade e muito interativo (consequência da comunicação síncrona) e, muitas vezes, intimistas (quando os interlocutores são amigos)”. Para Garibay, ainda que no chat a comunicação ocorra por escrito, ela se assemelha muito com a oral, pois “[...] as intervenções são breves e espontâneas, têm uma estrutura sintática menor e uma maior expressividade emotiva reforçada pelos ‘emoticons’” (2016 *apud* ZANK; BEHAR, 2018, p. 85).

De acordo com Alessandra Caramori, Coordenadora Nacional da Língua Italiana da Rede Andifes/ISF, “Nada substitui o contato pessoal, mas as Redes Sociais ampliam o acesso a cursos e a educação, sem dúvida [...] O que a pandemia

trouxe foi uma ampliação do que já ocorria com bastante sucesso". Caramori cita como exemplo um curso de DAD de italiano que foi ministrado totalmente on-line, em junho de 2021, e que teve a participação de professores de italiano de todo o país.

Foi um evento de muito sucesso. Ministrado via Meet e com as atividades postadas na plataforma do ISF e complementado através de WhatsApp. O WhatsApp preencheu lacunas, havia um intercâmbio muito intenso durante o período, com muitas contribuições, curiosidades e discussões. Talvez um evento presencial com este tema não conseguisse ser tão rico em público (CARAMORI, 2022 – dados da pesquisa).

Caramori ainda cita outros exemplos bem-sucedidos com as redes sociais:

Diversas pessoas vêm dando aulas de idiomas pelo Instagram e tem sido muito bom. As redes sociais deixaram de ser um chamariz de alunos e promoção de cursos, e passaram a ser os próprios meios. Não substituem o contato presencial, mas criam um novo espaço para atuar. Então, acho que se pode conseguir uma aula de qualidade on-line. Ainda estamos conhecendo as possibilidades que existem por este meio, temos muito a descobrir (CARAMORI, 2022 – dados da pesquisa).

Esse ponto de vista também é defendido por Joel Soriano Muniz, professor de língua portuguesa e língua italiana em Toledo (PR): "Meus alunos de italiano não querem mais retornar ao presencial. Gostaram da proposta on-line. A aula tem tudo para ser mais dinâmica. Nem as turmas novas querem o presencial." Para ele, a dinâmica da aula remota é a mesma que a presencial, dependendo da sensibilidade do professor de sentir como está o andamento e buscar fazer os alunos interagirem, seja entre si, seja com o professor.

Acredito que as aulas on-line sejam mais interativas que as presenciais. Na sala de aula são formadas duplas para treinar entre si (numa aula de idiomas). No virtual, todos devem trabalhar juntos, todos ouvindo e falando. Claro, é necessário que os participantes tenham o livro físico, porque

fica muito ruim ter aula virtual e material virtual, acho que assim não funciona (MUNIZ, 2022 – dados da pesquisa).

Os dois exemplos trazidos por esses professores referem-se a casos de estudos com público adulto. Trata-se de gente que prefere ter aula da sua casa, sem precisar se deslocar, sem pegar trânsito, com mais conforto, tendo mais tempo de usufruir, uma vez que já tem bagagem de conhecimento.

Se falarmos no apoio das redes sociais, o WhatsApp permite que se trabalhe uma atividade de idioma todos os dias, seja na forma de troca de informações, de tira-dúvidas e de material. Além disso, tem muito material público, e não tem por que não usar, como o que existe no YouTube, por exemplo (MUNIZ, 2022 – dados da pesquisa).

Para Muniz, o fundamental é a qualificação do aluno: isso é o que faz a diferença. Existem mais oportunidades no virtual do que no presencial, mas é preciso mais dedicação. “Não é a qualidade da aula o mais importante, mas o interesse de quem estuda, tem de se aplicar. Cada um controla seu conhecimento.” Muniz também avalia que não adianta o professor conhecer só a tecnologia: no on-line, é necessário mostrar o conhecimento que o docente tem, pois ele fica em evidência.

As redes sociais complementam o que é realizado no ensino remoto, explica a professora Solange de Souza Roque, da Unesp – Araguaia, permitindo uma aproximação maior com os alunos. Ainda que não seja a mesma convivência que se tem no ensino presencial, sua utilização “personalizaria” o trabalho virtual. “Não somos especialistas nesta modalidade, que é nova, estamos inventando um formato que antes não existia, uma vez que EaD e ensino remoto são diferentes”, enfatiza. Para ela, uma aula on-line é a mesma que a presencial, na questão de trabalhar conteúdo (se houver equipamento condizente). Assim, o ensino on-line pode ser de forma tradicional; quanto à questão do contato, seja presencial ou não, se o aluno não quiser, não vai interagir com o objeto do estudo em nenhum dos dois casos.

Sempre usei muito o WhatsApp, mesmo quando as aulas eram presenciais, e acho que funciona muito bem. A experiência da discussão não fica restrita à sala de aula. O WhatsApp mais que o Facebook mantém a comunidade atualizada sobre o que precisam. O on-line é uma nova forma de aprender. Não sei onde vamos chegar. Ele pode permitir aprender novas coisas, assim não é bom limitar o destino, cada caminho tem uma implicação de conhecimento que passa a ser uma experiência, que nem sempre é uma via só (ROQUE, 2022 – dados da pesquisa).

A professora fala de um fenômeno de “generosidade” que ocorre com as redes sociais e que é muito bom: os alunos compartilham o que descobrem nas redes sociais em suas turmas. Com isso, todos ganham no processo e se enriquece a disciplina. Segundo Roque, o digital estimula a navegação e as descobertas que levam a esse retorno. Outro aspecto interessante apontado por ela é o movimento de atualidade que as redes sociais trazem para a sala de aula. Uma aula tradicional, por sua vez, sem ter essas contribuições e usando apenas o material já pronto, pode ser mais estática e defasada.

Além disso, as redes sociais trazem o humor para a sala de aula, e isso é muito positivo, pois faltam emoção e humor na aprendizagem tradicional. É muito melhor aprender se divertindo. Existe um tabu de não trazer o humor para a sala de aula, como os memes e o Tiktok. Mas superar isso só contribui para que se estimule mais a aprendizagem (ROQUE, 2022 – dados da pesquisa).

As redes sociais, ainda que virtualmente, podem oferecer um ponto de encontro e uma incontável troca de ideias e de materiais de um curso. “O ensino remoto emergencial não foi uma escolha. Os alunos precisam de um lugar para interagir e o Facebook e o blog, pelo menos na minha experiência não funcionaram, não foram catalisadores de aprendizagem, como o WhatsApp e o Instagram se mostraram”, afirma Rafael Ferreira da Silva, professor da Universidade Federal do Ceará, que já utilizava o extinto Orkut como ponto de encontro com suas turmas. “A rede social tem valor para o ensino pela capacidade

de reunir pessoas. O *WhatsApp* oferece isso e funciona muito bem, aproxima alunos e professores, até mesmo com quem não consegue isso no presencial. Ali, de algum modo, todos interagem.”

DIDÁTICA E TECNOLOGIA

Didática e Tecnologia: eis dois tópicos que passaram a andar sempre juntos numa formação de professores, pelo menos nas duas últimas décadas. Os entrevistados para este artigo — Caramori, Roque e Silva — trabalham em cursos de licenciatura, na formação de professores. Eles acreditam que, para uma boa qualidade de ensino, mesmo que ele não seja presencial, será necessário que os alunos trabalhem com TICs e sua aplicação na didática desde o começo da graduação. “Desde o começo de sua formação os docentes deverão saber conciliar a educação com o uso das redes sociais. Precisa ser normal se utilizar essas ferramentas de trabalho. Não é possível mais ignorar isso”, reforça Caramori.

Para Roque, a utilização do on-line muda o papel do professor, que passa a ser, ainda mais, um facilitador na aquisição de conhecimento, e cada vez menos o detentor do saber. “A fonte do conhecimento não pode ser estanque. O professor é o que acompanha os alunos para que cheguem a seu objetivo. A língua, por exemplo, seguiria aqui como um instrumento e não como uma finalidade”. Para a educadora, as licenciaturas precisam deixar claro a seus ingressantes que eles não são simples alunos, mas são “professores em formação”. A partir desse novo enfoque, é preciso incentivá-los a buscarem a construção de seus saberes com mais autonomia. “Precisamos trabalhar de outro modo, é uma tarefa árdua, mudar o foco, pois da forma como ocorre agora, tudo é muito passivo. Precisamos estimular a autonomia”.

Igualmente, Silva destaca o surgimento de todos os aplicativos educacionais, que não existiam antes da pandemia. Após o período de pandemia, tais recursos podem continuar facilitando em muito a aprendizagem.

O importante não é apenas ter as ferramentas, é saber quanto e como usar. Então é possível fazer muitas coisas online com qualidade. Agora tivemos de nos reinventar emergencialmente. Mas aos poucos vamos incorporar as tecnologias naturalmente. Precisamos usar as redes de acordo com a faixa etária. Os jovens não querem Facebook, querem Instagram direto. Eles têm muita disponibilidade de usar aplicativos e de fazer vídeos e postar na rede social. E o professor que souber usar essas ferramentas vai ser um diferencial (SILVA, 2022 – dados da pesquisa).

Silva também destaca a necessidade de formação do professor contínua e infinita. “É muito interessante preencher os espaços de coisas que se aprenderam no passado, atualizando as informações, que vão lapidando a maneira de dar aula.”

FREIRE CONECTADO

[...] No entanto, é preciso salientar que as ferramentas somente tornam-se verdadeiramente apropriadas para uma educação dialógica se houver o envolvimento tanto dos alunos quanto dos professores. Em outras palavras, professores e alunos têm papel fundamental nos processos dialógicos com utilização dessas ferramentas. O professor deve estar atento à promoção do diálogo e, durante as práticas pedagógicas, realizar as intervenções necessárias, sempre com foco nos objetivos educacionais. O aluno como participante do processo dialógico de ensino e aprendizagem precisa ser responsável por suas ações, participando ativamente e com seriedade. A criação de conexões e vínculos entre os participantes bem como o fortalecimento das relações são fundamentais

à educação dialógica. [...] Conforme aponta Freire, em seu diálogo com Shor (1986), ainda que o conhecimento refere-se a uma dimensão individual, trata-se de um evento social (ZANK; BEHAR, 2018, p. 327).

O CMET Paulo Freire, como um estabelecimento de ensino no qual vários alunos de Letras da Uergs realizam seus projetos de Pibid, é um modelo diferenciado dentro da rede municipal de ensino de Porto Alegre. O centro, que atende alunos de 15 a 97 anos, já se utilizava de inúmeros recursos ligados às TICs antes mesmo da pandemia, uma vez que elas trazem muitas vantagens para os alunos. No CMET, havia previamente projetos de trabalhos para que os alunos pudessem se familiarizar quanto ao acesso às tecnologias, inclusive de letramento digital, mas isso foi interrompido na pandemia, uma vez que, para esse processo ocorrer, é necessária a presença dos interessados.

Mesmo assim, as dificuldades para manter as atividades de ensino não foram poucas: no primeiro momento, faltaram atividades e celulares. Os alunos mais idosos tinham dificuldade de navegar pelas tecnologias e, com a pandemia, não foi possível ensiná-los a usar esses recursos. Faltou formação para os professores destrincharem a tecnologia, mesmo que todos já navegassem pela internet e nas redes sociais. Além disso, boa parte do seu público enfrenta dificuldades econômicas, entre outras, que limitam o acesso aos recursos digitais.

No âmbito da EJA, é ainda mais complexo atuar on-line. Alguns alunos precisavam ir à casa de vizinhos para fazer as tarefas propostas. Um único celular na casa precisava ser dividido com os filhos e os adultos que estudam. Deficientes visuais não sabiam usar o celular porque não foram treinados para isso. Encaminhar vídeos como aulas dadas não era trivial: nem todos podiam acessá-los e, por isso, serviam apenas para complementar a parte pedagógica. Para complicar um pouco mais, a plataforma CórTEX da rede municipal, que servia para inserir as lições, não tinha áudio — um problema para alunos deficientes visuais ou que não eram alfabetizados.

Vale considerar ainda que o uso do celular para o Ensino Fundamental não é muito adequado, pois há uma grande perda na visualização de conteúdo. Vários desses problemas transcenderam a realidade do CMET e foram comuns a outros estabelecimentos de ensino.

Aos poucos, depois do primeiro impacto, tudo foi sendo enfrentado e solucionado da melhor maneira possível. Vários alunos foram ensinados e treinados a usar e-mail (muitos nem sabiam o que era isso) e, inclusive, a aplicá-lo no seu dia a dia, o que se mostrou um exercício muito útil. As aulas integradoras que ocorreram uma vez por semana, às sextas-feiras, assemelhavam-se a um aulão geral e foram bem recebidas, principalmente pelos adolescentes, que “tiram de letra” as atividades de navegar pela internet e manusear aplicativos, ainda que achem as aulas on-line cansativas. Paradoxalmente, muitos dessa faixa etária quiseram manter as aulas não presenciais, para não precisar se deslocar até a escola. Já os alunos mais velhos preferiram que as aulas voltassem ao presencial, uma vez que ir à escola é mais do que ter lições e aprender: significa integrar-se e participar de uma comunidade. Para eles, ir à aula é um evento social.

Ficou constatado também que os chats permitiram que houvesse bom contato entre os alunos e professores. Nesse sentido, o *WhatsApp* serviu muito bem para apoiar o ensino, pois permitiu enviar programação, atividades, informações e horários, emitir opiniões, realizar debates, além da vantagem de que as pessoas o acessam a qualquer momento. Cada turma tem o seu grupo, e isso oferece uma sensação de conexão entre os membros. Há também o da comunidade, que tem um caráter mais permanente do que os grupos de turmas. Para ajudar na interação, o *Instagram* do CMET foi criado em 2021, servindo principalmente para transmitir os eventos da escola ao vivo, a fim de permitir que todos participassem, como as formaturas, a homenagem ao patrono da escola, entre outros. Assim, foi possível que todos assistissem a esses momentos, valorizando a integração com a comunidade. Estavam todos separados, mas no virtual, instantaneamente unidos.

O CMET recebeu ainda *Chrome Books* para trabalhar com os alunos dentro da escola, após o período de pandemia de Covid-19. O ensino híbrido (parte presencial, parte remoto) deve ser o caminho no pós-pandemia, e as aulas remotas serão usadas como reforço, pois ficarão na plataforma. A direção do Centro lembra que esse momento foi novo para todos, feito de muitas descobertas, e necessitou adequações e adaptações, assim como tempo para colher os resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alta capacidade do ser humano de se moldar a situações adversas, desenvolvendo a resiliência, amenizou e tornou até mesmo agradáveis as aulas no ensino remoto. Ainda que as pessoas precisem de encontros “cara a cara”, da troca mais próxima que estar presente propicia, muitas soluções tecnológicas realizam experiências presenciais “virtuais” pelas redes sociais. Prova disso é que eventos on-line têm obtido sucesso, como seminários e congressos, e se mostram uma solução a quem tem qualquer tipo de restrição para se deslocar até o local dos eventos, mas ainda assim tem interesse em participar deles.

Os dados levantados em relação ao potencial do ensino não presencial são animadores, indicando que ele deve continuar em crescimento, mesmo depois da Covid-19. Isso pode significar ampliar o acesso à educação para todos e em todos os lugares, sem mais limitações. Com as inovações tecnológicas que aparecem quase diariamente, o uso das redes sociais se tornou praticamente uma atividade de extensão do corpo e se impregnou na rotina das pessoas, passando a oferecer caminhos para a realização (simplificada) de múltiplas tarefas. Assim, as redes sociais já deixaram há muito de ser apenas um momento de lazer, uma vez que fazem uma prestação de serviço em vários setores. Isso se aplica muito bem ao âmbito da

Educação, facilitando e agilizando a comunicação, a troca e a interação nas duas pontas do ensino.

Então, por algum tempo, é possível conviver e preencher algumas lacunas deixadas pela falta de encontro presencial nas aulas utilizando as redes sociais. Aqui se destacam o *WhatsApp* e o *Instagram*. As novidades que o *Metaverso* (substituto do *Facebook*) promete são promissoras, mas nada se sabe ainda do que poderá fazer pelo ensino remoto e à distância; todavia, deve trazer mudanças nesses campos. É uma aposta com grande chance de êxito.

Entretanto, para poder usufruir das excelentes vantagens que as redes sociais oferecem e buscar melhorias para o contato não presencial, urge resolver o básico: viabilizando condições de alcance a essas redes sociais e à internet, universalizando dispositivos e o acesso a conexões virtuais. Só assim pode-se pensar em uma real qualidade e equidade na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

NITAHARA, Akemi. **Estudo mostra que pandemia intensificou uso das tecnologias digitais**. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-11/estudo-mostra-que-pandemia-intensificou-uso-das-tecnologias-digitais>. Acesso em: 2 set. 2023.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SEMESP. **Semesp lança pesquisa sobre adoção das aulas remotas - Notícias**. 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/noticias/semesp-lanca-pesquisa-sobre-adoacao-das-aulas-remotas/>. Acesso em: 2 set. 2023.

TOKARNIA, Mariana. **Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa**. 2020a. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa>. Acesso em: 2 set. 2023.

TOKARNIA, Mariana. **Maioria das escolas brasileiras não tem plataformas para ensino online.** 2020b. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/maioria-das-escolas-brasileiras-nao-tem-plataformas-para-ensino-online>. Acesso em: 2 set. 2023.

TOKARNIA, Mariana. **Celular é a principal ferramenta de estudo e trabalho na pandemia.** 2020c. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-11/celular-e-principal-ferramenta-de-estudo-e-trabalho-na-pandemia>. Acesso em: 2 set. 2023.

VALENTE, Jonas. **Acesso à internet é exclusivo no celular para 59% no Brasil.** 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/acesso-internet-e-exclusivo-no-celular-para-59-no-brasil>. Acesso em: 2 set. 2023.

VALENTE, Jonas. **Pesquisa aponta falta de equipamento como dificuldade no ensino remoto.** 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-08/pesquisa-aponta-falta-de-equipamento-como-dificuldade-no-ensino-remoto>. Acesso em: 2 set. 2023.

ZANK, Claudia; BEHAR, Patrícia Alejandra. Ferramentas dialógicas em uma perspectiva freireana: um foco no fórum e no editor de texto coletivo. *Em: BAIRROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia Souza (org.). Coordenação Pedagógica: Concepções e Práticas.* Porto Alegre: Tomo Editorial, 2018.

ENTREVISTAS PESSOAIS

CARAMORI, Alessandra (Dra.). Coordenadora Nacional da Língua Italiana na Rede Andifes/IFS e Professora da Universidade Federal da Bahia. Entrevista concedida a Teresa Maria Schembri. Dados da pesquisa. Porto Alegre, 27 jan. 2022.

MUNIZ, Joel Soriano. Professor de Língua Portuguesa e Língua Italiana em Toledo, Paraná. Entrevista concedida a Teresa Maria Schembri. Dados da pesquisa. Porto Alegre, 27 jan. 2022.

ROQUE, Araguaia Solange de Souza (Dra.). Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – *campus* São José do Rio Preto/SP. Entrevista concedida a Teresa Maria Schembri. Dados da pesquisa. Porto Alegre, 27 jan. 2022.

SILVA, Rafael Ferreira da (Dr.). Professor da Universidade Federal do Ceará. Entrevista concedida a Teresa Maria Schembri. Dados da pesquisa. Porto Alegre, 27 jan. 2022.



11

*Claudia Lucho Severo
Edilma Machado de Lima
Marzi Fontoura Pereira da Costa*

A IMPORTÂNCIA DO JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98782.11

INTRODUÇÃO

Atualmente, são diversos os recursos pedagógicos ao alcance do professor para tornar as aulas mais significativas e estimulantes (ARRUDA, 2009; PRENSKY, 2010; QUEIROZ; FASSARELLA; CARDOSO, 2021). Considerando essa questão, faz-se necessário que a escola promova e pense novas formas de ensinar e de aprender. Os jogos pedagógicos, por exemplo, demonstram potencialidade quando o assunto é diversificar as metodologias de ensino:

[...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência (SILVEIRA; BARONE, 1998, p. 2).

Este relato de experiência demonstra as contribuições positivas do uso de jogos como recurso pedagógico para o desenvolvimento do aluno. Para tanto, foram analisadas práticas pedagógicas, durante o segundo semestre de 2021, nas quais se fez uso de jogos como ferramenta de ensino e aprendizagem para uma turma de 1º ano em uma escola da rede municipal de Alegrete/RS. As práticas pedagógicas fazem parte das atribuições do bolsista residente no Programa Residência Pedagógica (PRP) do Governo Federal – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O objetivo foi evidenciar o jogo como recurso pedagógico e sua contribuição para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo utilizando dados qualitativos a fim de analisar quais benefícios os alunos podem obter quando o professor utiliza jogos em sala de aula. Como instrumentos de coleta de dados, adotamos a observação participante e a análise documental.

Durante esse período, trabalhamos em parceria com a professora regente da turma, oferecendo jogos que estivessem de acordo com o conteúdo abordado. Em razão da adoção de protocolos de distanciamento estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), causados pela Covid-19, as atividades aconteceram de forma remota por meio de encontros virtuais e *sites* com recursos para a construção de jogos digitais que os alunos pudessem acessar.

DESENVOLVIMENTO

O JOGO NA EDUCAÇÃO

Segundo Volpato (2002), já na Grécia Antiga, Aristóteles (322–385 a.C.) e Platão (427–347 a.C.) destacavam a importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil. O jogo era uma forma de diversão, preparação pessoal e social para a vida.

Kishimoto (1999) esclarece que, na Idade Média, a educação era dogmática e rígida. A sala de aula era tradicional: o aluno obedecia e o professor era autoridade. Assim, não havia espaço para nada além do conteúdo e da disciplina. No Brasil, ainda segundo Kishimoto (1999), foi Ignácio de Loyola que, no século XVI, a partir da criação do Instituto Jesuíta, difundiu os jogos educativos como forma de enriquecer as aulas, nas quais os alunos pudessem vivenciar práticas pedagógicas que envolvessem a ludicidade.

Para Oliveira (2000, p. 160), “Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados”. Nessa afirmação, é possível perceber a amplitude que cada palavra representa em termos de desenvolvimento do aluno, sendo que o professor é o mediador para que essas potencialidades sejam alcançadas.

A BNCC E A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PEDAGÓGICOS DURANTE A APRENDIZAGEM

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, é um documento norteador que direciona e define as habilidades que deverão ser desenvolvidas durante todas as etapas da Educação Básica. Ela destaca que a ludicidade deve estar presente nas atividades escolares, tornando a aprendizagem divertida e contextualizada ao universo infantil. Nesse sentido, a BNCC ressalta:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 35).

A BNCC também afirma que o ambiente escolar deve oferecer estímulos voltados para as necessidades do aluno, para que “[...] as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2018, p. 34).

O JOGO COMO APOIO NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO

Muitos alunos têm seu primeiro contato com portadores de textos somente quando começam a frequentar a escola. Nesse contexto, tudo é muito inseguro e complexo para eles. Assim, o professor que faz uso da ludicidade nessa etapa da aprendizagem terá resultados mais positivos, principalmente daqueles alunos com maiores dificuldades cognitivas. Mollica *et al.* (2012) explicam:

A Consciência Fonológica se desenvolve através de diferentes formas. Atividades lúdicas que incluem músicas, cantigas de roda, poesias e jogos orais promovem a atenção para a estrutura sonora da palavra. A percepção consciente dos sons, por sua vez, leva o alfabetizando a fazer conexões entre grafemas e fonemas, suscitando a generalização e memorização da relação som-letra (MOLLICA *et al.*, 2012, p. 228).

Ainda sobre alfabetização, o jogo tem a capacidade de conversar com todas as áreas do conhecimento, por meio de jogos culturais, matemáticos, musicais, teatrais, biológicos, etc. Logo, os jogos pedagógicos são ferramentas importantes principalmente nos anos iniciais do aluno, criando condições para que a escrita e a leitura aconteçam de forma leve e prazerosa. Nunes e Machado (2011) enfatizam:

Brincando e jogando, a criança ordena o mundo que a rodeia, assimilando experiências, informações e atitudes, incorporando atividades e valores, o brincar pode ser visto como um recurso mediador no processo ensino aprendizagem, tornando-o mais fácil (MACHADO; NUNES, 2011, p. 39).

Os jogos na fase de alfabetização podem favorecer principalmente aquele aluno com dificuldade de aprendizagem, pois são um recurso mais atrativo que o convencional, uma vez que existe a interação entre os pares.

A CONSTRUÇÃO COGNITIVA E SOCIAL DA CRIANÇA POR MEIO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS

A partir das intervenções utilizando jogos como ferramenta educativa, é possível trabalhar a constituição do indivíduo como um todo. Segundo Kishimoto (1999, p. 37), "a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna típica do lúdico". Machado (1986) reforça essa teoria:

O jogo desempenha papel importante no desenvolvimento integral da criança. É um método de crescimento nas áreas em que está madura para desenvolver-se. O brincar promove o crescimento físico, social, mental e emocional da criança (MACHADO, 1986, p. 27).

Além disso, o jogo desenvolve a inteligência emocional na criança, uma vez que ela aprende a lidar com a frustração da vitória ou derrota, constrói habilidades para lidar com situações do dia a dia e adquire compreensão de regras:

[...] brincando, a criança aprende com toda riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem estresse ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento – porque brincando a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando os direitos dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo e, também porque brincando, prepara-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites que a sua condição atual permite (CUNHA, 2001, p. 13).

Os jogos possibilitam que o conteúdo seja absorvido de forma divertida e lúdica, a criança aprende de maneira significativa. Ao interagir entre os pares, os pequenos desenvolvem a linguagem, o raciocínio lógico e cultural, e aprendem uns com os outros, coletivamente.

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1984, p. 35).

Dessa forma, as mediações que ocorrem via intervenções com jogos pedagógicos produzem trocas de experiências que propiciam um ambiente de aprendizagens múltiplas.

OS JOGOS PEDAGÓGICOS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os jogos são ótimos recursos para que alunos com deficiência melhorem seu desempenho escolar, social, comunicativo e afetivo:

Os jogos lúdicos estimulam o aluno com necessidades educacionais especiais ao uso do imaginário, ou seja, a atividade psicomotora faz que se prenda à realidade, ao que está sendo aplicado em sala de aula. Na sua imaginação, faz funcionar diversos circuitos cerebrais em que se armazenam o vocabulário, a gramática, o discurso, sem contar com as informações introduzidas na interpretação de imagens, mecanismo este de extrema importância quando se refere ao processo de aprendizagem da pessoa com deficiência (ABRANTES, 2010, p. 1).

Em sala de aula, o jogo favorece a interação coletiva, através de diálogos, brincadeiras e comunicação. Dessa forma, são criadas situações em que o aluno com deficiência desenvolve potencialidades e habilidades de maneira descontraída e cria laços de afinidade com os colegas.

OS RECURSOS MULTIMÍDIA

Os jogos confeccionados nesta pesquisa foram alinhados ao imaginário infantil, contextualizando vivências e conteúdos trabalhados. Elaborados de forma simples, eles contemplam os objetivos de aprendizagem a partir do divertimento e da interação dos alunos. Como afirmam Freire e Valente (2001):

A tecnologia está presente no cotidiano de formas diversificadas, podendo ser um valioso recurso para a aprendizagem dos educandos, além de propor alternativas de atividades pedagógicas prazerosas e eficientes por meio da exploração da tecnologia educacional (FREIRE; VALENTE, 2001, p. 11).

Podemos encontrar jogos construídos a partir de inúmeros materiais e modelos, atendendo aos mais variados assuntos e preferências. Entretanto, com o avanço tecnológico, os jogos digitais começaram a ganhar espaço no gosto infantil.

Os Jogos Digitais são um dos recursos mais utilizados para realizar a interação entre os estudantes e o objeto de aprendizado. Pois estes estão no cotidiano dos mesmos como forma de entretenimento e recreação e podem ser utilizados como fator motivacional, criando uma ponte entre atividades lúdicas e conteúdos formais, favorecendo assim, o processo de aprendizagem. Ou seja, são alternativas dinâmicas que propiciam maior interação e diálogo enquanto recurso pedagógico apoiado em metodologias comumente utilizadas como livros, vídeos, filmes, etc. (SANTANA; FORTES; PORTO, 2016, p. 226).

Com o ensino de forma remota, em razão da Covid-19, os professores encontraram em *sites* e plataformas digitais um recurso pedagógico capaz de fazer com que o aluno não perdesse o vínculo com a escola e despertasse o interesse na aprendizagem com os jogos digitais.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho foi realizado a partir de pesquisa de campo com base em um referencial teórico que subsidiou a análise dos resultados. O método utilizado foi qualitativo, relacionando os benefícios do uso de jogos como recurso pedagógico em sala de aula. Esse tipo de pesquisa, segundo Lakatos e Marconi (2009, p. 269), “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”.

Metodologicamente, as intervenções pedagógicas ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2021, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Alegrete. Os jogos foram desenvolvidos em plataformas digitais ou confeccionados manualmente e apresentados de forma remota em encontros via *Google Meet*. Cada atividade foi selecionada visando ao desenvolvimento de leitura e escrita; porém, aspectos subjetivos foram analisados para que o objetivo deste trabalho fosse alcançado.

Procuramos utilizar os temas trabalhados em jogos que pudessem ampliar os conhecimentos e proporcionar situações que demonstrassem outros benefícios que os alunos desenvolvem a partir dessa ferramenta educativa.

ANÁLISE DOS DADOS

Os jogos e as dinâmicas apresentados tinham como tema “Folclore e Dia do Gaúcho”, como mostram as Figuras 1 a 3. A turma estava em processo de alfabetização, então os jogos estavam relacionados à superação de algumas dificuldades. No jogo “Raspadinha das Sílabas”, da Figura 1, os alunos precisavam relacionar a imagem com as sílabas que completavam o nome. Além de trabalhar a relação som e letra, esse jogo também envolve aprendizagem da cultura regional e brasileira.

Figura 1 - Raspadinha das Sílabas



Fonte: autoras (2021).

Assim, paralelamente à alfabetização, acontece o letramento, porque a criança percebe a escrita como fonte de informação e de conhecimento, os quais podem ser compartilhados com outras pessoas. Almeida (1978) afirma que os jogos não devem ser fins, mas meios para atingir objetivos. A partir desse pensamento, é possível perceber a importância da ludicidade nos anos iniciais, já que, quando o conteúdo é oferecido aliado ao divertimento, a criança aprende com alegria e entusiasmo.

O jogo "Show do Milhão", mostrado na Figura 2, foi apresentado no *Power Point* e segue as mesmas regras do programa de TV original. Para auxiliar os alunos, as perguntas e as respostas foram lidas. No entanto, os alunos tinham de obedecer às regras do jogo e prestar atenção para escolher a opção correta.

Figura 2 – Show do Milhão



Fonte: autoras (2021).

Dessa forma, a dinâmica fez com que os alunos desenvolvessem atenção, concentração, socialização e troca de informações sobre culturas de outras regiões. Na interação com os colegas, o aluno reconhece e respeita outras formas de viver e pensar, despertando para vivências sociais por meio de regras, direitos e deveres. Acerca dessa afirmação, Vygotsky (1991, p. 52) ressalta que “a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil”.

O jogo “Teste seus Conhecimentos”, que pode ser visto na Figura 3, foi construído no site *Wordwall* e apresentado em um encontro no *Google Meet*. Trata-se de um jogo de conhecimento sobre os temas trabalhados no qual os alunos precisavam descobrir a resposta certa. O jogo também foi disponibilizado no *site*, e o endereço eletrônico foi enviado para que os alunos pudessem acessar e jogar com seus familiares e amigos.

Figura 3 – Teste seus Conhecimentos



Fonte: autoras (2021).

O jogo foi mediado pela professora, possibilitando assim a interação da turma com colegas que têm algum tipo de dificuldade de fala ou socialização. Observamos que as interlocuções entre os pares facilitam a aprendizagem e fortalecem o equilíbrio emocional, uma vez que se trabalha com erros e acertos. Sobre essa questão, Piaget (2008) afirma:

É pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações, geralmente tidas como maçantes (PIAGET, 2008, p. 158).

Essa afirmação de Piaget confirma um aspecto observado durante os encontros: a participação dos familiares auxiliando, incentivando e se divertindo com os alunos. Isso prova que os jogos proporcionam divertimento e cooperação familiar nas atividades escolares, além de fortalecer os vínculos afetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que os benefícios da utilização de jogos como recurso pedagógico vão além das aprendizagens curriculares, abrangendo áreas de desenvolvimento social e cultural, além de autocontrole emocional. Para crianças com dificuldades de aprendizagem, os jogos são ferramentas capazes de serem adaptadas para cada necessidade, favorecendo a inclusão.

Neste trabalho, percebemos que os alunos se sentem mais interessados quando os jogos trazem personagens do universo infantil, o que reflete que o professor está conectado com temas atuais, tornando o aluno mais motivado. Além disso, os jogos são fontes de desenvolvimento de oralidade e vocabulário, gerando confiança e construção individual e coletiva de solução de problemas.

Ainda, os jogos são bem democráticos. Afinal, com criatividade se pode construí-los desde os materiais mais simples até os mais tecnológicos, enriquecendo as aulas e fazendo o aprendizado divertido e significativo.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Karla. **A importância dos jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem para deficientes intelectuais**. Campina Grande: FIEP, 2010.

ALMEIDA, Paulo Nunes De. **Dinâmica Lúdica: jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1978.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847803/mod_resource/content/1/JOGOS%20DIGITAIS%20E%20APRENDIZAGENS%20de%20Eucídio%20Pimenta%20Arruda.pdf. Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED, 2018.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2018.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Vetor, 2001.

FREIRE, Fernanda María Pereira; VALENTE, José Armando. **Aprendendo pra a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MACHADO, José Ricardo Martins; NUNES, Marcus Vinicius da Silva. **245 jogos lúdicos: para brincar como nossos pais brincavam**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MACHADO, Nilce. **A educação física e a recreação para o pré-escolar**. Porto Alegre: Prodil, 1986.

MOLLIKA, Maria Cecília; PATUSCO, Cynthia; RIBEIRO, Andressa; LOURENÇO, Gabrielle Costa. O letramento de sujeitos típicos e atípicos. *In*: PALOMARES, Roza; BRAVIN, Angela Maria (Org.). **Práticas de ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 211–239.

OLIVEIRA, Vera Barros. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

PRENSKY, Marc. **Não me atrapalhe, mãe - eu estou aprendendo!** São Paulo: Phorte, 2010.

QUEIROZ, Aminadabe de Farias Aguiar; FASSARELLA, Lúcio Souza; CARDOSO, Valdinei Cezar. Jogos Digitais Educativos: fundamentos teóricos e análise de dois casos. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 8, n. 1, p. 116–138, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/49887>. Acesso em: 2 set. 2023.

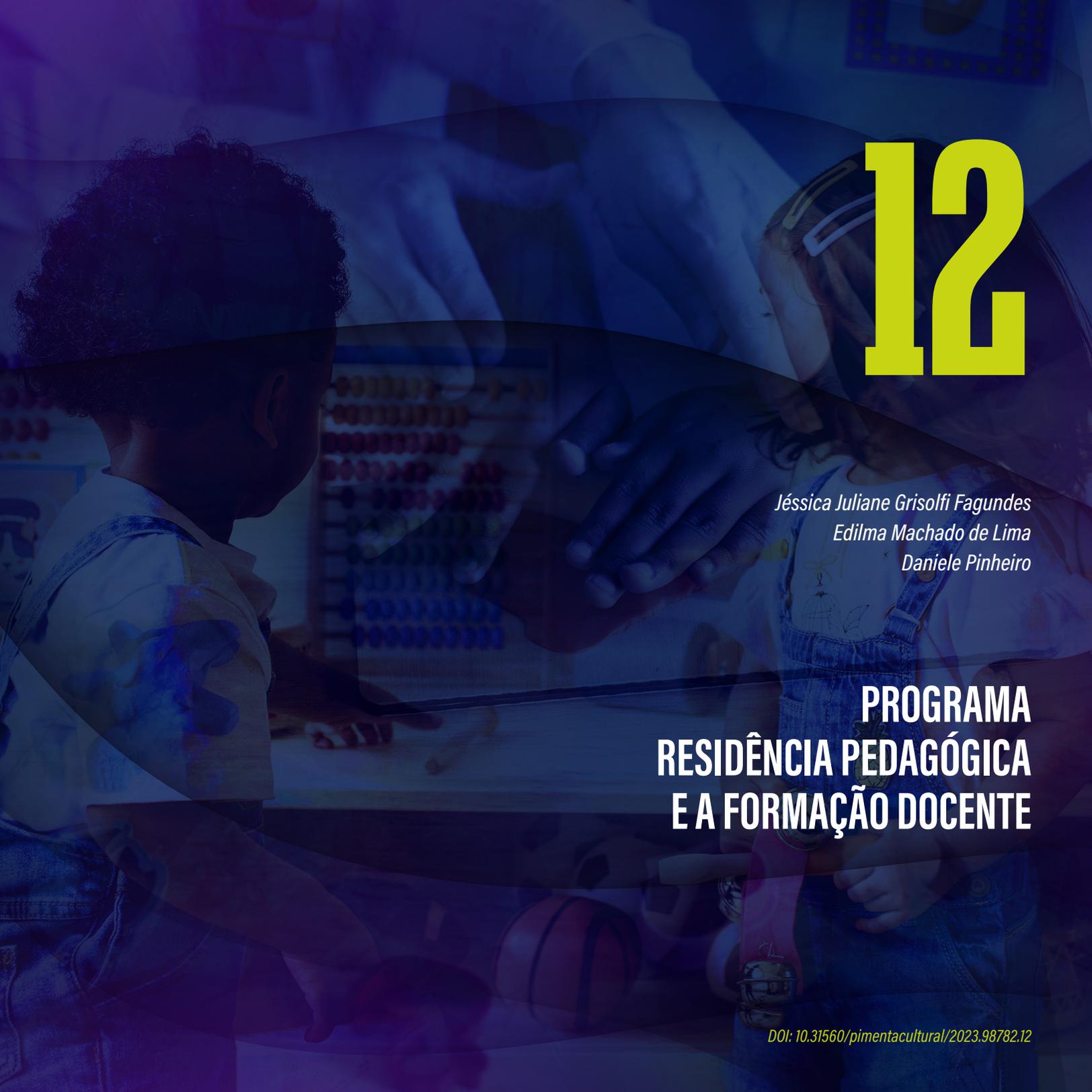
SANTANA, Paulo Fernando Carvalho; FORTES, Denise Xavier; PORTO, Ricardo Azevedo. Jogos Digitais: A utilização no processo ensino aprendizagem. **Revista Científica da FASETE**, v. 1, p. 218–229, 2016.

SILVEIRA, Renato Sidnei; BARONE, Dante Augusto Couto. Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos. 1998, Brasília. **Anais [...].** /n: IV CONGRESSO DA REDE IBEROAMERICANA DE INFORMÁTICA EDUCATIVA. Brasília: UFRGS, 1998.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar.** Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



12

*Jéssica Juliane Grisolfi Fagundes
Edilma Machado de Lima
Daniele Pinheiro*

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é ofertado pela Capes e tem a finalidade de inserir acadêmicos dos cursos de licenciatura na escola de Educação Básica a partir da segunda metade do curso de graduação. Seus objetivos são os seguintes:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação de currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O objetivo deste relato foi descrever as experiências obtidas no PRP da primeira autora deste texto, enquanto acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia. O relato tem como finalidade intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a Educação Básica e a Educação Superior.

Cabe salientar, como conclusão deste relato, que o programa é de grande valia para os acadêmicos que estão no final de sua formação superior, pois possibilita o contato com a profissão antes mesmo da conclusão do curso. O PRP constitui o momento de aliar a teoria aprendida na graduação com a prática docente.

O desenvolvimento do programa se deu por meio de reuniões via *Google Meet* com a orientadora e a preceptora, em um dia determinado, com todo o grupo de residentes. Em outro momento, ocorreu o encontro virtual com cada escola e seus respectivos residentes. No primeiro módulo, foram ofertadas muitas formações aos bolsistas, tendo os seguintes temas geradores:

1. Neurociência e a alfabetização;
2. Jogos como promotores da aprendizagem;
3. O processo de Alfabetização;
4. Numeramento e suas implicações no processo de alfabetização;
5. Alfabetização na pandemia;
6. Alfabetização de alunos com deficiência;
7. Alfabetização de surdos;
8. Alfabetização de cegos;
9. Tecnologias digitais;
10. Planejamento e docência;
11. Plano de aula na prática.

DESENVOLVIMENTO

Estar em um curso de graduação faz com que possamos ter inúmeros aprendizados ao longo do percurso, os quais, somados, formam-nos enquanto profissionais. Por outro lado, é interessante reforçar que não temos o dever de saber tudo; vivemos em um mundo onde tudo muda a todo instante, e o essencial é que estejamos sempre na busca por obter novos conhecimentos. Nesse sentido, as formações são de extrema importância, pois trazem temas atuais com os quais vamos precisar lidar ao longo de nossas experiências práticas em sala de aula.

Nesse sentido, ao estudarmos sobre a Neurociência, foi possível desenvolver um novo olhar sobre nossos alunos, entendendo que cada um aprende de uma maneira. Identificamos ainda o quanto respeitar isso pode combater suas dificuldades de aprendizagem, pois o aprender e a memória ocorrem em nosso cérebro. Desse modo, aliar a neurociência às metodologias em sala de aula, com estímulos adequados ao que o aluno necessita, proporcionará uma aprendizagem mais significativa. Segundo Relvas (2012):

É fundamental que educadores conheçam as interfaces da aprendizagem e que seja sempre um campo a ser explorado. Para isso, os estudos da biologia cerebral vêm contribuindo para a práxis em sala de aula, na compreensão das dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais no redimensionamento do sujeito aprendente e suas formas de interferir nos ambientes pelos quais perpassam (RELVAS, 2012, p. 34).

Foi um estudo de muita valia para a formação dos bolsistas; no entanto, infelizmente a neurociência ainda não está presente nos componentes curriculares na grande maioria dos cursos de Pedagogia, pois é um tema necessário para contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Na formação referente aos jogos como promotores de aprendizagem, foi possível compreender o quanto

o lúdico torna-se um aliado para que o educando tenha uma aprendizagem significativa. Como salienta Kishimoto (2008):

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola (KISHIMOTO, 2008, p. 13).

É interessante que o aluno se sinta atraído a participar das atividades escolares. Então, o melhor caminho para isso é por meio de jogos lúdicos ou interativos, pois não podemos esquecer que estamos lidando com crianças, e o brincar é um direito da criança.

Ao estudarmos sobre a alfabetização, compreendemos que não é um processo simples: exige muita dedicação por parte do docente e da família. Assim, é muito importante ter um olhar acolhedor com a turma, verificando quais suas reais necessidades e qual metodologia é mais eficaz. Também precisamos estar cientes de que cada aluno aprende de uma maneira; portanto, também é preciso diversificar as metodologias de ensino para atender a todos. Santos (2008) afirma:

Promover aprendizagem não é uma tarefa fácil para a atual função docente, o que demanda compromisso e responsabilidade bem como, estar disposto a buscar novas metodologias, através da formação continuada, cabendo, portanto à escola oferecer aos seus professores momentos de atualização profissional. Por outro lado, vale lembrar que a escola não é a única responsável pela formação continuada de seus professores, mas sim uma parceira, quando também cabe ao professor, buscar autonomamente a sua formação continuada. Esta parceria, com certeza, tende a proporcionar a melhoria na qualidade do ensino (SANTOS, 2008, p. 12).

Esses momentos de formações são grandes aliados para que a prática docente melhore e proporcione aos educandos uma educação de qualidade que valoriza suas realidades e necessidades.

No que diz respeito ao numeramento e suas implicações no processo de alfabetização, percebemos que frequentemente nos preocupamos muito com a alfabetização e o letramento, mas deixamos de lado a alfabetização matemática, que é muito importante para o desenvolvimento do raciocínio lógico dos educandos. Todavia, tanto o letramento quanto o numeramento têm como base a leitura. Machado (2003) define letramento matemático como:

[...] expressão da categoria que estamos a interpretar, como: um processo do sujeito que chega ao estudo da Matemática, visando aos conhecimentos e habilidades acerca dos sistemas notacionais da sua língua natural e da Matemática, aos conhecimentos conceituais e das operações, a adaptar-se ao raciocínio lógico abstrativo e dedutivo, com o auxílio e por meio das práticas notacionais, como de perceber a Matemática na escrita convencionalizada com notabilidade para ser estudada, compreendida e construída com a aptidão desenvolvida para a sua leitura e para a sua escrita (MACHADO, 2003, p. 135).

Dessa forma, o numeramento é o desenvolvimento da competência dos conhecimentos matemáticos aplicados ao cotidiano. Nesse contexto, uma maneira de estimular os educandos na aprendizagem matemática é por meio de interações deles com suas realidades, visto que a criança tem contato com os números desde os primeiros anos de vida, pois quantifica seus brinquedos, demonstra sua idade com os dedinhos, etc.

Outro assunto pertinente, que foi trabalhado em nossas formações, foi referente à "Alfabetização na pandemia". Visto que exercemos nossa regência enquanto residentes de maneira remota, seguindo protocolos e orientações de saúde, foi possível entender

os enormes desafios que surgiram com essa nova modalidade de ensino. Segundo Souza, Almeida e Luquetti (2020):

Ser professor não é ter receitas prontas ou varinhas de condão para a solução de todos os problemas, mas atuar com ações transformadoras, com certeza é um princípio nobre. Por isso, ao se pensar em práticas alfabetizadoras à distância é preciso que se entenda o contexto em que os educandos estão inseridos e antes de tudo, promover atividades que contemplem a realidade desses sujeitos (SOUZA; ALMEIDA; LUQUETTI, 2020, p. 8).

O apoio da família também é um fator muito importante para tornar o ensino remoto possível. Isso se justifica porque os educandos em processo de alfabetização necessitam de ajuda e, mesmo que o professor se esforce para sanar as dúvidas virtualmente, é necessário que os responsáveis auxiliem seus filhos no manejo das aulas on-line e na realização de atividades impressas.

Na continuidade das formações que o programa ofereceu, o assunto da inclusão foi muito discutido. Nesse sentido, um dos temas foi a alfabetização de alunos com deficiência. Esses alunos tendem a ter mais dificuldade de aprendizagem e, dependendo de seu diagnóstico, podem apresentar problemas de movimentação, sistematização, memória, etc. De acordo com Paula (2011):

Em situação de aprendizagem, esses alunos utilizam de maneira pouco eficiente estratégias cognitivas de repetição interna ou de agrupamento de informação que permite reter as informações úteis a resolução do problema. Eles facilmente esquecem elementos importantes para a realização eficiente da tarefa (PAULA, 2011, p. 17).

Para tentar ultrapassar esses obstáculos, há algumas estratégias que podem ser adotadas no ensino, como o uso de materiais concretos para estimular a aprendizagem e auxiliar na memória dos alunos. Dentro do tema da inclusão, também discutimos nas formações sobre a alfabetização de surdos. À vista disso, foi possível

compreender que um dos meios para facilitar o aprendizado desses alunos é utilizando ferramentas visuais, pois, dessa forma, eles conseguem assimilar melhor a nossa linguagem, visto que usam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Para Botelho (2005):

A língua de sinais é concebida como a língua materna de pessoas surdas, e a educação bilíngüe propõe a exposição a ela o mais cedo possível, de modo a oportunizar o desenvolvimento dos processos cognitivos e de linguagem, através de programas de atenção linguística precoce [...] (BOTELHO, 2005, p. 112).

É importante que o docente tenha a clareza de que a principal linguagem do aluno surdo se dá através da LIBRAS e que, tendo o domínio dessa língua, ele terá mais facilidade para seu desenvolvimento cognitivo.

Essas formações foram necessárias para fortalecer a prática docente dos residentes, visto que a teoria é a base para exercer com excelência as propostas pedagógicas. Nóvoa (1995) acrescenta:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 27).

O docente precisa estar em constante evolução, precisa estar ciente de que não sabe tudo, mas sempre buscar por novos aprendizados. Conseqüentemente, consegue inovar em suas práticas pedagógicas de forma que torne o aprendizado significativo aos discentes, a fim de incentivá-los a se tornarem reflexivos, dialogando e se posicionando em relação aos conteúdos e aprendizados adquiridos.

Posteriormente aos momentos de formação, as práticas foram executadas com sucesso. Ainda que em isolamento social,

respeitando as medidas estabelecidas para prevenção e segurança à Covid-19, as aulas foram planejadas e pensadas respeitando a modalidade do ensino remoto. Esse momento demonstrou ao aluno residente o quanto o docente vive em constante desafio, precisando se adaptar e inovar com frequência.

O uso das tecnologias digitais foi um grande aliado nesse momento: as aulas pela plataforma do *Google Meet* permitiram que os residentes pudessem ter maior proximidade de seus alunos, tentando fortalecer o vínculo para garantir uma boa relação com os educandos. Cordeiro (2020) contribui salientando:

A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: criação de vídeo aulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula. Uma revolução educacional sobre o quanto a tecnologia tem se mostrado eficiente e o quanto as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico (CORDEIRO, 2020, p. 6).

Para as aulas síncronas, foram adotados diversos recursos para dar apoio às práticas pedagógicas, como a criação de jogos on-line (por exemplo, jogo da memória, perguntas e respostas) e a construção de recursos lúdicos, como o *pop it* com balão. Todos esses materiais foram desenvolvidos com a intenção de tornar as aulas mais atrativas para os alunos, visto que, durante o período pandêmico e com as aulas presenciais suspensas, muitos encontravam-se desmotivados para desenvolver as atividades em casa.

Cabe ressaltar, acerca dos alunos que não tinham acesso às plataformas digitais, que infelizmente as aulas síncronas não atingiram a todos os discentes, e muitos se limitaram ao envio de folhinhas de atividades, que também foram preparadas pelos alunos residentes na intenção de incluir a todos nas práticas. O grupo do *WhatsApp* da turma foi também um grande aliado nesse processo, pois através dele muitos materiais puderam ser enviados, como *links* para jogos e vídeos.

Na sequência, apresentam-se exemplos de recursos ilustrativos como forma de demonstrar o compromisso com o trabalho realizado no Programa Residência Pedagógica.

Figura 1 – Jogo da Primavera



Fonte: autoras.

Figura 2 – Pop it com balão com personagens de história contada



Fonte: autoras.

Essas duas ferramentas foram exploradas via aula síncrona. Ambas englobavam temas trabalhados durante a semana como forma de diversificar a metodologia, inserindo recursos tecnológicos e lúdicos para tornar a aprendizagem significativa aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da participação no Programa Residência Pedagógica, podemos evidenciar que os momentos de teoria e prática somaram positivamente para o desenvolvimento profissional dos acadêmicos, pois as práticas foram realizadas com êxito. Portanto, é fundamental que todos os estudantes de graduação das licenciaturas tenham a oportunidade de ingressar no Programa, uma vez que, dessa forma, podem ter a experiência de docência na prática.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos**: Ideologia e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. **Faculdades IDAAM**, 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 3 set. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MACHADO, Antônio Pádua. **Do significado da escrita da Matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professores**. 2003. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Rio Claro, 2003.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAULA, Daniela da Silva. **A importância da prática educativa e psicopedagógica no processo de ensino-aprendizagem da criança com Deficiência Intelectual**. 2011. Monografia (Pós-Graduação em Psicopedagogia e Psicomotricidade) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Lorena, 2011. Disponível em: <https://www.slideshare.net/DanielaPaula3/tcc-atualizado-08mar-daniela-pronto1>. Acesso em: 3 set. 2023.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SANTOS, Ivone Aparecida Dos. **Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica**. 2008. Monografia - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2008.

SOUZA, Kessylen Carvalho Cardoso Lopes De; ALMEIDA, Luciana da Silva; LUQUETTI, Eliana Crispim França. De repente, professor digital: percepções de professores alfabetizadores sobre o ensino remoto. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78 Supl., p. 1325-39, 2020. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/323>. Acesso em: 2 set. 2023.



13

*Ana Maria Alexandre Montano
Edilma Machado de Lima
Marzi Fontoura Pereira da Costa*

RELATO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS DOCENTES

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98782.13

INTRODUÇÃO

Este artigo relata a experiência da primeira autora como participante do Programa Residência Pedagógica (PRP). Inicialmente, é importante situar que, durante a participação nas atividades desenvolvidas no PRP, a sociedade vivenciou a pandemia do novo coronavírus, que transmite a Covid-19. Esse momento foi único e necessitou de adaptações para que as atividades da Universidade continuassem, assim como o Programa Residência Pedagógica. Meu ingresso como residente se deu em julho de 2021, em razão do interesse em participar dessa proposta e por ter tido conhecimento da seleção de novos acadêmicos nessa oportunidade de formação. Então, prontamente, disponibilizei-me a fazer parte desse projeto e prosseguir com a organização da documentação necessária para de fato me inserir no PRP.

Em razão da pandemia, as atividades estavam sendo realizadas remotamente, com encontros síncronos e tarefas assíncronas em que tínhamos de entregar alguns relatos de experiências advindas de momentos de diálogo, capacitação e compartilhamento de saberes sobre a Pedagogia e a docência na Educação Básica. Após uma recepção acolhedora por parte da professora coordenadora e da preceptora, começaram as atividades. Foram realizadas reuniões entre as escolas para conhecer as diferentes realidades e trocar informações sobre planejamentos, turmas e alunos em que os planos seriam aplicados posteriormente. Inclusive, foram compartilhados com os residentes materiais de apresentação das escolas campo.

As minhas experiências foram construídas junto à referida preceptora na Escola Municipal de Educação Básica, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que, a partir de março de 2022, as propostas pedagógicas voltaram a acontecer presencialmente na escola. Por isso, o objetivo deste relato é apresentar as atividades e práticas desenvolvidas no decorrer do programa, além das principais aprendizagens construídas nesse processo.

Diante de todos os encontros, trocas de saberes e ações praticadas, pode-se concluir que a participação nesse programa foi de fundamental importância para minha formação acadêmica e posteriormente profissional da Pedagogia.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES E EXPERIÊNCIAS OPORTUNIZADAS

CONTEXTUALIZAÇÃO

O espaço educativo em que as práticas pedagógicas do PRP foram realizadas foi a Escola Municipal de Educação Básica Walde-
mar Borges, localizada em um bairro da zona leste de Alegrete, onde atuei como residente sob a orientação da preceptora. A equipe gestora dessa instituição tem a missão de envolver a comunidade escolar para participar de um projeto coletivo, mobilizando as pessoas a construir um processo social que contemple as necessidades locais, as gerais e as específicas dos sujeitos envolvidos. A gestão trabalha de forma democrática, participativa e aberta à comunidade, com o objetivo de oferecer um ensino de qualidade.

Durante a pandemia, o horário de funcionamento da instituição ficou restrito, devido à gravidade da situação, atendendo via plantões, nas segundas, quartas e sextas-feiras, em horários definidos pela escola. As aulas ocorreram on-line via internet e por meio da entrega de conteúdos impressos, visto que o acesso à internet não é uma realidade de todos.

A comunidade escolar, na sua maioria, encontra-se em situação de vulnerabilidade social, sendo oriunda dos arredores do local em que se encontra a escola. Muitos alunos são filhos de pais

separados, criados com avós ou somente com o pai ou a mãe assalariados. Alguns alunos vivem em residências próprias e/ou derivadas de assentamentos; outros, por sua vez, vivem em condições de extrema pobreza, buscando na escola segurança e acolhimento.

A metodologia de ensino é estimulada de forma atraente, comprometida, atuante. O corpo docente oferece aos alunos o exercício de curiosidade, investigação e reflexão para solucionar questões do cotidiano, valorizando a diversidade de saberes no desenvolvimento da cidadania. O ensino reconhece a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, em que as atividades são desenvolvidas de acordo com os eixos temáticos e os campos de atuação. O processo avaliativo é definido por parecer: na Educação Infantil, o parecer é semestral; do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, é trimestral; nos anos finais, acontece a avaliação por meio de conselho de classe, autoavaliação, seminários, avaliações contínuas.

A instituição conta com várias metas, priorizando trazer a família para a escola a fim de diminuir a evasão escolar; oferecer cursos profissionalizantes com o intuito de ajudar as famílias na renda; envolver alunos, professores e comunidade com atividades festivas, projetos e eventos de socialização. Enfim, a escola busca aproveitar seu espaço para ofertar oportunidades de crescimento pessoal e profissional para alunos e comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades do programa RP tiveram início na apresentação das escolas e das preceptoras, assim como em reuniões entre todos os residentes para formações específicas. Também ocorreram encontros no contexto da Escola Waldemar Borges para tratar de planejamentos, organizações dos planos, sugestões de práticas de aula

e outros diálogos importantes para preparar residentes para atuar junto às turmas — no meu caso, no 1º ano do Ensino Fundamental.

Entre essas temáticas abordadas ao longo dos encontros, considero importante ressaltar alguns momentos que foram relevantes para minha formação e preparação para atuar na turma de 1º ano, pois discutiram o processo de alfabetização. A Professora Lucielle França, docente de escola privada, relatou suas experiências em sala de aula e contou sobre sua entrada em escola, seus primeiros desafios, situações de pressão, a vivência do cotidiano em diferentes aspectos com foco na alfabetização.

As colocações da professora foram de extrema importância, visto que embasam a entrada na vida profissional, que é de interesse de todos os acadêmicos ao se encontrarem imersos em dúvidas, questionamentos, medos e ansiedades sobre sua atuação. Desde a Educação Infantil, é fundamental ir preparando a criança para a alfabetização por meio do incentivo ao desenvolvimento da motricidade, ao reconhecimento de letras e números, à leitura de textos e histórias, entre outros aspectos.

A leitura de diferentes tipos de textos e usos da língua integra o processo de alfabetização ao de letramento, já que não basta ser alfabetizado, mas também letrado para conseguir usar socialmente a leitura e a escrita e responder de forma adequada aos seus diferentes contextos de uso (SOARES, 2018). Além disso, segundo a professora Lucielle, é preciso olhar para a criança, observá-la, conhecê-la, acompanhar seu desempenho no decorrer das aulas e atividades, conhecer a família e seu histórico de vida social e psicológica, para então avaliar a possibilidade de iniciar o processo de alfabetização com base nesse diagnóstico.

A professora Auristela Fernandes, em outro momento, contribuiu com seu relato sobre alfabetização. Ela demonstrou exemplos e explicações sobre os níveis de leitura e escrita, além de abordar

o processo de inclusão escolar e a necessidade de maior discussão sobre esse tema nos cursos de Pedagogia, assim como a oferta de cursos de formação continuada de qualidade.

Além disso, a professora Auristela ratificou, sobre metodologias de ensino, que é preciso trabalhar o processo de consciência fonológica; brincadeiras de rimas, dança e musicalização; combinar regras; usar o pátio da escola para tornar as atividades prazerosas; no trabalho com os conteúdos, utilizar jogos e aprendizagens, bem como recursos significativos à criança, como materiais concretos, visuais, reais e interativos. Essa preocupação com a inclusão leva à compreensão de que a alfabetização é para todos, sendo necessário incluir, adaptando processos pedagógicos e buscando muito estudo e pesquisa.

Outro encontro interessante foi a fala da professora Mirna Martinez sobre o numeramento e a alfabetização matemática. Ambas se referem a um amplo conjunto de habilidades que envolvem o reconhecimento dos números e dados quantitativos, e estabelecem relações que envolvem reflexões, representações, valores, critérios e entendimentos com o objetivo de encontrar soluções para os problemas.

Apresentar contextos envolvendo jogos e problemas do cotidiano para a aprendizagem das operações matemáticas incentiva nos alunos a mobilização de outros conceitos, como a análise, a argumentação, a testagem e a comparação de estratégias. Isso se dá porque a criança, quando “colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, aprende também a estrutura matemática presente” (MOURA, 1992, p. 80) Da mesma forma, o trabalho com material concreto é fundamental na resolução de problemas matemáticos, como educação financeira com dinheiro lúdico, receitas, folhetos de mercado ou farmácia, jogos variados individuais e/ou em grupo.

Sobre a geometria, a professora Mirna apontou que as atividades relacionadas a esse assunto podem ser abordadas de diferentes maneiras, envolvendo arte e desenho, exploração de materiais, observação de formas, dobraduras e blocos lógicos. Este último foi um material que utilizei durante o estágio na Educação Infantil (nível B), favorecendo a exploração, as testagens e as comparações de formas, cores, classificação, quantidade a partir do estabelecimento de semelhanças, diferenças e correspondências.

A Professora Daniele nos relatou suas experiências na alfabetização pela Língua Brasileira de Sinais, reforçando que essa é a língua natural das comunidades surdas. Não se trata, simplesmente, da realização de mímicas e gestos soltos, mas de uma língua com estrutura gramatical própria, a qual garante a valorização e o reconhecimento da cultura surda e contribui no desenvolvimento integral.

Segundo a Lei da Acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000), é dever dos órgãos públicos apoiar e difundir a Libras e promovê-la em cursos de licenciatura e fonoaudiologia. A lei também visa a garantir o direito à informação e promover a formação de intérpretes (BRASIL, 2000). Desse modo, a LIBRAS é uma forma de inclusão.

O modelo de educação bilíngue tem como objetivo que o aluno surdo possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao do aluno ouvinte, com acesso às duas línguas: a LIBRAS e a língua majoritária utilizada na comunidade em que está inserido — no caso, a língua portuguesa. Dessa forma, a professora Daniele comentou sobre os maiores desafios de articular essas línguas no processo de alfabetização, assim como os recursos que utiliza para tornar as aprendizagens mais fáceis de serem adquiridas pelos seus alunos.

A alfabetização em Braille também foi um assunto discutido durante as formações realizadas no Programa RP e contou com a participação da professora Helena Venites. O sistema de alfabetização apresentado nesse encontro foi o Braille, adotado no

Brasil desde 1854, com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant. Trata-se de um código de escrita em relevo cujo processo resulta da combinação de até seis pontos dispostos em duas colunas de três pontos cada uma. A diferente disposição desses seis pontos permite a formação de 63 combinações ou símbolos Braille. Pode-se fazer a representação tanto de letras como algarismos e sinais de pontuação.

Para alfabetizar uma criança cega, é importante que o educador obtenha conhecimento e preparação, e compreenda como acontece o processo de construção de conhecimento por meio do Braille. Com isso, ele pode criar condições adequadas de acesso, por meio de textos reais e contextualizados, alfabeto em Braille, números ordinais, números romanos e sinais de operação. É preciso “que o professor se qualifique, buscando compreender como o seu aluno cego aprende e adequando o seu modo de ensinar aos procedimentos e recursos didáticos especializados demandados pela educação de pessoas com deficiência visual” (DUTTON, 2021, p. 13).

Conforme o relato da professora Helena, os leitores podem utilizar uma mão ou as duas mãos, como melhor se adaptarem. A leitura é da esquerda para a direita, e a escrita é da direita para a esquerda, utilizando a punção (caneta especial) acompanhada da reglete. O Braille serve para possibilitar que pessoas com deficiência visual — parcial ou total — tenham acesso à leitura e à escrita. Essa é uma forma de inclusão que contribui para uma maior independência, assim como acesso às aprendizagens, ao mercado de trabalho e à socialização.

A professora Danise Reck compartilhou seus conhecimentos sobre a neurociência aplicada à educação. De acordo com o artigo “Neurociência na Educação”, produzido por Bartoszeck (2006), essa área estuda o sistema nervoso, explorando o que há por trás das emoções, como funcionam a memória, a consciência, os sonhos, e os motivos pelos quais cada indivíduo aprende de forma diferente. Esse campo também explora doenças, lesões cerebrais,

envelhecimento e impacto das drogas, realiza experimentos e busca explicar as capacidades humanas.

Quanto à aprendizagem e à educação, acredita-se que esse campo pode trazer muitas contribuições para a renovação de práticas, metodologias e estratégias de ensino nas escolas. Para o processo de alfabetização, indica-se estimular os alunos sempre: fazer perguntas reflexivas, permitir que eles possam conduzir interações e questionamentos, desenvolver materiais acessíveis. Além disso, usar diferentes texturas, cores, sentidos, sensações, cheiros e sabores pode ser importante para estimular o cérebro, tornar as atividades interessantes e despertar a curiosidade pelo mundo da escrita e da leitura, assim como pelos demais conhecimentos.

A respeito das ações que envolvem o planejamento pedagógico, a coordenadora pedagógica Fabiana Pedroso abordou o quanto essa prática é fundamental para o desenvolvimento educacional da escola em geral e do percurso de cada aluno. Ela destacou alguns questionamentos que podem orientar o processo do planejamento pedagógico, como justificativa (por que fazer); objetivo (para que fazer); conteúdo da ação (o que fazer); metodologia (como fazer); recursos (com que fazer); avaliação (como avaliar).

O planejamento deve estar alinhado à realidade de cada instituição de ensino e cada turma, para que esteja em conformidade com os conhecimentos dos alunos e seus interesses. Além disso, levando em consideração que vivemos em um cenário de constantes mudanças, é essencial que esse processo seja flexível, podendo ser adaptado a qualquer momento, se necessário.

Por fim, ressalto o encontro com a preceptora Camila Nunes, em que foi explicado como realizar um bom plano de aula, o qual deve conter o tema e os conteúdos, os objetivos, a metodologia, as habilidades a serem desenvolvidas, as formas de avaliação e os conhecimentos interdisciplinares trabalhados, bem como as referências bibliográficas que embasam a proposta.

Esse registro é acompanhado pelo coordenador ou supervisor da escola e contempla ainda a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos e suas dificuldades, assim como um *feedback* para observar se os resultados foram atingidos.

Em outro momento, a professora Camila trouxe um exemplo de plano de aula que a docente desenvolveu com sua turma, a fim de elucidar com mais clareza sobre como o plano de aula é desenvolvido. Considero que essa troca de saberes foi muito proveitosa para compreender a associação entre esse documento e as práticas desenvolvidas tanto no contexto do ensino remoto quanto no presencial, dialogando sobre as especificidades de planejar em cada uma dessas estratégias de ensino atuais.

Quanto às atividades desenvolvidas durante o meu período enquanto residente, dentro daquilo que trabalhamos, destaco algumas delas por meio de registros fotográficos das práticas docentes na turma de 1º ano. A Figura 1 representa a caracterização da personagem Emília, figura importante do Sítio do Pica Pau Amarelo, escrita por Monteiro Lobato, quando propomos a contação da história “A Pílula Falante”.

Figura 1 - Emília e “A Pílula Falante”



Fonte: autora (2022).

A Figura 2 foi um recurso desenvolvido para que pudéssemos ilustrar melhor o conteúdo que iríamos trabalhar sobre os animais. Nomeamos esse recurso de “Avental dos Animais” quando aplicamos a atividade com alunos(as).

Figura 2 – “Avental dos Animais”



Fonte: autora (2022).

A Figura 3 refere-se ao plantio de um grão de milho dentro de uma casca de ovo. Essa experiência foi muito rica, todos os alunos acompanharam o crescimento da plantinha que nasceu. Cada um cuidava dela diariamente, fazendo a sua rega e observando o que estava acontecendo. Com isso, podemos dizer que eles vivenciaram a experiência e a experimentação, além da observação. Essa atividade contemplava a data do Dia da Árvore, comemorada em todas as escolas do município.

Figura 3 - Cultivo da planta



Fonte: autora (2022).

Podemos concluir que essas atividades foram muito importantes para as crianças, pois ofereceram vivências e aprendizagens significativas (MOREIRA, 1982). Nesses momentos, elas puderam deixar sua imaginação brotar, quando contamos a história, a qual estava sendo realizada de forma diferente. Assim, as crianças entraram no clima, interagindo, respondendo e querendo comentar sobre os animais confeccionados com palitos de picolé. Por último, elas vivenciaram a investigação e a experimentação do processo de plantio da semente até sua brotação e seu crescimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos esses encontros representaram importantes oportunidades de formação docente sobre temas contemporâneos e necessários para trabalhar na Educação Básica, em especial, no 1º ano do Ensino Fundamental em que atuei nesse período. Por isso, aprender

mais profundamente sobre alfabetização, letramento, numeramento, inclusão, LIBRAS, Braille, neurociência e outros assuntos foi significativo para minha trajetória profissional.

Quanto aos planos de aula desenvolvidos, eles sempre foram analisados pela preceptora e pela professora regente da turma de 1º ano, que se mostraram dispostas a auxiliar. Os alunos, em sua maioria, tinham muitas dificuldades em acessar a internet, em razão da carência da comunidade e devido à falta de interesse de algumas famílias. Por isso, os responsáveis preferiam ir até a escola buscar o material impresso. Nesse contexto, o máximo de alunos participantes em aula remota eram três.

Realizei trabalhos lúdicos e significativos de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), como jogos, uso de material concreto, dinâmicas, atividades corporais. Nessas atividades, foi propiciado aos educandos o conhecimento do alfabeto de letras e números, a realização de jogos matemáticos e o desenvolvimento de conhecimentos gerais sobre vários temas regionais e culturais.

Durante todas as aulas, estive presente em todos os momentos, oferecendo apoio aos alunos e às famílias. Com isso, construí vínculos e acredito ter contribuído de alguma forma para a aprendizagem da turma de 2021 e da atual turma, a qual é regida pela professora Rochele Jardim. O ano de 2022 mostrou-se desafiador, mas percebo que, com essa parceria com a docente, foi possível ajudar os discentes na concentração, na atenção e no aprendizado, cujos processos ainda estão em evolução.

Minha participação no Programa Residência Pedagógica terminou em 30 de abril de 2022. Encerrei o programa muito contente de ter experienciado tantas aprendizagens e superado desafios no decorrer das aulas remotas e presenciais. Além disso, foi importante ter a oportunidade de vivenciar a docência, mesmo em período de pandemia, pois o professor deve estar sempre preparado para se “reciclar”, atualizar e renovar em sua práxis diante de qualquer desafio.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, Amauri Betini. Neurociência na Educação. **Revista Eletrônica Faculdades Integradas Espírita**, v. 1, 2006.

BRASIL. **Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2000.

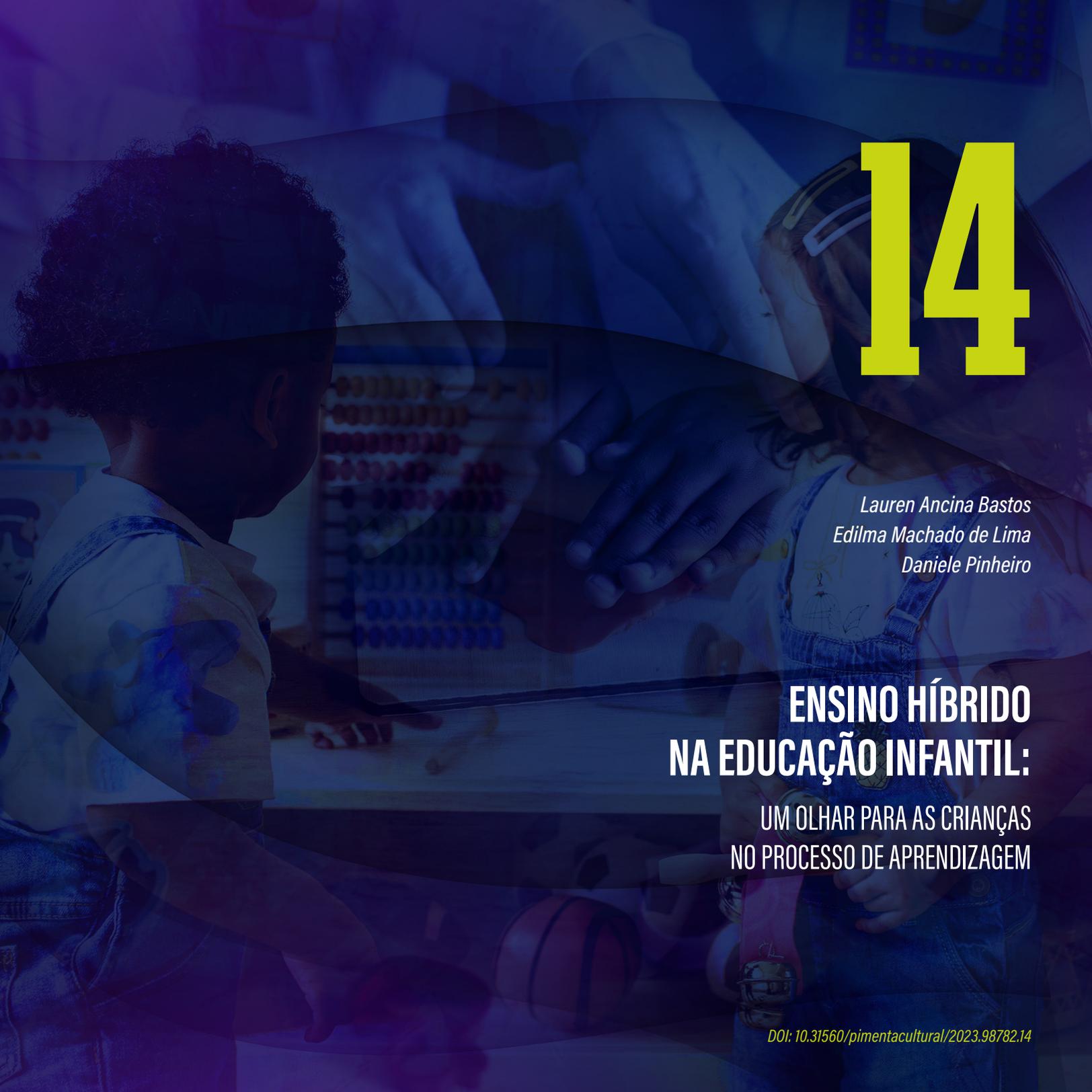
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2018.

DUTTON, Camila Sousa. As especificidades do ensino e da aprendizagem da leitura por meio do Sistema Braille na alfabetização de alunos cegos. **Benjamin Constant**, v. 27, n. 62, p. 1- 15 e276202, 2021. Disponível em: <http://200.156.28.48/index.php/BC/article/view/795>. Acesso em: 2 set. 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOURA, Manoel Oriosvaldo De. **Construção do signo numérico em situação de ensino**. 1992. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1992.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.



14

*Lauren Ancina Bastos
Edilma Machado de Lima
Daniele Pinheiro*

ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

**UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS
NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus provocou inúmeros reflexos na sociedade, como o distanciamento, o isolamento, o uso de máscaras e, na educação, a migração para aulas remotas. Nesse cenário, é importante discutirmos sobre o desenvolvimento social, cognitivo e motor das crianças a partir do ensino remoto e híbrido no que se refere ao pleno aprendizado.

Considerando esses aspectos, surgiu a necessidade de uma pesquisa bibliográfica para entender a importância da rotina, da vivência e do convívio escolar de crianças de 0 a 5 anos. Sabendo que:

[...] ao entrar na escola, a criança amplia a sua vida afetiva e estabelece novas relações sociais tanto com os educadores e com outras crianças quanto com a comunidade escolar de uma forma geral (merendeiras, faxineiras, diretor, agentes educacionais, gestores, etc.) (BILÓRIA; METZNER, 2013, p. 2).

Sem esse contato e essa interação, é possível mensurar a lacuna no desenvolvimento infantil, trazendo reflexos para toda a vida. Assim, este estudo constitui uma forma de introduzir e informar sobre essa temática, mostrando que o desenvolvimento na Educação Infantil se dá além da execução de atividades, mas também de vivências.

Este relato das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP) durante o período de impacto do ensino híbrido na Educação Infantil teve como objetivo analisar o processo de aprendizagem, a rotina e o seguimento do aluno dentro dessa modalidade. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica tendo como base os estudos de Carvalho (2015) e Bilória e Metzner (2013). Além disso, utilizaram-se dados qualitativos para analisar lacunas no desenvolvimento e nas aprendizagens dentro do ensino híbrido a partir das observações durante as práticas pedagógicas no decorrer

do ano de 2021 e de três meses de 2022. A partir disso, constatou-se que o ensino híbrido na Educação Infantil traz questões que geram posições negativas e positivas dentro da perspectiva de alcance a todos os educandos e os aprendizados na Educação Infantil.

REVISÃO DA LITERATURA

A ROTINA ESCOLAR COMO UM INSTRUMENTO DE ORGANIZAÇÃO

A rotina escolar passa a ser um atributo pedagógico a fim de organizar e dar direcionamento ao aprendizado, buscando um entendimento das crianças e diminuindo o estresse e a ansiedade, uma vez que têm consciência do que virá no próximo momento. Normalmente, a rotina é organizada por momentos como “1º momento: roda de conversa, 2º momento: contação de história” (BILÓRIA; METZNER, 2013). A rotina em si não se configura como um momento inflexível e rígido, podendo ser modificada conforme a relação da criança com o ambiente. Na verdade, ela serve para um direcionamento breve, tanto do professor quanto do educando. Como assinala Barbosa (2006):

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (BARBOSA, 2006, p. 201).

Por isso, a pandemia despertou um olhar atento no que se refere ao rompimento da rotina. O ensino remoto evidenciou a participação ativa ou não das famílias, além da demonstração de

interesse com a educação e o aprendizado por parte da comunidade como um todo: estado, cidade, comunidade escolar e população.

A desigualdade social foi colocada em evidência, tendo em vista o acesso à internet e as condições de moradia, tanto em termos familiares quanto psicológicos. Isso afetou significativamente o desenvolvimento e o aprendizado cognitivo da criança como um todo (ARRUDA, 2020).

Após o início da vacinação contra o novo coronavírus, os governos estaduais liberaram decretos, no estado do Rio Grande do Sul (Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS nº 02/2021), que liberaram o retorno gradual das aulas presenciais, dentro da possibilidade e da estrutura de cada escola, tendo em vista o distanciamento, a higiene e as condições atuais de funcionamento. Vale ressaltar que algumas instituições ficaram quase dois anos sem esse tipo de manutenção.

O ENSINO HÍBRIDO COMO UM DESAFIO PARA A ROTINA ESCOLAR

Com a pandemia e o distanciamento social, foi necessária a adoção de uma nova forma de ensino, que se adaptasse à realidade de cada comunidade escolar: o ensino híbrido. Segundo Horn e Staker (2015, p. 34), "Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo". Esse tipo de ensino mesclou períodos on-line e presenciais, dividindo a turma em subgrupos por dias da semana. Essa mudança refletiu na rotina no sentido de que, nas palavras de Proença (2004):

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e

orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico (PROENÇA, 2004, p. 13).

Tendo isso em vista, o cotidiano se tornou particionado: uma rotina para cada grupo, colocando em risco o seguimento e o planejamento de atividades. Dessa forma, quando se coloca a Educação Infantil em evidência, a importância da rotina, da frequência e da organização escolar para um desenvolvimento pleno e a adaptação do educando no meio escolar, vale questionar se é possível um ensino híbrido para essa etapa da Educação Básica.

O TEMPO COMO UMA FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dá-se a entender que o ensino híbrido otimiza tempo e espaço, que são questões imprescindíveis na Educação Infantil. O tempo, segundo Carvalho (2015):

Tempo para brincar, cantar e dançar, quando sinalizam que estão cansadas das atividades às quais são submetidas diariamente e também no momento em que solicitam a intervenção do pesquisador para que os seus tempos de viver a infância sejam respeitados na escola (CARVALHO, 2015).

O tempo deve ser visto com um olhar atento, para que, além das atividades impressas, a criança ainda tenha a opção de vivenciar memórias na Educação Infantil, como a relação com os colegas, a imaginação e o movimento.

O espaço, por sua vez, ainda que necessário, traz indagações sobre o aproveitamento dentro dessa metodologia de ensino, na intenção de que todas as crianças usufruam de um espaço com liberdade para a imaginação, a criação e o brincar. Isso se torna praticamente impossível ao considerarmos que algumas crianças estão no ensino remoto, em casa, e outras na escola, no ensino presencial e, por consequência, usando o espaço para desenvolver suas questões sociais e cognitivas (DORNELLES; MARQUES, 2015).

ATIVIDADES IMPRESSAS COMO UMA FORMA DE APRENDIZADO NO ENSINO HÍBRIDO

Sabemos que a pedagogia das atividades tem tomado rumos diferentes no que diz respeito ao aprendizado. Todavia, dentro da perspectiva de um ensino remoto/híbrido, ela se tornou uma opção para que todas as crianças pelo menos tivessem acesso a conteúdos direcionados pela escola. Mas será que ela contempla a ideia de Educação Infantil, dentro do construtivismo piagetiano?

Piaget (1973) destaca que a criança se desenvolve no meio de seus semelhantes, ou seja, na interação e na socialização com o todo: a natureza, o ambiente, os colegas, as professoras. Nesse espaço, ela consegue se desenvolver de maneira sadia e proveitosa, criando vivências e experiências dentro do seu desenvolvimento cognitivo. Esse mesmo autor ainda assinala que a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança, pois proporciona trocas no ambiente escolar. Porém, para contribuir, a escola deve proporcionar um ambiente que permita à criança interagir e trocar conhecimentos a partir de sua realidade.

Considerando o que vivenciamos na pandemia, algumas escolas adotaram essa sistemática em que o grupo de crianças que ficava em casa recebeu atividades impressas para que fossem desenvolvidas e entregues na semana seguinte na escola.

Com a vivência dentro desse processo, é possível ressaltar que a relação da família e a colaboração na realização das atividades em casa se torna importantíssima, tendo em vista o aprendizado e o auxílio ao educando. Entretanto, sabendo da realidade de cada criança, mostra-se ainda mais precário o aprendizado.

Por muitas vezes, as crianças deixam de fazer as atividades enviadas pela escola porque não têm auxílio de um responsável em casa, o que impacta no processo de ensino e aprendizagem. Considerando-se as leituras e as questões levantadas neste artigo, é possível observar que as “folhinhas”, como foram chamadas, não garantem o aprendizado pleno, pois este envolve diretamente, além da escola e do professor, a família e o seu contexto. Então, apesar de a escola oferecer essa possibilidade, dependia principalmente desses últimos para que o conteúdo chegasse até o aluno.

O ENSINO HÍBRIDO E A RELAÇÃO COM DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO

O ensino híbrido na prática traz questões de imparcialidade, por exemplo, se consegue alcançar todas as crianças e se atinge os objetivos de aprendizagem de cada faixa etária. Além disso, vale questionar se ele busca seguir recomendações de documentos norteadores do governo, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2018). Comparando o que é visto nas discussões anteriores com a vivência, torna-se mais difícil o acesso aos campos de experiência, como corpos, gestos e movimentos. Esses campos têm como objetivo trabalhar diferentes linguagens artísticas e culturais, envolvendo teatro, dança e música, escuta, fala, pensamento e imaginação, ampliando recursos como cantigas, histórias e poemas, trazendo culturas diversificadas. Levando isso em conta, sabe-se que normalmente é necessário um contato visual, auditivo e presencial para desenvolver essas habilidades. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018):

[...] é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2018, p. 53).

Entende-se que a realidade vivida nesses anos de pandemia se distanciou muito do que orienta a BNCC. Quanto ao processo de aprendizagem dos alunos, ele foge, em determinadas formas, de cada conceito, podendo trazer reflexos negativos ao alunado. Entretanto, a realização de vídeos e atividades adaptadas ao ensino híbrido adequa-se ao objetivo de conexão de todos de forma mais ampla, atingindo alunos do presencial e do remoto. Por isso, é necessário destacar que o ensino híbrido limita uma grande parte dos educandos a vivências sem interação com o corpo e a imaginação, bem como com o professor e os colegas.

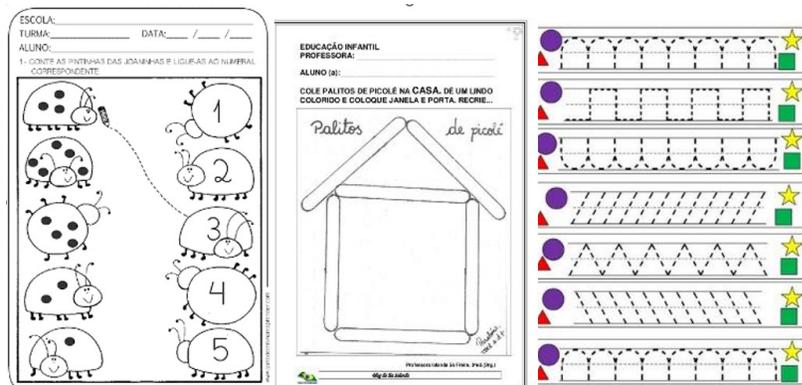
MATERIAIS E MÉTODOS

Para que essas observações fossem realizadas, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica na intenção de trazer autores que esclareçam a importância da rotina, do espaço e do tempo na Educação Infantil. No ensino híbrido, mostra-se mais difícil trabalhar essas questões em grupos, evidenciando cada realidade escolar. O estudo também parte de uma vivência em que a primeira autora deste artigo, como acadêmica residente do PRP, traz o que observou estando inserida nessa realidade, utilizando o comparativo da teoria e da prática.

As práticas pedagógicas inseridas na realidade vivida no momento da escrita deste texto foram de extrema importância. Levando em conta o diagnóstico de turma, elas foram adaptadas para que fossem proveitosas a cada um. A partir disso, a maioria das atividades foram elaboradas com folhinhas, num período de seis

meses, em uma turma de Educação Infantil (crianças de 4 anos), como exemplificado a seguir:

Figura 1 – Atividades aplicadas



Fonte: autora.

Não tivemos momentos de interação via *Google Meet* ou de qualquer outra forma; porém, uma vez na semana era enviada uma contação de história em vídeo, normalmente sobre o tema abordado na semana. Alguns exemplos de temáticas dos vídeos são os seguintes:

1. História da independência do Brasil
2. História da cultura gaúcha
3. Dia das Crianças
4. Alimentação saudável
5. Natal

Todas essas datas foram contadas utilizando adaptações com desenhos e animações em vídeos. Vale destacar que as atividades propostas eram repassadas para o conhecimento da professora regente e, com isso, ficavam sob orientação dela. A turma, por sua vez, não tinha o costume de participar de atividades lúdicas,

comunicativas ou de interação, somente folhinhas impressas e entregues à professora na semana seguinte.

ANÁLISES E CONCLUSÕES

Dentro dos estudos apontados, é possível concluir que o ensino híbrido não alcança a todos e todas com equidade, tornando a educação ainda mais precária e desigual. São ajustadas novas formas de ensino, mas ainda existem lacunas que o ensino público e o privado precisarão adequar a cada processo de aprendizado, dentro de um olhar sensível e de atenção às inquietações e dificuldades de cada educando. Assim, será possível melhorar o que a pandemia viabilizou: um ensino desigual e que ainda precisa caminhar muito para um novo começo.

Na Educação Infantil, isso é ainda mais dificultoso, tendo em mente que o contato presencial simplifica o desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças. Ainda nesse viés, é possível observar que a relação entre a Educação Infantil, o ensino híbrido e a educação em si se torna uma estrada estreita. Em oposição, a ideia de Educação Infantil, conforme Piaget, defende a relação da criança com o meio, a socialização e a interação com o todo, possibilitando seu desenvolvimento amplo. Nesse cenário, o ensino híbrido limita esse desenvolvimento, pois a criança no ambiente escolar precisa de liberdade, tempo de qualidade e espaços adequados, o que não acontece com o ensino híbrido e seu esquema de rotação.

Por isso, as políticas públicas têm papel importante nesse retorno, construindo, planejando e adaptando a nova realidade e as lacunas que foram criadas com o ensino remoto. Algumas alternativas são projetos de reforços, aulas extras e acompanhamento pedagógico, organizados pelos governos estaduais e municipais, e de acordo com o Governo Federal. Dessa forma, o retorno se torna mais

saudável e acolhe o aluno que se sente inseguro e despreparado no retorno às atividades presenciais.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. DOI: 10.53628/emrede.v7i1.621. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 3 set. 2023.

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

BILÓRIA, Jéssica Ferreira; METZNER, Andréia Cristina. A importância da rotina na Educação Infantil. **Fafibe On-Line**, v. 6, n. 6, p. 1-7, 2013. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-141, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517>. Acesso em: 3 set. 2023.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 289-298, 2015. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.2.19601. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/19601>. Acesso em: 3 set. 2023.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: Usando a Inovação Disruptiva para Aprimorar a Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** São Paulo: José Olympio, 1973.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Pátio Educação Infantil**, v. 4, p. 13-15, 2004.



15

*Ana Lucia da Rosa Lutckmeier
Fernanda Anders Zamin*

MÚSICA, FOLCLORE E ENSINO ON-LINE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98782.15

INTRODUÇÃO

O programa Residência Pedagógica tem como objetivo preparar os futuros professores, a partir do quinto semestre do curso de licenciatura, para a prática da docência. Trata-se de uma imersão desses acadêmicos no ambiente profissional, devidamente acompanhada por professores locais mais experientes.

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, a docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral (SOARES; CUNHA, 2010, p. 23).

Tendo em vista que o interesse musical varia de acordo com a faixa etária e as experiências de cada criança, propor atividades para alunos do Ensino Fundamental requer, por parte do docente, um leque de opções para atender às diferentes demandas. Foi assim que, junto aos colegas que compuseram o grupo “Maracatujuá”, procuramos escolher atividades musicais que pudessem inspirar o estudo de música de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental. Da mesma forma, tínhamos a intenção de que as propostas planejadas pudessem servir futuramente como um material de apoio pedagógico aos professores polivalentes que atuam em sala de aula.

Nossa escolha temática partiu da premissa de que, por estarmos no Brasil — e sendo este um país de grande extensão territorial e diferentes descendências étnicas —, é importante que os estudantes conheçam mais sobre a nossa riqueza cultural. Além disso, consideramos a possibilidade de que o educador do Ensino Fundamental, que está diariamente com os estudantes, pudesse, a partir de nossas aulas gravadas, estabelecer ligações com as demais disciplinas do currículo, seja a Sociologia, a História ou a Geografia. Kraemer (2000), quando trata da pedagogia-musical, reforça a importância do imbricamento dos demais componentes curriculares no estudo.

Nesse sentido, a escolha do maracatu permitiu desenvolver um valioso trabalho, contextualizado e com propostas musicais práticas criativas para as crianças.

Para tal, denominamos o projeto de “Maracatujá”, o qual teve como objetivos explorar as tradições culturais do maracatu por meio de sua origem, resgatar as raízes da cultura brasileira e apresentar o contexto histórico do seu surgimento. Com a pesquisa de Fialho (2017) na imprensa da época, constata-se que:

A coroação dos reis e rainhas do congo foi transformada no maracatu, cuja nomenclatura surge na imprensa a partir do final da primeira metade do século XIX, para denominar os aglomerados de negros, anotada por José Antônio Gonçalves de Mello em consulta à edição do Diário de Pernambuco de 1º de julho de 1845 (FIALHO, 2017, p. 2).

Entre os objetivos musicais específicos deste projeto, estava desenvolver a pulsação, o ritmo e o canto através do maracatu. Todavia, o intuito do desenvolvimento desse trabalho com as crianças não foi apenas didático, mas um projeto que pudesse mexer com o imaginário e o senso crítico em relação aos fundamentos da criação de arte. Entender as sistematizações de um tema como o maracatu reflete também em uma visão diferente sobre o mundo e a arte que nos cerca, uma vez que é mimese de um povo e sua cultura. Para isso, foi possível complementar o projeto na arte mimética⁸ e combiná-lo ao início estrutural do maracatu, que é relativo às realidades que foram impostas aos escravos.

Nesse sentido, Rousseau (1978) crê que o nascimento da linguagem/música não se dá por tentativa do ser humano de exprimir suas necessidades, mas sim por tentativa de expressar suas paixões. Pela lógica rousseuniana, o que fez com que os seres humanos se esparramassem sobre o mundo foi fome, sede e medo,

8

Arte mimética, ou arte como imitação (*mimesis*), é a teoria criada para definir as obras produzidas pelo homem que imitam perspectivas da natureza e a ação do próprio homem. A palavra “*mimesis*” é grega e é traduzida por imitação. Essa é uma das mais antigas teorias relacionadas com a arte.

ou seja, necessidades de natureza biológica. Daí se conclui que “seria absurdo que da causa que os separa resultasse o meio que os une” (p. 164), isto é, para ele é ilógico pensarmos que a necessidade de povoar outras regiões da terra em busca de paz ou alimento nos fizesse desenvolver algo que nos conecte, como a linguagem. Por isso, não é a necessidade, mas sim “o amor, o ódio, a piedade, a cólera que lhes arrancam as primeiras vozes” (p. 164).

DESENVOLVIMENTO

A partir da visão de Rousseau, notamos que a música nasce como mimesis da alma, dos afetos. Esse ato mimético apresenta-se por uma melodia, a qual é a manifestação genuína de dor, sofrimento, angústia, cortejo, alegria e prazer. A potência da prática educativa deste projeto consiste em construir narrativas plurais às hegemônicas europeias, em resistência e reparação às contribuições negras apagadas pela “branquitude”, ampliando o repertório musical e cultural dos alunos.

O projeto “MaracatuJá” foi totalmente desenvolvido e executado de forma remota. Não foi possível fazer a prática pedagógica presencialmente por respeito à Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, resolvida pelo então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19”. Todavia, foi viável considerar as particularidades e os interesses da turma que nos receberia na escola parceira. Esse detalhe foi mais do que novo e desafiador: oportunizou aos acadêmicos a aproximação com a temática escolhida e com as plataformas digitais de edição de vídeos e suas tecnologias.

Essa necessidade de trabalho coletivo durante o planejamento, a execução e o gerenciamento de uma disciplina virtual constituem-se num importante diferenciador entre a

docência presencial e a distância, pois demanda uma reavaliação e uma ampliação do que se entende por docência. A docência coletiva é, por assim dizer, mais complexa e difícil do que o trabalho artesanal e individual, mais característico na educação presencial (MILL, 2012, p. 72-73).

Então, desenvolvemos as videoaulas apenas considerando a faixa etária dos educandos, de 8 a 10 anos de idade. Para a organização dos temas, foram realizados encontros de todos os residentes pedagógicos da unidade de Montenegro com a orientadora. Nessas reuniões, foram surgindo ideias, grupos e assuntos para o planejamento das aulas para alunos do Ensino Fundamental da rede pública.

Dessa forma, a temática elaborada partiu da proposição de um residente sobre uma manifestação cultural brasileira de seu conhecimento pela qual ele tinha apreço. Por esse motivo, juntaram-se a ele duas novas integrantes do programa Residência Pedagógica. A partir de então, foi organizado o projeto em quatro videoaulas de cerca de sete minutos de duração. Todos esses recursos contaram com planos de aula constituídos de base teórica e dinâmicas para serem realizadas no recinto da escola. A edição dos vídeos também foi feita individualmente, pois cada integrante do grupo editou os próprios vídeos das suas aulas.

Essa forma de organização permitiu que todos tivessem contato com *softwares* de edição. Além disso, sempre após a produção de alguma aula, houve o compartilhamento com os integrantes do grupo, antes da postagem final, para aprimoramentos e/ou sugestões.

Nesse sentido, o grupo se mobilizou na missão de utilizar a expressão cultural maracatu, o qual é uma manifestação típica do folclore brasileiro que engloba dança e música genuinamente brasileira. O ensino do folclore em sala de aula favorece a compreensão dos alunos na construção da própria identidade, incentivando-os a valorizar a história da nação onde vivem. Considerando as pesquisas realizadas por Wolffenbüttel (2004), entende-se o folclore como “uma das formas de manifestações existentes no universo cultural, também pode estar presente na vida do aluno” (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p. 12).

Para introduzir o projeto com os alunos, o primeiro passo escolhido foi explicar a história dessa expressão popular, que utiliza dança e musicalidade de origem africana, indígena e portuguesa. Também foi necessário contextualizar o seu surgimento, o qual se tem datado como meados do século XVIII, no estado de Pernambuco, na região nordeste do Brasil. Na sequência, foi importante ressaltar aos alunos que hoje, nessa mesma região do país, durante todo o ano, acontecem apresentações de dança nas cidades, sobretudo em Nazaré da Mata, conhecida como a “Terra do maracatu”

De acordo com George Patrick Bessoni e Silva (2021), essa expressão cultural é resultado de encontros e interpretações múltiplas, reunindo assim elementos de música, dança, arte, religiosidade, comunidade, sociabilidade e poesia. Portanto, é brincado sério de trabalhadores e trabalhadoras da Zona da Mata Norte de Pernambuco e de bairros periféricos de cidades da região metropolitana do Recife.

Com essa introdução, os alunos foram, aos poucos, inseridos de forma contextualizada no conhecimento sobre uma importante manifestação cultural brasileira. O Quadro 1 a seguir mostra a estrutura do projeto.

Quadro 1 – Estrutura do projeto

Público-alvo	5º ano do Ensino Fundamental
Tema	Folclore Brasileiro – Maracatu
Objetivo	Vivenciar a música através da cultura tipicamente brasileira
Conteúdo	<ol style="list-style-type: none"> História e origem do Maracatu – Canção africana – Exercício de Canto Apresentação dos instrumentos musicais e respectivos sons – exercícios com instrumentos musicais Ritmos do maracatu – Percussão – exercícios com marcação das notas com passos, mãos e voz Ritmos do maracatu com instrumentos alternativos no lugar de caixa, alfaia e agogô
Duração	4 aulas de 10 minutos cada. O material gravado em vídeo possibilita que a preceptora possa pausar e repetir determinadas partes.
Recursos didáticos	Vídeoaulas com imagens e explicações sobre o tema.

Metodologia	<p>a. Exposição teórica</p> <p>b. Demonstrações audiovisuais</p> <p>c. Movimentos percussivos de pés, mãos e materiais alternativos para a execução dos sons musicais do maracatu.</p>
Avaliação	Através da preceptora, os alunos teriam a oportunidade de expressarem como entenderam as atividades assistidas e executadas.
Referências	Foram utilizados artigos pesquisados nos Periódicos da Capes e vídeos de documentários sobre a história e a origem do Maracatu, assim como os registros visuais de festas, integrantes e movimentação turística.

Fonte: autoras (2023).

Quadro 2 – Planos de aula

Aula	Tema	Atividade - Link	QR code
Primeira	Origem do Maracatu	<p>Cantar Banaha</p> <p>https://youtu.be/eJISMq3ppHs</p>	
Segunda	Instrumentos	<p>Sons dos instrumentos</p> <p>https://youtu.be/IWgadoQel_A</p>	
Terceira	Pulsação	<p>Passo/Mãos</p> <p>https://youtu.be/KHg1MjnQQc8</p>	
Quarta	Ritmos - Agogô	<p>Grupos por instrumentos</p> <p>https://youtu.be/RYlhZHhOZOU</p>	

Fonte: autoras (2023).

Na primeira aula, foi contada a origem do maracatu e seu significado histórico. O maracatu é uma arte folclórica fundamentada em dor, servindo como reação às injustiças que eram praticadas contra os escravos na época. Esses atos causaram extremo sofrimento, mas provocaram nos escravos uma reação positiva na composição de uma nova dança e canção, cujo ritmo contém a lembrança da região da África que habitavam. Eles representam o cortejo da corte africana, o colorido das belas roupas que utilizavam na época e a alegria daquele povo. No artigo de Fialho (2017), há uma maior compreensão sobre isso:

Apesar de existirem muitas hipóteses diferentes sobre a origem do maracatu, a explicação mais difundida entre os estudiosos do assunto, é a de que ele teria surgido a partir das coroações e autos do Rei do Congo. Muitos encontros e rituais foram originados nessas organizações em agrupamentos diversos, em torno dessas representações sociais (FIALHO, 2017, p. 2).

Com o passar do tempo, tornou-se uma tradição anual entre os descendentes africanos lembrar essa festa. Essa riqueza se estende até os dias de hoje no carnaval Pernambucano, tornando-se um folclore na cultura brasileira. o que nos faz respirar o Brasil de forma única e indescritível. A partir da pesquisa de Fialho (2017), considera-se que:

Tocar maracatu é sempre acionar a memória ancestral de um povo que foi marginalizado, mas nunca desistiu de manifestar sua fé, sua religiosidade e sua arte por meio da estética construída como afro-brasileira ao longo de centenas de anos (FIALHO, 2017, p. 10).

Para uma melhor compreensão da história sobre a origem do maracatu, foram utilizadas imagens das festas e fantasias, que demonstram o colorido e a criatividade no figurino de cada personagem. Utilizam-se roupas com lantejoulas, chapéus grandes com fitas em torno da cabeça e bonecos bem grandes, assim como trajes de seda, veludos, bordados e pedrarias, fazendo menção aos cortejos que acompanham reis e rainhas na África.

Os instrumentos musicais são compostos por gonguê de uma campana, tarol (ou caixa de guerra), alfaias (mínimo doze) e mineiro, também chamado de ganzá. Todos são percussivos tocados em ritmos que podem ser acompanhados por passos de caminhada ou rápidos com coreografias de danças. As canções utilizadas são desde poesias compostas de improviso até sambas antigos cantados pelos mestres, que são acompanhados pelos músicos e pela população presente. O importante foi ressaltar que toda essa festa envolve paixão e gosto pela tradição, que perpassa gerações, além de contar a história de um povo sofrido e marcado pela dor da distância da nação onde nasceu.

As Figuras 2 e 3 a seguir representam um pouco das muitas imagens utilizadas nas videoaulas.

Figura 2 - Carnaval nas ruas de Pernambuco



Fonte: Prefeitura de Olinda (2018)⁹.

Figura 3 – Representações da corte africana



Fonte: Brasil de Fato (2020)¹⁰.

Como o maracatu basicamente foi criado por africanos que vieram do Congo, para a atividade de apreciação, foi utilizada a música “Banaha”, que é uma canção folclórica da República Democrática do Congo. Também é chamada de “Canção dos Soldados”, e a letra está no dialeto Kiluba, do sul do Congo, província de Katanga. A seguir, é possível ver a letra da canção na sua língua original:

*Sisi, sisi, dolada
Yaku sine ladu banaha
Sisi, sisi, dolada
Yaku sine ladu banaha
Banaha, banaha
Yaku sine ladu banaha
Banaha, banaha
Yaku sine ladu banaha¹¹*

10 Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2020/01/24/maracatu-nacao-pernambuco-comemora-aniversario-com-previa-nesse-sabado-25>.

11 A tradução não é literal, mas conta a seguinte história: “Ao pé do abacaxi Yaku se serviu de uma banana com o chapéu vermelho de sua tia.”

A segunda aula tratou dos diferentes tipos e vertentes do maracatu, o rural e o nação, que pertencem a Pernambuco. Além disso, foram apresentados os principais instrumentos, abrangendo toda a atmosfera carnavalesca na qual ele está inserido. Como proposta prática ou desafio final, uma das propostas era a confecção de pequenos bonecos com gravetos de árvores e lãs coloridas, em alusão às cores da festividade e referenciando os famosos bonecos de Olinda.

Outra ideia que tinha relação com o mesmo ícone do carnaval de Pernambuco era o convite à montagem de um grande boneco com utensílios domésticos, como baldes, vassouras, cabides e roupas humanas. Por fim, diante da dúvida entre escolher uma ou outra ideia e considerando as diferentes realidades dos alunos, optou-se por uma terceira: jogo de adivinhação de timbres de instrumentos tradicionais no toque do maracatu. A Figura 4 mostra alguns desses instrumentos.

Figura 4 - Alfaia, xequerê, tarol, congas e ganza



Fonte: Cada Minuto (2009)¹².

Nas duas últimas aulas, foi possível desenvolver a prática musical com alguns instrumentos de maracatu na forma de instrumentos alternativos, para que pudessem ser executados em casa sem restrição de timbre, pensando que os alunos provavelmente não possuíam os instrumentos tradicionais do maracatu. Logo, a falta de instrumentos musicais específicos não foi limitação para que os alunos pudessem ouvir e conhecer os instrumentos tradicionais.

Nos encontros do programa RP entre residentes e a professora orientadora, foram feitas combinações a respeito do tempo estimado para cada videoaula, considerando a importância de as aulas serem atrativas, não apenas com atividades teóricas e expositivas, mas também práticas. Ainda que as escolas públicas estivessem atuando em modo híbrido, conforme as normas da Secretaria Estadual de Educação, publicadas em março de 2021, a prática de ensino no programa RP aconteceu de maneira remota.

Em nossas videoaulas, no que diz respeito ao trabalho prático-musical, exploramos conteúdos como a pulsação e os diferentes ritmos e possibilidades sonoras para as canções do Maracatu. Junto às experiências prático-musicais, conseguimos incluir uma gama de termos e conceitos que permeiam o fazer musical, como timbre, dinâmica, expressividade musical e andamento.

REFLEXÕES

O projeto “Maracatujá” constituiu um importante espaço para experimentações num cenário de ensino remoto. Ocupar o lugar que muitos educadores e educadoras ocuparam nos dois anos de pandemia e provar um pouco das adversidades vividas por eles provocou-nos algumas reflexões. De que forma podemos ser inovadores à distância? O que torna um educador insubstituível num momento em que o encontro, tão caro aos processos educativos, não é possível?

Desse modo, estar nesse programa foi uma oportunidade de praticarmos o exercício da docência de maneira acompanhada e devidamente orientada. Em especial, ele promoveu a nossa ambientação na rotina organizacional da escola, que, devido aos cuidados decorrentes da Covid-19, deu-se de forma on-line, mediada pelo educador e seus alunos. Ainda que os desafios fossem grandes, nada impediu-nos de organizar aulas de música para os alunos da escola pública, tornando possível o desenvolvimento de nossa formação acadêmica. Nesse sentido, estreitar a relação entre universidade e escola é uma ação imprescindível para a qualidade do ensino, considerando que uma instituição complementa o trabalho da outra.

Acreditamos que o tema desenvolvido no presente projeto foi inspirador, desafiante e enriquecedor. Com ele, foi possível aproximar a história antiga ao cotidiano da escola pública. Vale ressaltar que o projeto foi devidamente acompanhado, orientado e encaminhado pelas professoras preceptoras aos estudantes do Ensino Fundamental.

A experiência educativa proporcionada pelo projeto “Maracatu-já” em período pandêmico resultou em material artístico pedagógico a ser utilizado em sala de aula nas escolas parceiras pelas professoras preceptoras e seus respectivos alunos. Contudo, um ponto que causa estranheza é não conseguirmos ter dimensão do quanto tocamos o aluno, entender se o tema fez sentido para eles e/ou perceber suas reações diante dos assuntos abordados. Por outro lado, a possibilidade de compartilhar o resultado deste trabalho com outros professores gera, além de satisfação, a percepção de que não estamos sós diante de um compromisso tão profundo e sério que é a educação musical.

Mesmo sendo algo novo, esforçamo-nos para nos transformar e profissionalizar na captação e edição dos vídeos, além de exercermos funções que cercavam o projeto, como maquiagem, redação, direção e roteiro, em tempo recorde, a fim de não deixarmos de exercer a nossa função de professores aprendizes. Fomos desafiados a vencer todo e qualquer trauma com a autoimagem, autoestima

e tudo aquilo que envolve desvendar o desconhecido no mundo digital. Certamente essas habilidades desenvolvidas para o manejo dos recursos digitais farão parte do nosso leque de opções como ferramentas pedagógicas em nosso futuro profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar do programa Residência Pedagógica foi uma oportunidade de aprender com professores mais experientes e de exercer a função de educador musical orientado e acompanhado em todas as etapas do ensino. O trabalho realizado em equipe é outro aspecto muito importante proporcionado pelo programa, uma vez que permitiu a troca de diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto. Sem dúvida, essa prática capacita o profissional da área, tornando-o mais seguro e sensível para o momento de ensinar.

Em relação ao tema escolhido para o nosso projeto, acreditamos que, ao produzir conhecimento sobre folclore brasileiro para crianças, é possível gerar uma identidade nacional. Assim, podem se tornar conhecidas as características que formam a cultura brasileira, seja através das histórias, das músicas ou das danças tradicionais do nosso povo.

Ainda, se o avanço tecnológico e digital é uma realidade mundial e está presente nas mais variadas áreas profissionais, não é possível que seja diferente no campo da educação. Como futuros professores, precisamos cada vez mais aderir às ferramentas tecnológicas e usá-las a favor do processo de ensino e aprendizagem. A partir de estratégias inovadoras, podemos realizar aulas mais animadas, que propiciem maior engajamento, motivação e, por consequência, encantamento pela aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FIALHO, Laís Azevedo. O Maracatu como ferramenta política e descolonização da cultura. **Neiab - Uem**, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2017.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9378>. Acesso em: 7 jul. 2019.

MILL, Daniel. **Docência Virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papyrus, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. São Paulo: Abril Cultura, 1978.

SILVA, George Patrick Bessoni. Maracatu de Baque Solto: de brincadeira a patrimônio cultural. **Caderno Virtual de Turismo**, v. 21, n. 2, p. 113, 2021. DOI: 10.18472/cvt.21n2.2021.1943. Disponível em: <http://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/index.php/caderno/article/view/1943>. Acesso em: 7 set. 2023.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel Da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cb>. Acesso em: 7 set. 2023.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Vivências e concepções de folclore e música folclórica**: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4085>. Acesso em: 7 set. 2023.



16

*Edilene Guedes de Oliveira Rossetto
Fernanda Anders Zamin*

CONTANDO HISTÓRIAS MUSICAIS PARA CRIANÇAS:

**UM RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA
DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98782.16

INTRODUÇÃO

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes (ALVES, 2008, p. 103).

Com o intuito de contribuir com o desenvolvimento educacional de crianças e despertar o interesse delas pela história da música e, em especial, pelas músicas clássicas, selecionamos compositores que se destacaram na arte musical desde a infância. Dessa forma, elaboramos um projeto voltado para o ensino infantil que contivesse elementos acessíveis e de fácil compreensão na área da música.

Em face à diversidade de problemas, limitações e dificuldades no enfrentamento ao surto da Covid-19, optamos pelo trabalho de contação de histórias. Nesse caso, escolhemos as histórias musicais vindas do passado e que deixaram marcas significativas na sociedade daquela época, transcendendo os dias atuais como um presente. Valemo-nos aqui do que foi dito pelo personagem infantil muito querido e admirado pelas crianças, o Kung Fu Panda (2008): “o ontem é história, o amanhã é um mistério, mas o hoje é uma dádiva. É por isso que se chama presente”.

Como as aulas aconteceram de maneira remota, utilizamos como recurso tecnológico as videoaulas. Ainda que de maneira virtual, uma constante preocupação na elaboração do projeto era que ele oportunizasse aos estudantes do ensino básico interação com as atividades propostas e a participação de maneira prática, criativa e construtiva.

Por um lado, foi um grande desafio trabalhar com ferramentas por vezes desconhecidas, como *softwares* para edição de vídeos e plataformas on-line para videoconferência; por outro, foi um aprendizado de excelência o aprimoramento dos conhecimentos e o uso das tecnologias para a educação. Além disso, apesar de toda a dificuldade encontrada por professores, famílias e estudantes, foi graças ao avanço tecnológico que pudemos continuar realizando as atividades docentes.

O projeto de educação musical intitulado “Contando Histórias Musicais para Crianças” teve como objetivo aproximar as crianças da música erudita por meio da apreciação musical de obras escolhidas, bem como da história de vida de seus respectivos compositores. A premissa estava em encantar as crianças pelos detalhes sobre o período histórico em que esses músicos viveram, apresentando imagens de suas antigas cidades, das pessoas importantes com quem conviviam, da forma como se vestiam, entre outras curiosidades.

Complementarmente ao material apresentado nas videoaulas, foi proposto aos alunos que, ao final de cada aula, ilustrassem fatos relacionados com a história contada. O formato seria livre, podendo utilizar materiais de fácil acesso, como revistas, jornais, canetinhas, lápis, tinta guache, entre outros. Por fim, cada folha produzida pelos alunos seria guardada para a elaboração de um portfólio com o trabalho realizado. Foi também encaminhado para a escola um material extra, de apoio, que continha quatro figuras — uma imagem de cada um dos compositores estudados — e uma cópia da letra das músicas “Ô Abre-Alas” e “Você sabe o que é Folclore?”

Nas videoaulas, enquanto a história era contada, um fundo musical foi utilizado, sendo este escolhido dentro da própria obra do compositor. A seguir, apresentamos os compositores trabalhados no projeto e as obras escolhidas para o fundo musical.

Quadro 1 – Compositores e obras do projeto

Compositor e <i>link</i> da aula	Obra utilizada como fundo musical
George Frederic Händel https://www.youtube.com/watch?v=e0aOG2VAdPA	Entrada Triunfal da Rainha de Sabá
Johann Sebastian Bach https://www.youtube.com/watch?v=6KRKXASvB84	Concerto de Brandemburgo nº 4
Heitor Villa-Lobos https://www.youtube.com/watch?v=UUCiXTdLMto	Machadinha
Francisca Edwíges Neves Gonzaga (Chiquinha Gonzaga) https://www.youtube.com/watch?v=v0myLCWt9c	Atraente

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

De acordo com Beineke (2003), “aprende-se música fazendo música. Aprende-se música também **falando sobre música**, analisando, refletindo sobre ela, mas a vivência musical sempre precisa estar presente” (BEINEKE, 2003, p. 87 – grifo do autor).

DESENVOLVIMENTO

A experiência ocorreu no período de julho a dezembro de 2021, tendo sido desenvolvida de maneira informatizada, utilizando computador e material impresso. As aulas foram gravadas e editadas para serem postadas na plataforma *YouTube*, de modo que os alunos pudessem acessar e assisti-las. O tema central era apresentar aos alunos fatos verídicos e marcantes da experiência musical dos grandes compositores durante a infância.

Dessa forma, foram escolhidos quatro compositores, sendo dois do Período Barroco, um do Período Modernista, e uma compositora do Período Pós-Modernista. Essa escolha se deu em razão do desejo de apresentar às crianças diferentes estilos musicais, de maneira que percebessem a importância da música em cada época

da história. Para tal, utilizaram-se leituras baseadas na coleção “Crianças Famosas”, da editora Callis, escrita por diversos autores: Ann Rachlin e Susan Hellard sobre Händel (1993) e Bach (1993); Nereide Schilaro Santa Rosa e Ângelo Bonito (2010) sobre Villa-Lobos; Edinha Diniz e Ângelo Bonito (2009) sobre Chiquinha Gonzaga.

Para uma melhor visualização do conteúdo trabalhado nos vídeos, os tópicos abordados de cada compositor foram inseridos no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Síntese das histórias da coleção “Crianças Famosas”

Período	Compositor	Fatos marcantes ocorridos na infância
Barroco Séculos XVI-XVIII	George Frederic Händel (1685-1759)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ganhou um instrumento musical (cravo) de sua tia, o qual ficava escondido no sótão, recebendo a orientação de tocá-lo apenas quando seu pai não estivesse em casa, pois ele não gostava de música. ▪ Queria conhecer músicos de verdade, os músicos da orquestra do Duque de Weissenfels, mas seu pai não permitiu que ele fosse na viagem. Então, sem ser percebido, começou a correr atrás da carruagem até alcançá-la. ▪ Chegando à igreja que o Duque frequentava, viu o órgão e começou a tocá-lo. O organista real apreciou a sua desenvoltura no instrumento e convidou-o para tocar na missa de domingo, quando o Duque estaria presente, o qual ficou impressionado ao ver um menino tão pequeno tocando a marcha. ▪ Seu pai, ao ser questionado pelo Duque sobre os estudos de música de seu filho, ficou surpreso ao saber que Händel já sabia tocar órgão e era um excelente músico. ▪ O Duque presenteou Händel com uma grande quantidade de moedas de ouro a fim de que o menino começasse a estudar com o Professor Zachau, e seu pai não pôde recusar. ▪ Ao chegar em casa, George contou para sua tia tudo o que havia acontecido, e que não precisaria mais fazer segredo sobre o cravo, porque iria estudar música com o consentimento de seu pai.
	Johann Sebastian Bach (1685-1750)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficou órfão de pai e mãe aos nove anos de idade. ▪ Foi criado pelo irmão mais velho, que o ensinava a tocar cravo. ▪ Durante seis meses, todas as noites, copiava o livro de música do seu irmão sem que ele soubesse, pois ele não o deixava ter acesso ao precioso livro. ▪ Quando seu irmão descobriu, ficou furioso e tirou a cópia das mãos de Johann. ▪ Entristecido, Johann sentou-se ao cravo para tocar, mas depois se alegrou, pois se lembrava de cada nota. A música estaria para sempre em sua memória.

Período	Compositor	Fatos marcantes ocorridos na infância
Modernismo Início do século XX	Heitor Villa-Lobos (1887-1959)	<ul style="list-style-type: none"> Gostava de ouvir os sons dos pássaros, do apito do trem (daí veio seu apelido, "tuiu"), do vento e da chuva, de ouvir as histórias do povo, de cantar as cantigas de roda, brincadeiras de rua e músicas caipiras. Mais tarde, reproduziu-os em suas composições. Os amigos do Sr. Raul (seu pai) se reuniam em sua casa para tocarem e fazerem músicas. Heitor sempre ficava ouvindo-os escondido embaixo da escada. O pai começou a levar seu filho aos concertos e recitais sempre que podia. Seu pai desejava ensiná-lo a tocar violoncelo, mas como o instrumento era muito grande para ele, Raul adaptou um pedaço de madeira em uma viola para que ele tocasse como se fosse um verdadeiro violoncelo. Heitor pegou o clarinete de seu pai, sem permissão, e começou a tocá-lo com dificuldade, por ser a primeira vez. Quando viu seu pai, levou um susto e deixou o instrumento cair no chão. Seu Raul ficou aborrecido e o "castigou": teria de tocar o dia todo até conseguir alcançar todas as notas, o que é muito desafiador para um iniciante. Heitor conseguiu, o que deixou seu pai muito satisfeito. Aos oito anos, Heitor já conhecia as obras do compositor alemão J. S. Bach, e sua tia Zizinha tocava as músicas de Bach para ele a pedido do próprio sobrinho, quando ia visitá-lo.
Pós-Modernismo	Francisca Edwiges Neves Gonzaga (Chiquinha Gonzaga) (1847-1935)	<ul style="list-style-type: none"> Seu pai, o Marechal José Basileu, era oficial do Exército Imperial e costumava ser severo no comando da família, mas sempre se rendia diante de um pedido da filha: assistir à banda militar na festa do Passeio Público. Chiquinha ganhou um piano de presente do seu pai. Dedicou-se muito ao instrumento, tomando aulas com um professor e treinando com seu tio Antônio Eliseu, que era flautista. Do quintal de sua casa, Chiquinha ficava ouvindo os sons dos cantos dos vendedores, dos hinos religiosos, das rebecas de cegos, das pequenas bandas, dos sinos, gritos e assobios. Aos 11 anos, Chiquinha já tocava sonatas, sabia ler música na pauta, copiar partituras no seu álbum e solfejar. A casa vivia sempre animada pelo seu piano. Começou a cantar uma melodia e correu ao piano no momento em que chegava o tio Antônio, e mostrou para ele a sua primeira composição, a "Canção dos Pastores", uma canção de Natal, que compôs aos onze anos de idade.

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

O Quadro 3 apresenta a lista de obras escolhidas para apreciação musical em cada uma das aulas.

Quadro 3 - Obras escolhidas para apreciação musical

Aula	Compositor	Música
1ª	Händel	Aquática, Fogos de Artifício do Rei, O Messias
2ª	Bach	Tocata e Fuga em Ré menor, Concertos de Brandenburgo Suite nº 3, Jesus Alegria dos Homens
3ª	Villa-Lobos	O Trenzinho do Caipira (Bachianas Brasileiras nº 2), Cirandas e Cirandinhas, Carnaval das Crianças, Assobio a jato
4ª	Chiquinha Gonzaga	Ô Abre Alas, Atraente, Corta-Jaca, Lua Branca, Opereta Juriti e Forrobodó

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Embora essas histórias contadas dessem ênfase aos fatos marcantes ocorridos na infância de cada compositor, um paralelo foi traçado em relação aos resultados de seus trabalhos na fase adulta, isto é, as contribuições de cada um e o legado que deixaram após terem crescido.

GEORG FRIEDRICH HÄNDEL

Händel era filho de um barbeiro-cirurgião que era desafeto à música e não permitia que seu filho estudasse e sequer pensasse nela. Para seu pai, o mais importante eram os livros, e não a música. Porém, como trabalhava para o Duque de Weissenfels, que não apenas adorava música, como possuía uma orquestra própria, esse fato inspirou em Händel o desejo de conhecer os músicos que ali tocavam.

No dia de seu aniversário, sua tia presenteou-o com um cravo, que ficava escondido no sótão e somente poderia ser tocado quando seu pai não estivesse em casa. Certo dia, quando seu pai se preparava para viajar em direção à cidade de Weissenfels para atender ao Duque, ele pediu ao seu pai para ir junto na viagem, mas

ouviu uma resposta negativa. Inconformado, decidiu por uma travessura de menino: saiu correndo atrás da carruagem e, quando seu pai se deu conta, já estavam muito longe de casa para o filho voltar sozinho. Somente por isso, permitiu que o filho subisse na carruagem e prosseguisse com a viagem. Finalmente, o desejo de Handel se concretizava, podendo conhecer músicos de verdade.

A partir desse momento, as “portas” da música se abriram para ele. Aos 11 anos de idade, já era um *virtuose* no cravo e no órgão, e seu pai desconhecia todo esse talento. Com o incentivo do Duque de Weissenfels, foi estudar música com o professor Zachau, um renomado mestre da época, tornando-se, após muito estudo, um compositor famoso. Suas músicas são conhecidas e tocadas até hoje em todo o mundo.

Händel viveu a maior parte de sua vida na Inglaterra, onde se tornou o músico favorito dos Reis George I e George II. Tinha muita facilidade para compor, e produziu mais de 600 obras musicais. Entre elas, compôs óperas, música de cena, oratórios, serenatas, odes, cantatas, duo e trio vocais, árias e canções, música para concertos espirituais, antífonas para coros e solo, composições litúrgicas como hinos, concertos para um e dois instrumentos solo e orquestra, concerto grosso, concertos para orquestra, aberturas, sinfonias, suítes e suítes de andamentos, sonatas para instrumento solista e baixo contínuo, sonatas em trio, andamentos diversos para vários instrumentos, suítes e aberturas para cravo, andamentos diversos e danças. No Quadro 4 a seguir, é possível visualizar a cronologia da sua obra.

Quadro 4 – Cronologia da obra de Händel

Ano	Marco musical
1705	Ópera Almira (sua primeira ópera)
1709	Ópera Agrippina
1711	Ópera Rinaldo
1713	Ode para o aniversário da Rainha e Utrecht Te Deum e Jubilate

Ano	Marco musical
1717	Música instrumental Música Aquática
1721	Música religiosa Chandos Anthems
1723	Ópera Ottone e Teofano
1724	Ópera Tamerlano e ópera Giulio Cesare
1725	Ópera Rodelinda
1727	Música religiosa Coronations Anthems
1732	Ópera Orlando
1733	Ópera Ezio
1735	Ópera Ariodante e ópera Alcina
1737	Ópera Berenice e música religiosa Funeral Anthems
1738	Oratório Israel no Egito
1739	Oratório Saul
1741	Oratório O Messias, que inclui o famoso coro Aleluia, a obra mais conhecida de Händel
1743	Música religiosa Dettingen Te Deum
1746	Oratório Judas Macabeus
1747	Oratório Joshua
1749	Fogos de Artifício do Rei, uma de suas mais célebres criações
1751	Jephtha

Fonte: Cantagrel (2006).

A seguir, são descritas as músicas que foram apreciadas em aula:

1. “Música Aquática” que foi apresentada pela primeira vez na Inglaterra, para o Rei George I, à beira do Rio Tâmisa, em 1717.
2. “Música para os Fogos de Artifício do Rei”, apresentada pela primeira vez para o Rei George II, em 1749.
3. Oratório “O Messias”.

A última obra da lista consiste em uma narração da vida do Salvador Jesus Cristo, uma meditação sobre sua vinda ao mundo terreno. Essa obra, harmonicamente, teve uma construção poli-fônica, sendo um de seus trabalhos mais apreciados. Ela foi apresentada pela primeira vez em Dublin, capital da Irlanda, em 1742, por ocasião da Páscoa.

JOHANN SEBASTIAN BACH

Bach nasceu no mesmo ano do nascimento de Händel, em 1685. Diferentemente deste último, porém, Bach teve um pai que descendia de uma família de músicos e era um excelente violista. Johann Sebastian Bach dominava muitos instrumentos de sua época. Conforme o dossiê de Bach, publicado na Revista Diapason:

[...] esse grande apaixonado pelo “tempero” sonoro conhece de maneira admirável as técnicas de execução musical e de fabricação, fala com os fabricantes de órgãos e instrumentos de cordas, manda fazer modificações em seus instrumentos; ele mesmo os conserta, faz sua manutenção e os afina, encordoa seus cravos e vistoria os órgãos. “Ele próprio fazia tudo!”, confessaria mais tarde seu filho, Carl Phillip Emanuel (CANTAGREL, 2006, p. 29).

Bach teve vinte filhos, sete com a primeira esposa, Maria Bárbara, e treze com a segunda esposa, Anna Magdalena. Para a segunda esposa, escreveu o livro “O Pequeno Livro de Anna Magdalena”, com vinte peças fáceis, para ensiná-la a tocar cravo. Entre seus filhos, quatro se tornaram músicos: Wilhelm Friedemann Bach, Carl Philipp Emanuel Bach, Johann Christoph Friedrich Bach e Johann Christian Bach.

Johann Sebastian Bach foi um gênio na escrita musical. Em sua obra instrumental, compôs concertos, sonatas e partitas para violino; sonatas para viola de gamba e cravo; sonatas e partitas para flauta e cravo; suítes para orquestra; obras para alaúde; suítes para

violoncelo e peças para órgão. Nas suas composições para música vocal, foi influenciado pela Reforma de Lutero e, como conhecedor da Bíblia, traduziu em música a mensagem divina: compôs corais e cantatas, fazendo verdadeiras exegeses dos textos, que são tocadas e apreciadas por muitas pessoas até hoje. Como cantor da Igreja de São Tomás, possuía uma assinatura que passou a ser sua marca registrada: “Soli Deo Gloria” (SDG).

Podemos fazer uma alusão a Bach como “Deus em Música”. Sua obra compila repertório religioso, como bem escreveu o músico Celso Loureiro Chaves em seu artigo publicado no Jornal PrOA, intitulado “Cantatas numa hora dessas?”, relatando o ensinamento de seu professor Bruno Kiefer, do Instituto de Artes da UFRGS, sobre as cantatas:

Elas são, dizia ele, um rosário de árias, recitativos, coros e corais. No caso de Bach, quase sempre os recitativos introduzem a mensagem catequética. As árias refletem sobre o tema religioso do dia e da hora. Os coros são celebrações, da maneira que o compositor as quiser; e os corais são velhas melodias, também catequéticas, revestidas com novas demãos de tinta, para sublinhar coletivamente a relevância da mensagem moral, para estabelecer o elo entre passados e presentes, projetando os evangelhos para a atualidade bachiana [...] Agora, já não se discute mais que Bach foi o maior dos compositores luteranos e que as cantatas são a representação mais evidente do equilíbrio entre catequese, reflexão evangélica, e declaração musical em instrumentos e vozes individuais e coletivas (CHAVES, 2015, p. 5).

Bach também escreveu, em menor quantidade, outros tipos de cantatas. Conforme o artigo de Loureiro, “depois da religião, ainda há as cantatas de circunstâncias, fora da igreja, e que vão do entretenimento mais descompromissado à quase ópera (...). As cantatas são patrimônio da humanidade” (CHAVES, 2015, p. 5). Por esse motivo, Bach é considerado o “Pai da Música Ocidental”, e Beethoven fala dele como a fonte primeira de toda a música (CANTAGREL, 2006, p. 29).

Entre oratórios, missas, concertos, tocatas, cantatas, motetos, paixões, Bach compôs mais de 1.100 peças, sem contar os livros pedagógicos, como “O Pequeno Livro de Anna Magdalena”. Apenas de cantatas, somam-se mais de 150 entre 1723 e 1727, o que representa, em média, uma por semana — é realmente uma enorme riqueza cultural. Parece que Bach era infatigável: o número exato de obras é desconhecido, pois é provável que alguma obra tenha sido perdida ao longo do tempo. O Quadro 5 mostra a cronologia de sua obra.

Quadro 5 - Cronologia da obra de Bach

Ano	Marco musical
1721	Concertos de Brandenburgo, primeira página do Cravo bem temperado
1724	Première da Paixão Segundo São João
1727	Primeira execução da Paixão Segundo São Mateus
1731-35	Ciclos de cantatas para o calendário religioso
1741	Variações Goldberg
1742	Segundo livro do Cravo bem temperado
1747	Oferenda Musical
1749	Missa em si menor
1750	Arte da Fuga

Fonte: Cantagrel (2006).

A seguir, são descritas as músicas que foram apreciadas em aula:

1. Música para órgão – Tocata e Fuga em Ré menor: essa música é muito usada em filmes de suspense e em *videogames*.
2. Música Orquestral – Concertos de Brandenburgo – Suíte nº 3: contém a famosa ária na quarta corda.
3. Música para a igreja – “Jesus, Alegria dos Homens”: um trecho tocado em um xilofone de madeira e o mesmo trecho tocado no violão para que as crianças possam perceber a diferença do timbre nos instrumentos.

HEITOR VILLA-LOBOS

Villa-Lobos era um menino muito esperto e inteligente, que vivia com os seus pais e mais sete irmãos em Laranjeiras, um bairro do Rio de Janeiro. Era chamado de Tuiú, por sua família, pois gostava de imitar os sons que ouvia quando o trem passava. Ao se mudar para Minas Gerais, a música caipira logo passou a ter uma influência muito grande em sua vida.

Seu pai era um homem culto, trabalhava na Biblioteca Nacional, apreciava a leitura e a escrita, e ainda tocava violoncelo. Quando o Sr. Raul, seu pai, tocava, Heitor ficava escondido debaixo da escada para ouvir os ensaios que eram realizados em sua casa junto aos amigos dele. Seu pai, percebendo o interesse de Heitor pela música, começou a ensiná-lo, adaptando uma viola para que se transformasse em um violoncelo, visto que o instrumento era muito grande para ele.

Era declaradamente um grande admirador das obras de J. S. Bach desde os oito anos de idade. Conhecia e ouvia as músicas do grande compositor alemão, mas gostava também de todos os outros tipos de música, tanto aquela feita nas ruas como a das salas de concerto. Foi maestro e pianista, e aprendeu a tocar violão, dar aulas de violoncelo, pesquisar, estudar e compor.

O artista reproduzia em suas músicas os diversos sons já conhecidos e vivenciados desde a infância. Suas composições, tanto vocais quanto instrumentais, alcançaram o mundo. Villa-Lobos valorizou muito o folclore brasileiro: fez uma turnê pelo Brasil, coletando dados e ouvindo as histórias do povo, suas canções, brincadeiras, cantigas de roda e tudo o mais que pudesse observar em uma comunidade.

Heitor Villa-Lobos escreveu obras orquestrais, incluindo *bal-lets*, músicas de câmara instrumentais e vocais, choros, concertos, sinfonias, quartetos de cordas, óperas, músicas para filmes, obras

para violão solo e músicas para piano solo, alcançando cerca de mil obras até a sua morte, em 1959. É considerado o maior compositor nacionalista brasileiro. O Quadro 6 mostra a cronologia das obras do artista.

Quadro 6 - Cronologia da obra de Villa-Lobos

Ano	Marco musical
1900-29	Obras para violão solo, Valsa Celestial, Ondulando, Danças Africanas, Histórias da Carochinha, A Lenda do Caboclo, Carnaval das Crianças, Simples Coletânea, A Fiandeira, Choro nº 5 'Alma Brasileira', Sul América, Cirandinhas, Saudades das Selvas Brasileiras, peças para piano solo, Óperas Aglaia, Elisa, Izaht, Jesus, Malazarte, entre outras obras.
1930-48	Bachianas Brasileiras 1-9, Ciranda das Sete Notas para fagote e orquestra de cordas, Sinfonia nº 6 Sobre o linho das montanhas do Brasil, Sinfonia nº 2 A Ascensão, Concerto nº 1 e nº 2 para piano e orquestra, Fantasia para saxofone soprano, três trompas e cordas, Sinfonia nº 7 Odisseia da Paz, O Papagaio do moleque, entre outras obras.
1949-59	Fantasia Concertante, Concerto para violão e orquestra, para Andrés Segovia, Sinfonias nº 8 e 9, Concertos nº 3, 4 e 5 para piano e orquestra, Concerto para Harpa e orquestra, para Zabaleta, Concerto nº 2 para violoncelo e orquestra, Concerto para gaita e orquestra, Sinfonias nº 10, 11 e 12, entre outras obras.

Como podemos observar, o material musical deixado por Villa-Lobos foi extenso e diversificado. Foi o resultado de uma vida inteira de dedicação à pesquisa musical. No dia de seu aniversário, 5 de março, em sua homenagem, comemoramos no Brasil o Dia Nacional da Música Clássica.

A seguir, são descritas as músicas que foram apreciadas em aula:

1. O Trenzinho do Caipira, Bachianas Brasileiras nº 2: é uma música brasileira ao estilo de Bach, uma homenagem feita ao grande compositor alemão, por isso o nome "Bachianas Brasileiras".
2. Carnaval das Crianças, Ciranda Cirandinha, Assobio a jato.

CHIQUINHA GONZAGA

Seu nome completo era Francisca Edwiges Neves Gonzaga, pianista, maestrina, compositora. Sua primeira composição foi aos onze anos de idade e, desde criança, mostrou-se interessada pela área musical. É considerada uma grande influenciadora da Música Popular Brasileira e defensora pioneira da MPB. Destacou-se numa sociedade e época em que a mulher apenas ficava em casa dedicando-se à família. Lutou também contra a escravidão e inclusive vendia as suas partituras para comprar cartas de alforria.

Pioneira na regência brasileira, fazia uma combinação entre a música popular e a erudita. É autora da primeira marcha de carnaval, “Ô Abre Alas”, e escreveu a peça de teatro “Forrobodó”, que foi o seu maior sucesso teatral. A artista também batalhou para receber direitos autorais, após constatar que suas partituras estavam sendo reproduzidas sem permissão, e foi a primeira mulher a lutar pelos direitos autorais dos compositores. Além disso, ocupou a primeira cadeira da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais, sendo a fundadora, sócia e patrona da instituição.

Na época em que viveu, o termo “maestrina” ainda não existia no Brasil, uma vez que a atividade era considerada exclusivamente masculina. Foi Chiquinha Gonzaga quem obrigou a imprensa brasileira a usar esse termo pela primeira vez. Ela valorizou o violão, instrumento que não era visto nos concertos clássicos, e, em 1889, regeu um recital de violão no Imperial Teatro São Pedro. O tango Corta-Jaca foi apresentado no Salão Nobre do Palácio do Catete em 26 de outubro de 1914, tocado ao violão pela Primeira-Dama do Brasil, Nair de Teffé. Era a primeira vez que uma música popular brasileira era executada nele, causando um escândalo político. Na época, Nair de Teffé, por ser apaixonada pela música popular, organizava saraus no Palácio do Catete, os quais ficaram famosos pela presença marcante do violão nos recitais de modinha, nos salões da sociedade.

Escreveu peças para piano, piano solo e canto — foram centenas de músicas compostas nos mais variados gêneros — e valeu-se de vários ritmos: choros, modinhas, tango brasileiro, polca, habaneras, valsas, fados, baladas, dobrados, mazurcas. Escreveu também serenatas e peças sacras, além de compor marchas para piano, canto, violino, contrabaixo, clarineta, trombone e trombeta.

Chiquinha Gonzaga é admirada por sua música e sua luta pela liberdade no país. O povo carioca colocou uma estátua de Chiquinha Gonzaga no Passeio Público, local onde ela passou a sua infância. Desde 2012, a partir de um Decreto-Lei, passou-se a comemorar o Dia da Música Popular Brasileira no dia 17 de outubro, a data de seu nascimento. O Quadro 7 apresenta a cronologia de sua obra.

Quadro 7 – Cronologia da obra de Chiquinha Gonzaga

Ano	Marco musical
1877	Polca Atraente
1885	Opereta A Corte na Roça
1895	Tango Corta-Jaca
1899	Marcha Carnavalesca Ô Abre Alas
1912,	Lançamento da Modinha Lua Branca
1912	Opereta Forrobodó, estreia em 11 de junho de 1912, no Teatro São José, no Rio de Janeiro
1919	Opereta Jurity, estreia em 16 de julho de 1919, no Teatro São Pedro de Alcântara, no Rio de Janeiro, hoje Teatro João Caetano

A seguir, são descritas as músicas que foram apreciadas em aula:

1. A marcha de carnaval “Ô Abre Alas”: composta para o cordão da Rosa de Ouro do bairro Andaraí, na zona norte do Rio de Janeiro, que ensaiava perto do local onde Chiquinha Gonzaga residia.
2. A Polca Atraente: a sua composição de estreia.
3. O Tango Corta-Jaca: tango gaúcho que é uma das músicas mais gravadas.

4. Modinha Lua Branca: uma das mais conhecidas; seus versos são de autor desconhecido, mas Chiquinha, por meio de um processo, deteve o domínio da obra¹³.
5. Opereta Forrobodó: seu espetáculo teatral de maior sucesso.
6. Opereta Juriti.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todas as limitações do ensino remoto, consideramos positiva a experiência com o projeto “Contando Histórias Musicais para crianças” por meio dos grandes compositores. Acreditamos que, com o conhecimento das histórias de vida e de suas obras, foi possível despertar nas crianças o interesse pelo estudo musical.

Ainda, como um objetivo secundário, foi possível mostrar que não importa a época, todos, crianças e adultos, enfrentamos dificuldades para atingir os nossos objetivos. Porém, com força de vontade e determinação, é possível chegar aos resultados que almejamos, da mesma forma como fizeram Händel, Bach, Villa-Lobos e Chiquinha Gonzaga.

Diante dos problemas causados pela pandemia da Covid-19, muitos foram os obstáculos enfrentados para alcançar os discentes. Alguns deles foram o distanciamento social, o pouco conhecimento na área da informática, a deficiência de recursos tecnológicos e a falta de retorno quanto ao aprendizado por parte dos alunos e suas famílias.

Por outro lado, entre as experiências positivas como residentes desse programa de formação acadêmica, podemos citar o aprimoramento no conhecimento e uso das ferramentas tecnológicas,

13

A letra da música é a seguinte: “Oh! Lua Branca de fulgores e de encanto, se é verdade que ao amor tu dás abrigo, vem tirar dos olhos meus o pranto, ai, vem matar esta paixão que está comigo”.

a ampliação das experiências pedagógicas com estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e a produção de material pedagógico-musical que ficará disponível gratuitamente on-line para outros estudantes de escolas públicas e privadas. Como produto, este trabalho resultou em quatro videoaulas que foram postadas no *YouTube* e encaminhadas às escolas públicas montenegrinas.

Por fim, a experiência foi edificante e enriquecedora. Com ela foi possível ampliar o conhecimento prático e pedagógico dos futuros professores, assim como fortalecer o compromisso deles com a Educação Musical. Aos estudantes das escolas participantes do Programa Residência Pedagógica em Montenegro, essa foi uma oportunidade de vivência musical variada e embasada historicamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta, 2008.

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. *In*: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 83-100.

CANTAGREL, Gilles. Dossiê de Johann Sebastian Bach: Do Barroco ao Universal. **Diapason**, v. 2, p. 27-55, 2006.

CHAVES, Celso Loureiro. Cantatas numa hora dessas? **Jornal ProA**, Porto Alegre, p. 5, 2015.

DINIZ, Edinha; BONITO, Angelo. **Chiquinha Gonzaga - Crianças Famosas**. 2. ed. São Paulo: Callis, 2009.

KUNG FU PANDA. Direção: Mark Osborne e John Stevenson. DreamWorks, 2008.

RACHELIN, Ann. **Händel - Crianças Famosas**. São Paulo: Callis, 1993.

RACHELIN, Ann; HELLARD, Susan. **Bach - Crianças Famosas**. São Paulo: Callis, 1993.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro; BONITO, Angelo. **Villa-Lobos - Crianças Famosas**. São Paulo: Callis, 2010.

VILLA LOBOS – O ÍNDIO DE CASACA. Direção: Roberto Feith. Rede Manchete, 1987.



17

*Leonardo Giongo
Fernanda Anders Zamin*

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:

**UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE
EM MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98782.17

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem por objetivo apresentar uma prática docente em música, realizada por meio do Programa Residência Pedagógica, no período de novembro de 2020 a abril de 2022. O programa, vinculado ao Núcleo das Artes da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), envolveu acadêmicos dos cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro da Unidade Universitária de Montenegro/RS.

Os encontros síncronos entre a professora-orientadora do Núcleo das Artes e os bolsistas ocorreram semanalmente, nas segundas-feiras, pela plataforma virtual *Zoom*. Os residentes pedagógicos foram distribuídos de tal forma que cada escola vinculada ao Programa fosse contemplada com os quatro cursos do Núcleo das Artes. A instituição selecionada para a atuação aqui relatada chama-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Maria Josepha Alves de Oliveira, localizada na zona rural de Montenegro.

Devido à pandemia do coronavírus, todas as ações ocorreram de forma on-line, priorizando a saúde e segurança de todos os envolvidos. Todavia, esse fator não impossibilitou as atividades nem foi determinante para a qualidade de nossas ações, sempre pensadas de forma responsável e organizada.

DESENVOLVIMENTO

No início de nossa atuação, o primeiro desafio foi pensarmos a melhor forma de trabalho na escola, devido às limitações impostas pela pandemia e à necessidade do isolamento físico. Com o intuito de alcançarmos todos os alunos, sem nenhum tipo de restrição ou

limitação, concluímos que o melhor meio de adentrarmos o ambiente escolar e efetivarmos nosso trabalho seria com videoaulas, que foram gravadas e postadas na plataforma virtual *YouTube*, no canal “Programa Residência Pedagógica – Núcleo das Artes Uergs”¹⁴, e enviadas às escolas por meio de *links*. Esse formato foi adotado porque chegou ao nosso conhecimento que uma parcela dos alunos envolvidos não tinha acesso à internet em casa, e tantos outros dependiam de aparelhos eletrônicos de seus pais e/ou responsáveis.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), de 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, “82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019). A partir disso, com as atividades ocorrendo de forma assíncrona, os alunos tiveram a opção de organizarem uma forma de assistirem aos vídeos, podendo recorrer a ambientes com acesso à internet no horário mais adequado a cada um.

A decisão por videoaulas nos proporcionou outro momento de aprendizado muito relevante para nossa formação: o processo de gravação e edição de vídeo. A busca por um ambiente iluminado e com fundo adequado, o melhor posicionamento da câmera, uma forma eficaz de captação de áudio são somente alguns dos pontos que devem ser levados em conta quando pensamos em gravação. O aparelho utilizado para gravação de todas as aulas foi o celular, e o *software* para edição de vídeo chama-se *Shotcut*. Esses recursos possibilitaram a nossa atuação.

As seções a seguir derivam dos seguintes projetos, respectivamente: “Vida e Obra de Dorival Caymmi”, “Vida e Obra de Heitor Villa-Lobos” e “Vida e Obra de Teixeira”. Em cada uma delas, serão retratados os processos de formulação e criação dos projetos e suas respectivas videoaulas, os conteúdos desenvolvidos, além dos recursos e referenciais utilizados.

14

Residência Pedagógica – Núcleo das Artes da Uergs: <https://www.youtube.com/channel/UCMiYxLYj82zcZEKjlmIPBA>.

DORIVAL CAYMMI E PERCUSSÃO ALTERNATIVA

Dorival Caymmi nasceu na cidade de Salvador, no dia 30 de abril de 1914, e foi um cantor, compositor, instrumentista, poeta, pintor e ator brasileiro. Tendo como forte influência a música negra, ele compôs inspirado por hábitos, costumes e tradições do povo baiano. Dorival Caymmi faleceu na cidade do Rio de Janeiro, no dia 16 de agosto de 2008, com 94 anos de idade (DÊ LEMBRANÇAS A TODOS, 2018).

Subdividido em quatro videoaulas, o projeto “Vida e Obra de Dorival Caymmi” teve como público-alvo o 5º ano do Ensino Fundamental e compreende a produção do período de novembro de 2020 a julho de 2021. Mesclando teoria e prática, o plano de ensino teve como objetivo apresentar aspectos importantes da vida e obra desse artista, desvendando a sua estética musical a partir da apreciação de suas principais composições. Ainda, como proposta para a prática musical, oportunizou a experiência de tocar uma de suas importantes composições com instrumentos musicais alternativos.

No âmbito educacional, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] a ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2018).

Conforme Lisbinskie Azevedo (2017), a música tem a função de:

[...] formar indivíduos mais sensíveis e menos alienados diante das situações do cotidiano e dos interesses das classes mais favorecidas. Assim, a música age no ser

humano como um instrumento socializador e despertador de características cidadãs – potencializando habilidades, tornando-os sensíveis, capazes de expressar opinião própria (LISBINSKI; AZEVEDO, 2017, p. 360).

O principal conteúdo desenvolvido nesse projeto foi o ritmo de samba, contextualizando as principais características do gênero e priorizando sua execução prática com instrumentos de percussão alternativos. A primeira aula¹⁵ iniciou com a apresentação dos bolsistas envolvidos no projeto, seguida de um momento de apreciação musical com a música “Suíte do Pescador”, composta no ano de 1957. Esse hábito de iniciarmos as aulas com um momento de escuta musical ocorreu com o intuito de:

[...] analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (BRASIL, 2018).

Como um de nossos principais referenciais na formulação das videoaulas, utilizamos o filme documentário “Dê Lembranças a Todos”, sob direção de Fábio Di Fiore e Thiago Di Fiore. Lançado em 2018, o filme aborda aspectos importantes da vida de Dorival Caymmi. Em um dos depoimentos, o compositor Ronaldo Bastos afirma que “Caymmi era a mãe da bossa-nova. Dizíamos de brincadeira, que a bossa-nova tinha vários pais, mas a Bossa Nova não tem mãe”. Gilberto Gil lembra que “Caymmi tinha isso, escutava a voz do tempo, dos desígnios do próprio tempo, com seus caprichos” (DÊ LEMBRANÇAS A TODOS, 2018).

Partindo para segunda aula¹⁶, iniciamos com a apreciação da música “Das Rosas”, composta no ano de 1967. Nessa videoaula,

15 Aula 1 - Vida e Obra de Dorival Caymmi: <https://www.youtube.com/watch?v=RLU6n5uRz-5E&list=PLXQ730ZGWDMX6kl8M9P6TgEKf2IKo8M41&index=3>.

16 Aula 2 - Vida e Obra de Dorival Caymmi: <https://www.youtube.com/watch?v=Rv8-jtWUVb2w&list=PLXQ730ZGWDMX6kl8M9P6TgEKf2IKo8M41&index=2>.

introduzimos os conteúdos percussivos e rítmicos, referenciando o batuque do samba e seus instrumentos característicos.

Com o objetivo de “explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos” (BRASIL, 2018), foi apresentada aos alunos a execução da música “Maracangalha”. Em sintonia com um vídeo de Dorival Caymmi disponível no *YouTube*, foi desenvolvido um material audiovisual em formato mosaico, no qual cada um dos bolsistas executava um instrumento não convencional. Na primeira janela do vídeo, apresentava-se a execução de um prato de cozinha com o auxílio de um garfo, embasando-se em um tamborim. Na segunda janela, a música era acompanhada da execução de uma caixa de sapatos, com o auxílio de uma espátula de cozinha, fazendo referência a um bumbo. Por fim, na última janela, o “instrumento” tocado foi um caderno de espiral, com o auxílio de uma caneta, baseando-se em um reco-reco.

O acolhimento do projeto por parte dos alunos depende, em grande medida, da possibilidade de que ele aconteça de forma satisfatória. A partir disso, justifica-se essa adaptação de instrumentos convencionais para não convencionais, permitindo assim o fazer musical sem a necessidade de aquisição de instrumentos por parte dos alunos, que se encontravam em suas casas.

Como etapa final dessa segunda aula, propomos um momento de execução prática pelos alunos participantes, os quais, com materiais encontrados em sua própria casa, tiveram seu primeiro momento de experimentação. Vale ressaltar que não existiu, nesta proposta, nenhuma preocupação performática com a execução, apenas o objetivo de oportunizar um primeiro momento de manuseio e experimentação musical.

A terceira aula¹⁷ iniciou com a apreciação da música “O samba da Minha Terra”, composta no ano de 1940. Em um momento seguinte, foram apresentadas aos alunos demonstrações de execução dos instrumentos alternativos citados na aula anterior. Nessa atividade, utilizando a prática de solfejo, cada bolsista exemplificou a sequência rítmica executada no instrumento com o auxílio de palavras. De acordo com Freire (2008), “as práticas de solfejo estão presentes em várias culturas do mundo e foram estabelecidas a partir do princípio de associação entre fonemas (sílabas, números ou letras) e alturas musicais [...] a metodologia de associar sons e sílabas é utilizada tanto no processo de transmissão oral quanto no ensino formal de música” (FREIRE, 2008, p. 114).

Segundo Dauphin (2015):

[...] de fato, é comum encontrar em diversos cantos folclóricos, fórmulas onomatopeicas desprovidas de significado. Elas parecem exprimir um puro desejo de brincar com a língua, de produzir trava-línguas pelo simples prazer de ritmar as sílabas. [...] Essas associações entre ritmo e trava línguas conduzem as crianças à aprendizagem viva, concreta e divertida (DAUPHIN, 2015, p. 18).

Providos disso, relacionamos as subdivisões rítmicas executadas em nossos instrumentos não convencionais às palavras “pão”, “chocolate” e “chocolate com vatapá”. Como etapa final dessa terceira aula, reproduzimos novamente o mosaico da aula 2, dessa vez com o intuito de que os alunos executassem seus instrumentos em sintonia com o vídeo, desempenhando a performance musical com os conhecimentos adquiridos na prática de solfejo.

Por fim, a quarta aula¹⁸ iniciou com a apreciação da obra “É Doce Morrer no Mar”, composta no ano de 1941. Como proposta final,

17 Aula 3 - Vida e Obra de Dorival Caymmi: <https://www.youtube.com/watch?v=Sq-5BDzDug60&list=PLXQ730ZGWDmX6kl8M9P6TgEKf2lKo8M41&index=3>.

18 Aula 4 - Vida e Obra de Dorival Caymmi: <https://www.youtube.com/watch?v=N-yAzEChsZmw&list=PLXQ730ZGWDmX6kl8M9P6TgEKf2lKo8M41&index=4>.

sugerimos a execução e gravação do instrumento não convencional escolhido pelos alunos, em sincronia com o vídeo em mosaico presente nas aulas dois e três. Nesse processo final de gravação, sugerimos que os alunos solicitassem a ajuda de seus pais e/ou responsáveis, auxiliando no posicionamento da câmera para uma efetiva captação de áudio e vídeo. Além disso, ações de integração entre os pais e seus filhos no projeto proporcionaram uma visibilidade para o Programa Residência Pedagógica, no qual nos inserimos, difundindo políticas educacionais que muitas vezes não são de conhecimento de uma parcela da população. Quando falamos sobre o ensino de música, essa interação se torna ainda mais significativa, pois de fato:

[...] é de grande importância o conhecimento dos pais, dos educadores e da sociedade em geral, sobre o direito do cidadão em usufruir do ensino de música na educação básica, para posteriormente exigí-lo diante das autoridades responsáveis pela elaboração das leis e das estratégias educacionais (LISBINSKI; AZEVEDO, 2017, p. 362).

HEITOR VILLA-LOBOS E FOLCLORE

Heitor Villa-Lobos nasceu na cidade do Rio de Janeiro, no dia 5 de março de 1887, e foi um compositor, maestro, violoncelista, pianista e violonista brasileiro. Autor de numerosas obras orquestrais, de câmara, instrumentais e vocais, totalizou mais de 2 mil obras até sua morte, ocorrida em 17 de novembro de 1959, aos 72 anos de idade (RIBEIRO, 1987).

Subdividido em quatro videoaulas, o projeto “Vida e Obra de Heitor Villa-Lobos” teve como público-alvo os anos iniciais do Ensino Fundamental e compreende a produção do período de julho a dezembro de 2021. Mesclando teoria e prática, o plano de ensino visou apresentar aspectos importantes da vida e obra de Villa-Lobos,

principalmente seus conteúdos folclóricos. Além de aspectos biográficos do compositor e momentos de apreciação musical, o projeto teve o objetivo de introduzir uma ciranda adaptada à obra “A Canoa Virou”.

Quando tratamos de Villa-Lobos, reforça-se a pertinência do conhecimento acerca de sua vida e obra, devido à grande influência que ele exerceu e ainda exerce sobre a música brasileira, e seu importante papel como educador musical. Conforme Santos (2010), “Heitor Villa-Lobos foi, sem dúvida, o responsável pela formulação e implementação do maior projeto de educação musical que se desenvolveu em âmbito nacional no Brasil” (SANTOS, 2010, p. 11). Ainda, completa o autor, “hoje existem numerosas publicações – entre artigos, livros, teses e dissertações – dedicadas à vida e obra de Villa-Lobos. A sua primeira biografia foi escrita por Vasco Mariz e publicada em 1947, ano em que o compositor completava 60 anos” (SANTOS, 2010, p. 12).

Com o mesmo objetivo citado no projeto de Caymmi, optamos por sempre iniciar as atividades com um momento de escuta musical. Assim, nossa primeira aula¹⁹ inicia com a apreciação da obra “Cai, Cai Balão”, apresentada no espetáculo “Villa das Crianças”.

Na sequência, acontecia um momento inicial de apresentação dos bolsistas envolvidos. Entre os conteúdos trabalhados nessa primeira aula, destaca-se uma contextualização histórica sobre o período do nascimento de Villa-Lobos. Na época em que ele nasceu, o Brasil ainda era governado pelo imperador D. Pedro II. Como segunda relação histórica, salientamos que, na França, recém estavam começando a construir a Torre Eiffel. Além dessas, outras informações iniciais sobre a infância de Villa-Lobos e suas primeiras influências musicais foram trazidas no decorrer da aula.

Utilizamos, como um de nossos principais referenciais, o filme documentário “O Índio de Casaca²⁰”, sob direção de Roberto Feith, lançado pela Rede Manchete em 1987. A produção faz um resgate da biografia de Heitor Villa-Lobos e mescla momentos de audições de suas obras com depoimentos referenciados nas vivências com Villa-Lobos. Em uma fala do artista plástico, educador, cunhado e amigo Castro Filho, ele afirma que “Villa-Lobos tinha uma tendência para o monumental, para o grandioso”. Mercedes Pequeno, musicóloga e aluna de Villa-Lobos a partir da década de 1940, ressalta que “o homem vivia e transpirava música por todos os poros” (VILLA LOBOS – O ÍNDIO DE CASACA, 1987).

A segunda aula²¹ iniciou-se com a apreciação da obra “Alecrim Dourado”. Nessa aula, proporcionamos também a audição da obra “A Canoa Virou”, em um arranjo escrito por Villa-Lobos para piano. Após, continuamos com a sua apresentação biográfica, em ordem cronológica. Destacam-se aqui as informações sobre a relação de Heitor com o chorinho e a familiaridade dele com o violão.

Outro referencial que vale ser destacado é o livro “O Pensamento Vivo de Heitor Villa-Lobos”, com a autoria de João Carlos Ribeiro, lançado em 1987 pela Martin Claret Editores. Essa obra forneceu informações cruciais para a elaboração da linha do tempo apresentada nas videoaulas.

A terceira aula²² iniciou com a apreciação da obra “O trenzinho do caipira”. Após, a aula foi conduzida para a segunda temática central do projeto, intrínseca a Villa-Lobos: o folclore. Segundo Woffenbüttel (2019), o folclore pode ser:

20 Documentário “Índio de Casaca” - Heitor Villa-Lobos (1887-1959): <https://www.youtube.com/watch?v=3WNDf03560c>.

21 Aula 2 - Vida e Obra de Heitor Villa-Lobos: <https://www.youtube.com/watch?v=Bu08htMu68w>.

22 Aula 3 - Vida e Obra de Heitor Villa-Lobos: <https://www.youtube.com/watch?v=wNoa6SKg1o>.

definido como o conjunto das mais diferentes tradições das pessoas inseridas em uma sociedade, como explica Cascudo (1984), o folclore faz parte da vida das pessoas, em maior ou menor grau, não importando a idade, nível social, a classe econômica, a crença política e religiosa, a etnia, ou quaisquer outros componentes (WOLF-FENBÜTTEL, 2019, p. 22).

Nessa perspectiva, entre Villa-Lobos e folclore, nosso objetivo foi tratarmos principalmente sobre a expedição de Heitor por vários lugares do Brasil, onde conheceu e conviveu com diferentes tradições e gêneros musicais, oriundos das mais variadas culturas. Como nos explica Santos (2010):

[...] em 1905 [Villa-Lobos] inicia uma série de viagens pelo Brasil. Na primeira, visita o Espírito Santo, Bahia e Pernambuco recolhendo temas e canções folclóricas e populares. Visitou o Sul em 1906 e, em 1910, realizou uma longa viagem: voltou a seguir pelo litoral até o Ceará, junto com um jovem músico foi ao Amazonas e, com uma namorada inglesa, segue para a ilha de Barbados. Mesmo sem o rigor e a sistematicidade de compositores como Bela Bartok ou Guerra Peixe, Villa-Lobos absorveu e anotou muito da música que ouviu nas suas viagens utilizando o material registrado e, sobretudo, a experiência acumulada na sua produção musical (SANTOS, 2010, p. 19).

O hábito de iniciarmos as aulas com um momento de apreciação musical, como explicado anteriormente com fundamento na BNCC, teve também o objetivo neste projeto de contextualizar e referenciar a origem de algumas das canções folclóricas que conhecemos atualmente. Conforme apresentado no documentário "O Índio de Casaca" (1987), Heitor Villa-Lobos foi o responsável por arranjar e apresentar ao Brasil várias das canções que compõe o folclore brasileiro, difundindo e dando conhecimento a canções que até então eram consideradas locais ou regionais (VILLA LOBOS – O ÍNDIO DE CASACA, 1987).

Ainda na terceira aula, como primeiro momento prático, foi proposta a execução de seis passos de uma ciranda, adaptados à obra “A Canoa Virou”, constituindo uma execução performática com violão e voz. Dispostos em círculo e respeitando a distância do colega ao lado, os alunos iniciam com o pé direito dando um passo para o lado direito. O passo seguinte junta o pé esquerdo ao direito, aproximando-os novamente. Depois, o pé direito dá um passo para a frente, e o esquerdo se junta novamente ao direito. Nos dois últimos passos, o pé direito dá um passo para trás, e o esquerdo se junta ao direito, finalizando assim a sequência dos seis passos constituintes da ciranda. Esse conjunto de passos é repetido pelo tempo que durar a execução da obra.

Após a apresentação dos passos da ciranda e da obra, em momentos distintos, foi desenvolvido um vídeo em mosaico com três janelas. A janela 1 correspondeu à interpretação da obra. A janela 2 apresentava os passos da ciranda, com um ângulo de filmagem que privilegiava a visão dos pés. A janela 3 mostrava os mesmos passos da ciranda, mas com um ângulo de gravação que contemplava a imagem completa do corpo, proporcionando assim a visualização por outra perspectiva. Esse trecho da aula foi fundamental, pois apresentou aos alunos de forma sincronizada os trechos trabalhados em momentos distintos, que resultam na execução prática coletiva da ciranda.

A quarta aula²³ iniciou com a apreciação da obra “Samba Lelé”. Como momento final, propomos aos alunos que nos acompanharam nesse período a execução e gravação da ciranda, de forma coletiva, colocando em prática os aprendizados desse projeto.

APRECIÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL COM TEIXEIRINHA

Vítor Mateus Teixeira foi um cantor, compositor, trovador, radialista, ator e produtor de cinema. Nascido na cidade de Rolante/RS no dia 3 de março de 1927, é considerado um dos maiores fenômenos da história do regionalismo brasileiro, tendo gravado mais de 50 LPs e vendido entre 18 e 25 milhões de cópias. Teixeira faleceu no dia 4 de dezembro de 1985, aos 58 anos de idade (FEIX, 2019).

Subdividido em três videoaulas, o projeto “Vida e Obra de Teixeira” teve como público-alvo o 6º ano do Ensino Fundamental e compreende a produção do período de janeiro a abril de 2022. De forma expositiva, o plano de ensino visou apresentar aspectos importantes da vida e obra de Teixeira, além de instigar o apreço e interesse pela apreciação musical, cinematográfica e literária.

A primeira aula²⁴ iniciou com a apreciação da obra “Querência Amada”. Na sequência, houve um momento de apresentação dos bolsistas envolvidos no projeto. Os conteúdos desenvolvidos nessa aula apresentaram o período entre a conturbada infância de Teixeira, nascido em 1927, até a produção de seu primeiro álbum, “O Gaúcho Coração do Rio Grande”, lançado em 1960. Essa primeira aula dedicou-se principalmente a instigar a apreciação musical, por meio da audição das obras do artista, executadas por ele e por outros músicos, responsáveis por eternizar suas composições. Utilizamos como um de nossos principais referenciais para a escrita dos roteiros de aula o livro “Teixeirinha – Coração do Brasil”, com autoria de Daniel Feix, lançado pela Editora Diadorim em 2019.

A segunda aula²⁵ começava com a apreciação da obra “Velho Casarão”. Essa aula dedicou-se principalmente a despertar o interesse pela produção cinematográfica de Teixeira. Apresentamos,

24 Aula 1 – Vida e Obra de Teixeira: https://www.youtube.com/watch?v=ZgkC3Da_ku4.

25 Aula 2 – Vida e Obra de Teixeira: <https://www.youtube.com/watch?v=Irfz-OfKBPg>.

no decorrer da videoaula, um pequeno recorte (em torno de quatro minutos) do filme "Coração de Luto", com o intuito de despertar a curiosidade e fazer com que os alunos o assistissem na íntegra. Para que isso ocorresse, apresentamos na videoaula um *QR Code*, recurso que redirecionava o aluno diretamente ao filme, disponível para acesso gratuito no *YouTube*. Lançado em 1967 pela Leopoldis-Som, o filme "Coração de Luto" foi dirigido por Eduardo Llorente e se baseia na música de mesmo nome, composta por Teixeira em 1960. É importante notar que o roteiro do filme foi escrito pelo próprio Teixeira um ano antes do lançamento, em 1966.

Por fim, a terceira aula²⁶ iniciava com a apreciação da obra "Tordilho Negro". Aqui, concentramo-nos em desenvolver o interesse pela apreciação literária, mas ainda com um enfoque na apreciação cinematográfica. Nas dicas de leitura, apresentamos os seguintes títulos:

1. "Teixeirinha - Coração do Brasil", com a autoria de Daniel Feix e lançado pela Editora Diadorim.
2. "Teixeirinha: O Gaúcho Coração do Rio Grande", escrito por Israel Lopes e lançado pela EST Edições.
3. "Gaita Nua", com autoria de Mary Teresinha e lançado pela Editora Rigel.
4. "Teixeirinha e o Cinema Gaúcho", escrito por Miriam de Souza Rossini.

Na lista das dicas cinematográficas, apresentamos os seguintes filmes, finalizando assim a terceira aula:

1. "O gaúcho de Passo Fundo";
2. "Tropeiro Velho"²⁷;
3. "Na Trilha da Justiça".

26 Aula 3 - Vida e Obra de Teixeira: <https://www.youtube.com/watch?v=l8EL9FQEYUM>.

27 Filme "Tropeiro Velho", de 1980, completo: <https://www.youtube.com/watch?v=GBiTAWhR9WQ>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o final do projeto “Vida e Obra de Teixeira” encerraram-se também as produções aqui apresentadas do Programa Residência Pedagógica. Em uma análise autocrítica, pode-se perceber uma evolução significativa em todos os processos que envolveram o desenvolvimento dos projetos. Na organização, foi constatada uma maior fluidez no exercício de planejamento e escrita. Em conformidade, os estudos acerca da BNCC foram de grande valia para a nossa formação enquanto discentes e futuros docentes.

No que diz respeito aos processos de gravação e edição de vídeo, pode-se perceber também uma significativa evolução. A utilização de ferramentas tecnológicas nos contextos escolares tem se tornado cada vez mais presente — e parte imprescindível da educação no período pandêmico. As videoaulas, no decorrer do edital, tornaram-se mais dinâmicas e, conseqüentemente, mais empolgantes e atrativas aos alunos. Para pensarmos a educação atualmente, é fundamental identificarmos e utilizarmos os recursos tecnológicos em prol do ensino, como uma ferramenta metodológica e parte estruturante de nossas ações.

É imensurável a alegria em ter feito parte desse edital, o primeiro de Residência Pedagógica realizado na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. O processo de adaptação do ensino de música ao ambiente remoto foi desafiador, mas sem dúvida oportunizou uma série de aprendizados para a nossa formação. Por fim, deve-se destacar que os conteúdos aqui apresentados não têm por objetivo criar “receitas” para a prática da docência, mas sim contribuir para a reflexão sobre os processos de ensinar e aprender música.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2018.
- DAUPHIN, Claude. Rousseau, Schumann e Kodaly: visões convergentes em pedagogia musical. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 34, p. 11-29, 2015. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/523>. Acesso em: 7 set. 2023.
- DÊ LEMBRANÇAS A TODOS. Direção: Fabio Di Fiore e Thiago Di Fiore. Contém Conteúdo, 2018.
- FEIX, Daniel. **Teixeirinha - Coração Do Brasil**. Porto Alegre: Diadorim, 2019.
- FREIRE, Ricardo Dourado. Sistema de solfejo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. **Opus**, v. 14, n. 1, p. 113-126, 2008. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/239>. Acesso em: 7 set. 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 7 set. 2023.
- LISBINSKI, Roberto Cigainski; AZEVEDO, Gilmar De. A formação cidadã através da música como ferramenta pedagógica na prática docente. *In*: LEMOS, Sandra Monteiro; AZEVEDO, Gilmar De (Org.). **Os impactos do PIBID na Iniciação à Docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana/Evangraf, 2017.
- RIBEIRO, João Carlos. **O Pensamento Vivo de Heitor Villa-Lobos**. São Paulo: Martin Claret, 1987.
- SANTOS, Marco Antonio Carvalho. **Heitor Villa-Lobos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
- VILLA LOBOS – O ÍNDIO DE CASACA. Direção: Roberto Feith. Rede Manchete, 1987.
- WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Folclore e música folclórica**: o que os alunos vivenciam e pensam. Curitiba: Appris, 2019.



18

*Maria da Graça Prediger da Pieve
Édila Dutra da Silva*

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E OS PERCURSOS FORMATIVOS DE ALFABETIZAÇÃO:

**AMBIENTAÇÃO, PLANEJAMENTO,
REGÊNCIA E FORMAÇÃO²⁸**

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os percursos formativos de alfabetização dos bolsistas no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). O subprojeto de Pedagogia – Núcleo Cruz Alta organiza sua agenda para que os residentes bolsistas realizem atividades de formação, observação, planejamento, regência, avaliação, pesquisa e produção por meio da imersão em escolas-campo (escolas públicas de Educação Básica), sempre sob a orientação de docentes coordenadores e preceptores.

Cabe reforçar que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) nesse núcleo estende suas ações aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à Educação Infantil. Esse programa tem como foco a alfabetização, a literacia e a numeracia, propostas pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as metodologias ativas e híbridas, sempre na perspectiva de uma docência autoral, profissional e contemporânea.

A alfabetização é definida na PNA (BRASIL, 2019) como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, de forma que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão. Literacia, por sua vez, refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com a leitura, a escrita e sua prática produtiva. Por fim, a numeracia se refere ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com a matemática (BRASIL, 2019).

Na Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº 5/2009), as práticas pedagógicas devem possibilitar experiências de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, bem como convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2009). Da mesma forma, de acordo com a PNA (BRASIL, 2019), na Educação

Infantil a criança deve adquirir certas habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita. Porém, é no Ensino Fundamental que se inicia formalmente a alfabetização.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil. Dessa forma, a alfabetização envolverá o ensino da consciência fonêmica, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção de escrita. Os métodos de alfabetização deverão ser objeto de estudos e pesquisas dos residentes bolsistas, em grupos de estudos para essa finalidade. Além disso, eles deverão se ajustar e estar em consonância com métodos utilizados pelas escolas-campo.

Por outro lado, a BNCC consiste em um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017). A BNCC tornou-se referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares em nível de Brasil. Nesse sentido, os municípios de Cruz Alta e São Luiz Gonzaga construíram os seus Referenciais Curriculares Municipais (RCM), os quais se encontram aprovados e nas mãos de todos os professores e escolas.

Dessarte, a formação (inicial e continuada) de professores na contemporaneidade está presente nas Políticas Públicas federais, entre elas o já citado Programa de Residência Pedagógica e, juntamente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação (Parfor), o Plano Nacional de Educação (PNE). Ainda, é foco de estudo de pesquisadores educacionais que apresentam perspectivas convergentes para esse processo.

Autores como Nóvoa (2013), Imbernón (2010) e Schön (2000) têm demonstrado o quanto a formação de professores é um processo complexo e constitui desafios emergentes e necessários para garantir uma escola inclusiva e de qualidade. Isso se constata na afirmação de Nóvoa (2013), quando anuncia que os professores reaparecem, nesse início do século XXI, como elementos insubstituíveis, não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

Francisco Imbernón (2010), por sua vez, alerta que a educação dos seres humanos se desenvolve em um contexto marcado por mudanças vertiginosas no conhecimento científico, nas estruturas materiais, institucionais e sociais, nos meios de comunicação, na tecnologia, entre tantas outras mudanças que impõem novas funções, competências e cultura profissional. Para Donald Schön (2000), exige-se um saber-fazer sólido, teórico, prático, inteligente e criativo, que permita agir em contextos instáveis e complexos como os da sociedade contemporânea.

Apresenta-se também um excerto da legislação educacional brasileira, mais precisamente da Resolução nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esse documento afirma que no exercício da docência, a ação do professor da Educação Básica envolve muitas dimensões, linguagens e didáticas, coerentes com o atual cenário. Vejamos:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3).

Deparamo-nos hoje com crises, mudanças e incertezas. A sociedade (e junto a ela encontra-se a escola) vivencia momentos de profundas transformações sociais, políticas, culturais, científicas, tecnológicas, éticas e comportamentais. O Professor Moacir Gadotti (1993) cita que os tempos pós-modernos são marcados pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, levando a um novo jeito de pensar, comunicar, fazer e se organizar. A própria crise sanitária e humanitária (na forma da pandemia de Covid-19) que assolou o mundo entre 2020 e 2022 tratou de acelerar e ocasionar grandes transformações, afetando diretamente a escola, seus profissionais e estudantes.

Dessa forma, faz-se necessário constituir processos formativos atuais e condizentes com as mudanças e a lógica da aprendizagem permanente ao longo da vida, que coloquem a docência em movimento. É preciso ainda fomentar o desenvolvimento profissional do professor para um mundo complexo, global, tecnificado e digital.

Nesse novo cenário socioeconômico e cultural, a educação pública, além de gratuita, deve ser de qualidade, como normatiza a legislação brasileira (BRASIL, 1996) e o 4º objetivo para o Desenvolvimento Sustentável constante na Agenda 2030: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015).

PONTO DE PARTIDA: CONTEXTUALIZANDO O SUBPROJETO DE PEDAGOGIA/ UERGS – NÚCLEO CRUZ ALTA/SÃO LUIZ GONZAGA

O Núcleo constituído pelos municípios de Cruz Alta e São Luiz Gonzaga compôs o subprojeto de Pedagogia (com foco na

alfabetização) da Uergs. Em sua constituição, foi denominado “Percurso formativo de alfabetização: ambientação, planejamento, regência e formação”. A composição do Núcleo continha dois docentes orientadores (um bolsista e outro voluntário), três professoras preceptoras (docentes das escolas-campo), 24 residentes bolsistas e seis residentes voluntários. Das referidas escolas, duas pertenciam ao município de Cruz Alta e uma, a São Luiz Gonzaga, sendo escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contextualizando o cenário educativo em que o subprojeto esteve inserido, inicialmente apresenta-se Cruz Alta, conhecida como a “Terra de Érico Veríssimo”. Esse município tem creditado o seu desenvolvimento ao fato de ser o local onde nasceu o escritor, e reúne todo o seu acervo bibliográfico, além de seus objetos pessoais no “Museu Residência de Erico Veríssimo”. Está situado no Planalto Médio, “coração” do Rio Grande do Sul, e possui uma população de 59.057 habitantes, de acordo com a estimativa do IBGE do ano de 2022.

O município pertence à 9ª Coordenadoria Regional de Educação (9ª CRE), que conta com 43 escolas municipais, 20 estaduais e 16 privadas. É considerado um Polo Educacional, tendo uma Unidade da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, e sedia a Fundação Universidade de Cruz Alta (Unicruz), um Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e um Polo da Universidade Unopar.

São Luiz Gonzaga é um município da região das Missões e localiza-se na Região Noroeste do Rio Grande do Sul. Teve em sua história a participação de pessoas ilustres, como o Senador José Gomes Pinheiro Machado e Luiz Carlos Prestes, além dos artistas Jayme Caetano Braun, Noel Guarani e Cenair Maicá. Atualmente, São Luiz Gonzaga tem 34.690 habitantes (2022). A cidade conta com uma Unidade Universitária da Uergs e a *Universidade Regional Integrada* do Alto Uruguai e das Missões (URI). Compõem ainda o cenário educativo 19 escolas estaduais, 22 municipais

e 11 escolas privadas de Educação Básica, assim como a 32ª Coordenadoria Regional de Educação.

É nesses dois cenários educativos que ocorrem as atividades da Uergs, as quais tiveram início em 2002 na cidade de Cruz Alta, e em 2010 em São Luiz Gonzaga. Nesse contexto, o Curso de Pedagogia configura-se como fundamental nas regiões, em função da necessidade de atendimento à demanda social de formação de docentes qualificados para atuarem junto às escolas da rede estadual e respectivas redes municipais, bem como em instituições privadas de ensino de ambos os municípios. O Curso de Pedagogia da Uergs, nesses municípios e nas proximidades, possui uma identidade própria, conhecida e reconhecida, construída no trilhar dialógico e interativo de múltiplas vozes e contextos. Acreditando que é nesse movimento dialógico e interativo que a docência se faz e que o contexto socioeducativo contemporâneo exige uma docência autoral, o curso — e, conseqüentemente, o subprojeto — procura fomentar a formação docente articulando-se às atuais Políticas Públicas Educacionais e a conhecimentos científicos contemporâneos da área da educação, produzidos por pesquisadores.

INICIANDO O PROGRAMA PRP: A PANDEMIA DA COVID-19

O Núcleo iniciou suas atividades em novembro de 2020, em plena pandemia da Covid-19²⁹, que assolava o mundo desde março do mesmo ano, ocasionando mudanças radicais em todos os setores da sociedade, em nível mundial. Os governos de todos os estados

29

De acordo com o Ministério da Saúde (2021), a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo vírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (BRASIL, 2021).

brasileiros instituíram Decretos promovendo a paralização total de empresas, instituições e redes de ensino públicas e privadas, recomendando medidas preventivas, como o isolamento social, a higienização das mãos com álcool em gel e o uso de máscaras, entre outras ações necessárias.

As escolas, portanto, fecharam as portas e, em um primeiro momento, houve um grande movimento para se adequar a uma nova modalidade de ensino: a não presencial. Assim, foram promovidos estudos e reuniões com professores e funcionários (em plataformas digitais) sobre tecnologias e novas metodologias de ensino. Esse movimento foi aos poucos se organizando e iniciando o atendimento aos alunos, em todas as etapas e modalidades de ensino, no formato não presencial, através do ensino remoto, on-line ou impresso, utilizando plataformas digitais variadas e até mesmo pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

A pandemia da Covid-19 ainda está presente na sociedade no momento da escrita deste artigo, atingindo muitas pessoas em nível mundial, mas as restrições mais severas de isolamento total permaneceram até o final do ano de 2021. Nesse período, foram descobertas vacinas e foi criado todo um esquema vacinal em nível nacional, que possibilitou o retorno, pouco a pouco, à presencialidade em todos os setores da sociedade e, entre eles, a educação formal. Portanto, em março de 2022, todos os bolsistas do PRP puderam exercer a monitoria e a regência de forma presencial.

Pode-se afirmar que, nesse cenário de pandemia mundial, o formato não presencial impactou muito a vida dos professores, devido à necessidade de novos conhecimentos relacionados ao uso de recursos digitais, até então desconhecidos para muitos, causando trabalho excessivo e grande desgaste físico e emocional, apesar do isolamento. Nessa realidade incluem-se nossas escolas-campo, nossos professores preceptores, nossos residentes e até mesmo nós, professoras coordenadoras de área do PRP.

AS ATIVIDADES DO NÚCLEO: IMERSÃO, PLANEJAMENTO, REGÊNCIA E FORMAÇÃO

As atividades do Núcleo, de acordo com o Edital nº 1/2020 do Programa Residência Pedagógica (CAPES, 2020), organizaram-se em três módulos, de 138 horas cada. Cada módulo contemplava atividades de imersão, planejamento e regência, às quais acrescentamos, em destaque, as atividades de formação.

O acolhimento e a integração dos membros do grupo foram realizados de forma virtual, devido à situação de isolamento imposta a toda a população naquele momento de pandemia. Os encontros, denominados remotos, aconteciam semanalmente às sextas-feiras, com duração de até duas horas. Durante esses encontros não presenciais, foram abordados temas como o do Programa, do projeto institucional, do subprojeto de Pedagogia, dos objetivos e das atividades do Núcleo. Posteriormente, passaram a ocorrer encontros semanais de planejamento, avaliação e formação.

O conhecimento das escolas-campo deu-se via apresentação em *slides* pelas professoras preceptoras e estudo ao projeto político pedagógico (PPP) das três instituições de ensino. Como resultado da pesquisa sobre o referido documento, foram produzidos resumos expandidos pelos bolsistas, orientados por suas preceptoras e coordenadoras de área, alguns dos quais foram apresentados em eventos científicos e publicados em Anais.

Foi contemplado ainda, nesses momentos, o levantamento de bibliografias sobre os temas que circundaram o subprojeto: estudos da Base Nacional Comum Curricular, de conteúdos da área da alfabetização e da Política Nacional de Alfabetização. Estes foram considerados por nós temas-chave, cujo aprofundamento era necessário.

A ambientação nas escolas, por sua vez, envolvia atividades de conhecimento da rotina, da estrutura, da organização e do funcionamento das instituições, bem como participação em reuniões pedagógicas e formativas. Todas essas atividades aconteceram de forma remota, através da inserção dos bolsistas em grupos de *WhatsApp* da escola, seja de professores ou das turmas, em reuniões de preceptorias e em entrevistas e conversas com as professoras das turmas. Na Escola Estadual EEEB Venâncio Aires, os bolsistas foram incluídos na Plataforma *Classroom*, do ambiente virtual *Google*. A volta às atividades presenciais ocorreu no final do ano de 2021 para uma das escolas, e em março de 2022 para as outras duas escolas. Nesse retorno, os bolsistas foram imediatamente reconduzidos às turmas presenciais, quando iniciaram monitorias e a docência.

Quando já ambientados, iniciaram-se as atividades de planejamento, as quais contemplaram a elaboração de propostas didático-pedagógicas, planos de aula e projetos de trabalho, assim como o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos tanto para a etapa da Educação Infantil quanto para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Todo o planejamento teve o acompanhamento das preceptoras e das professoras coordenadoras de área do programa, e teve como embasamento encontros formativos que envolveram as temáticas de literacia emergente, alfabetização, numeracia e BNCC.

As atividades de regência, no período remoto, aconteceram nos ambientes virtuais e não presenciais citados (*WhatsApp* e *Classroom*), assim como entrega de materiais impressos para as famílias, sempre com o acompanhamento das preceptoras. Essas atividades envolviam conteúdos relativos à turma ou ao ano/série em questão, além de atividades relacionadas às tecnologias educacionais e digitais — *softwares*, jogos e mídias visuais. Destaca-se aqui a elaboração de vídeos pelos bolsistas envolvendo a literatura infantil.

As atividades de formação, acompanhamento, avaliação e produção do Núcleo foram realizadas semanalmente e envolveram

as seguintes ações: i) organização de grupos de estudos envolvendo leituras de obras contemporâneas e estudos da BNCC; ii) participação em cursos, seminários e demais eventos da área educacional; iii) encontros de acompanhamento, socialização e avaliação da equipe; iv) elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador; v) elaboração e desenvolvimento de página do subprojeto na internet, portfólios e/ou diários de campo; vi) realização de pesquisas e produção de resumos e artigos científicos; vii) criação de sala de aula virtual para postagem de materiais de estudos; viii) difusão das experiências em eventos e publicações; ix) participação no Seminário Institucional. O grande destaque do Núcleo foram as atividades formativas, as quais são apresentadas a seguir.

OS PROCESSOS FORMATIVOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Motivado e impulsionado pelas ações do PRP, agregando ainda o Pibid, no próprio desenvolvimento do PRP, elaborou-se um curso de formação continuada, realizado totalmente a distância. A atividade extensiva, classificada na categoria de curso de formação continuada apresentou como objetivo primário experimentar processos de formação continuada com estudos, pesquisas e produções relacionados ao campo da alfabetização, do currículo, das propostas pedagógicas das escolas e das metodologias ativas. Constituiu-se de atividades semanais síncronas e/ou assíncronas realizadas pelo *Google Meet* e no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade (*Moodle*), totalizando 10 meses de atividades (abril de 2021 a janeiro de 2022) e 60 horas de curso.

O programa do curso centralizou-se nos temas que circundam as atividades dos programas Residência Pedagógica e Pibid, como alfabetização, letramento, Base Nacional Comum Curricular, Plano Nacional de Alfabetização, ensino híbrido, metodologias ativas e projeto pedagógico. Enfatiza-se a contribuição desse curso no processo formativo dos residentes, pibidianos, licenciandos e professores da Educação Básica vinculados aos programas, qualificando suas ações. Além disso, colaborou para a motivação de uma docência autoral, baseada em pesquisa, produção e comunicação.

O programa e o cronograma do referido curso de formação encontram-se no Quadro 1.

Quadro 1 – Programa do Curso de Formação Continuada

Período/data	CH (h)	Atividade ou conteúdo
16/04/21	4	Acolhimento e apresentação do projeto; estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular e o Plano Nacional de Alfabetização
23/04/21	4	A formação (continuada) na perspectiva de uma docência profissional, autoral e contemporânea
07/05/21	4	Ressignificando saberes: os quatro pilares da educação e a BNCC
11/06/21	4	Planejamento de sequências didáticas
02/07/21	4	Como explorar a literatura
20/08/21	4	O ensino da Matemática a partir da Literatura Infantil
24/09/21	4	A construção da leitura e da escrita: alfabetização e letramento – Parte 1
01/10/21	4	A construção da leitura e da escrita: alfabetização e letramento – Parte 1
05/11/21	4	A construção da leitura e da escrita: alfabetização e letramento – Parte 2
12/11/21	4	A construção da leitura e da escrita: alfabetização e letramento – Parte 2
19/11/21	4	Fragmentos: para pensar habilidades socioemocionais na escola
26/11/21	4	A escrita na Educação Infantil na BNCC
17/12/21	4	Alfabetização e os níveis de conceitualização da escrita
Dez/2021	8	Atividades de produção, contextualização e socialização – Relatório Final
Carga horária total: 60 horas		

Fonte: autoras, 2022.

Os temas abordados nas atividades formativas permitiram aos bolsistas, em suas práticas, ter aprofundamento e conhecimentos maiores nas habilidades e competências que tiveram de abordar e desenvolver nos estudantes da Educação Básica. Para isso, foram convidados professores externos e as coordenações de área do Núcleo, de acordo com suas áreas de estudo e atuação.

Apresentam-se, neste momento, alguns relatos dos bolsistas sobre as atividades formativas e como elas contribuíram para a realização das atividades nas escolas-campo e nas suas vidas acadêmicas.

A realização desses estudos, aprofundamentos, reuniões, cursos, palestras, seminários, entre outros, deu-se de maneira tão leve, que facilitou a compreensão dos estudos e as suas realidades de como a alfabetização decorre dentro das salas de aula e a percepção dos alunos conosco, futuros professores, futuros pedagogos (RESIDENTE A, 2021).

A mesma residente continua:

A partir desta análise, consegue-se ter mais clareza de como funciona o projeto, mas este estudo não foi somente com os colegas e sim junto da docente orientadora, professora voluntária e professora preceptora. Onde esse conjunto de informações, dá-se de relevância para a prática (RESIDENTE A, 2021).

Esses momentos formativos foram importantes e necessários para que os residentes se apropriassem de conceitos fundamentais, como se pode observar no Quadro 1 apresentado anteriormente.

O RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS

No início do ano letivo de 2022, as escolas retornaram às atividades presenciais em sua totalidade. Como dito anteriormente, com relação à pandemia da Covid-19, houve a flexibilização do

isolamento pelos órgãos da saúde, uma vez que a vacinação já estava em estado adiantado na população.

Dessa maneira, o PRP pôde, de forma muito alegre, realizar atividades de monitoria e regência nas escolas. Registra-se que, em termos de aprendizagem e aproveitamento, os estudantes da Educação Básica retornaram às escolas com grandes deficiências e dificuldades de aprendizagem, o que exigiu (e ainda exige) de escolas e professores planejamento e projetos que os atendam. Assim, as atividades do PRP precisaram se adequar a essa nova realidade.

Sobre esse retorno, a residente B relata o perfil da turma e as dificuldades encontradas:

Composta por vinte e oito alunos, a turma do 2º ano da escola, sendo dezessete meninas e onze meninos, apresenta seis destes com algumas dificuldades na realização de tarefas; sendo uma (menina) autista. A professora titular empenha esforços para contemplar a todas as crianças nesta fase pós-pandemia que prejudicou ainda mais o ensino de uma maneira geral (RESIDENTE B, 2021).

Esse depoimento relata, em apenas um caso, a dificuldade encontrada por todos os professores — das escolas do programa, da rede escolar e, com certeza, de todas as escolas em nível nacional. Ainda, chama a atenção e convém apresentar o relato de um residente, inicialmente voluntário e depois bolsista, sobre o retorno à presencialidade. Esse residente atuou como voluntário do programa por mais de 12 meses, tendo uma participação efetiva em todas as atividades, principalmente nos encontros e nas atividades formativas.

O acompanhamento das aulas uma vez por semana tem me ajudado muito a entender como se dá uma rotina em sala de aula desde a chegada até a partida dos alunos. Na escola fui muito bem recebido e acolhido, o pessoal de lá é muito legal e de muito carisma (RESIDENTE C, 2021).

Nas redes e páginas sociais do PRP – Núcleo Cruz Alta e São Luiz Gonzaga³⁰, os residentes postaram algumas atividades realizadas, tanto presenciais quanto remotas. Foram desenvolvidos nesse período projetos, planos, material didático-pedagógico, vídeos, comemorações, participação em atividades extraclasse e em reuniões pedagógicas. Dos relatos dos residentes, percebe-se a alegria em estar em sala de aula, no contato e na oportunidade em vivenciar a docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais direcionadas à formação inicial de professores (nesse caso, o PRP e o Pibid) representam um marco na história dos cursos de licenciatura e na nossa Universidade. Esses programas modificaram metodologias e propiciaram a práxis pedagógica, além de abrir as portas da Universidade para a pesquisa, a produção e a comunicação. Defendemos algumas teses que os respectivos programas viabilizaram:

- a. a aproximação entre a Universidade e as escolas públicas de Educação Básica;
- b. a pesquisa, a produção, a comunicação e a participação em eventos da área educacional;
- c. a coformação dos residentes pelos docentes da IES e professores das escolas-campo;
- d. as vivências formativas nas escolas-campo;
- e. o incentivo à formação docente no curso de licenciatura;

30

Disponível em: https://www.facebook.com/Programa-Resid%C3%Aancia-Pedag%C3%B3gica-Cruz-Alta-e-S%C3%A3o-Luiz-Gonzaga-104644874944666/?ref=pages_you_manage.

- f. a ambientação e a docência em escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;
- g. o aprofundamento de conhecimentos na área da alfabetização, das metodologias ativas e híbridas e da Base Nacional Comum Curricular;
- h. o conhecimento de tecnologias e do ensino on-line e remoto.

Por fim, coordenadores de área, preceptoras e residentes encerram a participação no programa muito satisfeitos e levando na bagagem novas aprendizagens da profissão docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP no 2, de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC/CONSED, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto no 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 4 set. 2023.

BRASIL. **O que é a Covid-19?** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 4 set. 2023.

CAPES. **Edital no 1/2020**. Programa Residência Pedagógica. Brasília: Capes, 2020.
Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>, <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 4 set. 2023.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical; Licenciada em Música; Especialista em Informática na Educação; Ênfase em Instrumentação; Especialista em Literatura Brasileira; Especialista em Filosofia; Especialista em Educação Infantil e anos iniciais. É docente do Curso de Graduação em Música – Licenciatura, Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Musical e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Veronice Camargo da Silva

Doutora, Mestre e Graduada em Letras – Área de Concentração Linguística Aplicada. Foi professora da Educação Básica e é Professora Adjunta e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Ana Lucia da Rosa Lutckmeier

Bolsista PRP e Graduanda do curso de Licenciatura em Música na Uergs.

Ana Maria Alexandre Montano

Bolsista PRP e Graduanda do curso de Pedagogia da Uergs – Alegrete.

Andréa Roca Laueremann

Professora da rede municipal de Porto Alegre, Vice-Diretora do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire e Supervisora do Pibid da escola CMET.

Andréa Roca Laueremann

Vice-Diretora do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire e Supervisora do Pibid no CMET.

Armgard Lutz

Nascida em Ijuí/RS, é graduada em Letras e em Pedagogia (habilitação em Supervisão Escolar), Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – linha Gestão de Políticas, Processos Educacionais e Exclusão Social. Tem ainda Especialização em Direitos Humanos pela Escola Superior do Ministério Público (ESMP) e experiência na docência por 55 anos, distribuída em escolas públicas, docência no Ensino Superior no curso de Pedagogia da Unijui e professora adjunta na Pedagogia da Uergs – unidade em Cruz Alta.

Bryan Leal de Melo

Bolsista Pibid e Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia na Uergs.

Claudia Lucho Severo

Bolsista PRP e Graduanda do curso de Pedagogia da Uergs – Alegrete.

Cláudia Vieira Lisboa

Professora de língua portuguesa formada pela Universidade Federal de Pelotas.

Clenice Stefanello Stefanello

Professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Adalgisa Leães Lencina e Supervisora do Pibid.

Daniele Pinheiro

Professora Especialista da Escola Lions Clube e Preceptora do PRP.

Daniele Pinheiro

Professora Especialista da Escola Lions Clube e Preceptora do PRP.

Denise Madeira de Castro e Silva

Coordenadora do Pibid – Escola C; Doutora em Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional; Coordenadora e Professora do curso de Pedagogia – Licenciatura na Uergs.

Édila Dutra da Silva

Possui graduação em Matemática, pós-graduação em Supervisão Escolar e em Matemática, e Mestrado no Ensino de Ciências. É orientadora de estágios na Universidade Aberta do Brasil e responsável pelo Laboratório de Práticas Pedagógicas (LABOPP) do Centro de Educação à Distância Vale do Jacui. Também trabalhou na Uergs nas unidades de Cachoeira do Sul e Santa Cruz do Sul.

Edilene Guedes de Oliveira Rossetto

Bolsista PRP e Graduanda do curso de Licenciatura em Música na Uergs.

Edilma Machado de Lima

Professora do curso de Pedagogia da Uergs – Alegrete, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e Professora Orientadora do PRP.

Fernanda Anders Zamin

Professora Orientadora no PRP e Professora do curso de Licenciatura em Música na Uergs.

Gabrieli Dill Marques

Bolsista Pibid e Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia na Uergs.

Helena Venites Sardagna

Coordenadora do Pibid – Escola A; Doutora em Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia – Licenciatura na Uergs; Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI).

Ivone Francisca dos Santos

Bolsista Pibid e Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia na Uergs.

Jéssica Juliane Grisolfi Fagundes

Pedagoga pela Uergs e foi bolsista do PRP – Alegrete.

Juliana Duarte Sanches Trombetta

Graduanda do curso de Letras na Uergs, Campus Porto Alegre.

Lauren Ancina Bastos

Bolsista PRP e Graduanda do curso de Pedagogia da Uergs – Alegrete.

Leonardo Giongo

Bolsista PRP do núcleo de Artes e Graduando do curso de Licenciatura em Música na Uergs.

Luciana de Albuquerque Machado

Bolsista Pibid e Graduanda do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa na Uergs.

Luiza Paula Valter da Silva

Graduanda do curso de Letras na Uergs, Campus Porto Alegre.

Magali Moraes Menti

Professora e Coordenadora do curso de Letras da Uergs, e Coordenadora do núcleo Língua Portuguesa e Supervisora do Pibid.

Maria Cristina Schefer

Coordenadora do Pibid – Escola B; Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade Étnico Racial e Direitos Humanos (GEDERDH); Doutora em Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional e do Curso de Pedagogia – Licenciatura na Uergs.

Maria da Graça Prediger da Pieve

Possui graduação em Pedagogia, Bacharelado e Licenciatura plena em Administração, e Mestrado em Educação nas Ciências. É Professora Assistente e Coordenadora do Curso de Graduação em Pedagogia da Uergs. Foi Coordenadora de área do Pibid/Cruz Alta e atualmente é Coordenadora de área do Programa Residência Pedagógica.

Marzi Fontoura Pereira da Costa

Professora Especialista na Escola Estadual de Educação Básica Dr. Lauro Dornelles – Alegrete e Preceptora do PRP.

Michelle da Silva Cabello

Bolsista Pibid e Graduanda do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa na Uergs.

Ranieli Ramos da Costa

Bolsista Pibid e Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia na Uergs

Salette Mendes de Oliveira

Bolsista Pibid e Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia na Uergs.

Silvia Regina de Oliveira Santos

Professora da Escola Municipal Boa Esperança e Supervisora do Pibid.

Sinara Cristiane da Silva Urach

Bolsista Pibid e Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia na Uergs

ÍNDICE REMISSIVO

A

acadêmicos 12, 16, 17, 21, 25, 42, 45, 49, 50, 74, 103, 106, 127, 138, 190, 191, 199, 202, 205, 227, 229, 260

ações 8, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 27, 33, 40, 45, 49, 51, 56, 58, 72, 101, 103, 105, 106, 117, 119, 162, 168, 195, 203, 209, 260, 266, 273, 276, 282, 285, 286

alfabetização 15, 19, 27, 32, 36, 38, 39, 41, 61, 78, 88, 90, 138, 140, 142, 177, 178, 182, 183, 191, 193, 194, 195, 205, 206, 207, 209, 213, 214, 276, 277, 279, 280, 283, 284, 285, 286, 287, 290

alunos 13, 17, 18, 26, 28, 31, 35, 40, 41, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 70, 74, 80, 83, 87, 88, 91, 96, 104, 106, 107, 117, 118, 119, 125, 126, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 175, 176, 177, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 191, 192, 195, 196, 197, 199, 202, 203, 204, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 222, 227, 229, 230, 231, 232, 236, 237, 238, 240, 243, 244, 257, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 270, 272, 273, 274, 277, 282, 287, 288

aprendizado 17, 66, 67, 70, 90, 153, 175, 181, 186, 196, 213, 216, 217, 218, 220, 221, 224, 243, 257, 261

aprendizagem 15, 16, 19, 29, 30, 41, 48, 49, 50, 51, 63, 68, 71, 72, 76, 80, 87, 88, 89, 90, 92, 101, 104, 108, 109, 110, 119, 125, 134, 139, 141, 142, 144, 149, 160, 166, 168, 172, 175, 177, 178, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 199, 200, 206, 209, 210, 213, 214, 216, 221, 222, 227, 239, 265, 277, 278, 279, 288, 291

aprendizagens 21, 27, 29, 30, 42, 45, 50, 51, 61, 70, 73, 84, 106, 108, 135, 155, 177, 179, 186, 202, 206, 207, 208, 212, 213, 216, 222, 277, 290

Artes 14, 20, 32, 251, 260, 261, 295

atividades 8, 13, 14, 16, 19, 20, 22, 26, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 45, 47, 51, 53, 54, 55, 58, 66, 67, 71, 78, 80, 81,

82, 83, 87, 88, 89, 91, 97, 101, 106, 108, 110, 117, 124, 126, 132, 136, 138, 141, 142, 160, 164, 169, 170, 176, 177, 178, 180, 181, 185, 193, 195, 197, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 212, 213, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 227, 232, 237, 242, 243, 260, 261, 267, 276, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289

aula 13, 17, 25, 40, 45, 54, 55, 56, 57, 58, 65, 68, 74, 75, 78, 81, 82, 88, 90, 92, 101, 104, 107, 112, 115, 136, 138, 141, 149, 151, 153, 155, 159, 164, 165, 166, 168, 170, 175, 176, 180, 181, 187, 191, 192, 197, 199, 204, 205, 209, 210, 213, 227, 230, 232, 233, 236, 238, 243, 244, 249, 252, 254, 256, 258, 263, 264, 265, 267, 268, 270, 271, 272, 284, 285, 287, 288, 289

B

bolsistas 9, 16, 20, 25, 27, 32, 33, 37, 38, 40, 45, 46, 48, 50, 53, 54, 58, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 101, 104, 106, 116, 117, 123, 124, 125, 147, 191, 192, 260, 263, 264, 267, 271, 276, 277, 280, 282, 283, 284, 287

C

comunicação 31, 40, 41, 46, 74, 109, 136, 151, 156, 159, 161, 163, 172, 180, 278, 279, 286, 289

conhecimento 22, 26, 27, 50, 65, 71, 74, 75, 76, 79, 87, 90, 91, 103, 104, 106, 107, 109, 110, 112, 116, 120, 125, 133, 140, 142, 165, 166, 167, 169, 178, 179, 183, 184, 202, 208, 213, 223, 230, 231, 239, 240, 257, 258, 261, 266, 267, 269, 278, 283, 284, 290

conhecimentos 11, 12, 16, 18, 19, 21, 47, 57, 66, 67, 72, 76, 78, 79, 80, 82, 85, 92, 106, 108, 110, 111, 135, 138, 144, 182, 192, 194, 208, 209, 213, 220, 243, 262, 265, 276, 281, 282, 287, 290

conteúdo 60, 74, 114, 115, 162, 165, 170, 176, 179, 183, 209, 211, 221, 245, 263, 286

Covid-19	8, 14, 26, 36, 37, 42, 70, 87, 88, 91, 101, 103, 106, 123, 133, 147, 158, 161, 171, 176, 181, 197, 202, 225, 229, 238, 242, 257, 279, 281, 282, 287, 290
criança	29, 46, 47, 50, 52, 55, 58, 59, 60, 68, 73, 76, 77, 79, 80, 81, 85, 87, 88, 90, 92, 100, 109, 111, 112, 116, 178, 179, 183, 187, 193, 194, 200, 205, 206, 208, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 224, 227, 242, 255, 277
cultura	12, 33, 36, 41, 48, 56, 68, 81, 88, 92, 99, 109, 110, 113, 114, 115, 117, 141, 182, 207, 223, 228, 231, 233, 239, 240, 262, 278
D	
desafios	9, 14, 22, 27, 28, 30, 42, 48, 49, 54, 67, 71, 73, 74, 78, 82, 85, 90, 92, 105, 120, 123, 126, 129, 148, 177, 195, 205, 207, 213, 238, 278
desenvolvimento	11, 12, 21, 25, 26, 30, 42, 46, 47, 55, 58, 68, 71, 83, 87, 90, 92, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 115, 116, 119, 142, 143, 147, 153, 175, 176, 177, 179, 182, 184, 186, 188, 190, 191, 193, 194, 196, 199, 204, 205, 207, 209, 213, 216, 218, 219, 220, 224, 228, 238, 242, 273, 277, 278, 279, 280, 284, 285, 291
docência	13, 16, 21, 25, 28, 30, 33, 42, 43, 45, 49, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 83, 84, 88, 90, 101, 123, 129, 130, 133, 142, 143, 191, 199, 202, 213, 227, 230, 238, 240, 273, 276, 278, 279, 281, 284, 285, 286, 289, 290, 293
docente	13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 28, 29, 30, 33, 43, 47, 49, 50, 54, 72, 75, 83, 103, 105, 121, 124, 125, 140, 153, 165, 190, 191, 193, 194, 196, 197, 200, 204, 205, 210, 212, 213, 227, 260, 274, 281, 285, 287, 289, 290, 291, 292
E	
educação	8, 9, 13, 14, 19, 25, 32, 34, 37, 43, 51, 68, 77, 78, 84, 85, 101, 105, 106, 107, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 151, 154, 159, 163, 167, 168, 169, 171, 176, 180, 187, 194, 196, 199, 206, 207, 208, 209, 216, 218, 221, 224, 225, 230, 238, 239, 243, 258, 266, 267, 273, 278, 279, 281, 282, 286
Educação Básica	9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 26, 28, 72, 103, 135, 144, 145, 159, 177, 190, 200, 202, 203, 212, 219, 259, 276, 277, 278, 281, 286, 287, 288, 289, 292, 295
ensino	8, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 26, 27, 29, 31, 32, 37, 38, 41, 43, 49, 51, 52, 66, 70, 71, 76, 80, 82, 84, 87, 88, 90, 91, 92, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 120, 123, 124, 125, 126, 132, 133, 138, 139, 141, 143, 144, 147, 148, 151, 153, 154, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 181, 182, 186, 187, 190, 192, 193, 195, 197, 200, 203, 204, 206, 209, 210, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 230, 237, 238, 239, 240, 242, 257, 258, 262, 265, 266, 271, 273, 276, 277, 281, 282, 283, 286, 288, 290, 291
Ensino Fundamental	20, 26, 27, 31, 32, 36, 38, 51, 53, 56, 58, 70, 87, 88, 104, 106, 107, 108, 116, 117, 121, 133, 144, 147, 159, 170, 182, 202, 204, 205, 213, 227, 230, 231, 238, 258, 260, 262, 266, 271, 276, 277, 280, 284, 285, 290, 293
ensino remoto	8, 26, 27, 29, 31, 37, 43, 87, 88, 91, 104, 106, 120, 124, 147, 148, 158, 159, 163, 165, 166, 171, 172, 173, 195, 197, 200, 210, 216, 217, 220, 224, 237, 257, 282
escola	9, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 52, 53, 57, 63, 65, 68, 70, 74, 76, 77, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 100, 101, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 117, 119, 120, 121, 124, 133, 138, 142, 144, 149, 150, 152, 155, 156, 160, 170, 171, 175, 177, 181, 182, 190, 191, 193, 202, 203, 204, 205, 206, 209, 210, 213, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 229, 230, 238, 243, 260, 278, 279, 284, 286, 288, 291, 292
escrita	8, 35, 36, 51, 52, 60, 85, 88, 90, 92, 101, 104, 109, 110, 112, 115, 123, 132, 133, 138, 139, 142, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 159, 178, 182, 183, 194, 199, 205, 208, 209, 210, 223, 245, 250, 253, 267, 271, 273, 276, 277, 282, 286
estudantes	12, 17, 18, 20, 25, 31, 36, 38, 39, 42, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 67, 70, 76, 77, 80, 87, 88, 89, 135, 139, 142, 153, 154, 160, 162, 181, 199, 218, 227, 238, 242, 243, 258, 279, 287, 288
ética	11, 46, 71, 72, 85, 106, 109, 263
experiência	13, 26, 28, 30, 31, 38, 42, 43, 47, 49, 66, 68, 70, 71, 72, 75, 77, 85, 87, 89, 124, 140, 143, 147, 149, 152, 155, 159, 162, 163, 166, 175, 190, 199, 202, 211, 221, 238, 242, 244, 257, 258, 260, 262, 269, 293
experiências	9, 14, 15, 16, 17, 19, 27, 28, 29, 37, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 59, 73, 76, 77, 79, 81, 87, 88, 89, 91, 101, 103, 111, 123, 124, 129, 132, 135, 148, 151, 152, 153, 171, 178, 179, 190, 192, 202, 203, 205, 207, 216, 220, 227, 237, 257, 258, 276, 277, 285

F

famílias 15, 28, 31, 38, 40, 41, 50, 53, 54, 55, 58, 73, 74, 79, 80, 83, 119, 123, 204, 213, 217, 243, 257, 284

formação 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 28, 29, 33, 34, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 65, 68, 71, 72, 81, 84, 89, 90, 91, 101, 103, 106, 107, 117, 120, 123, 124, 127, 129, 133, 139, 141, 167, 168, 169, 188, 190, 191, 192, 193, 196, 200, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 212, 225, 238, 257, 261, 273, 274, 276, 277, 278, 280, 281, 283, 284, 285, 286, 289, 290

H

histórias 27, 38, 41, 53, 59, 61, 62, 64, 65, 67, 78, 79, 80, 81, 82, 87, 91, 107, 112, 114, 117, 147, 152, 154, 155, 205, 221, 239, 242, 245, 246, 247, 253, 257

I

interação 40, 57, 87, 106, 110, 140, 142, 143, 162, 170, 172, 177, 178, 180, 181, 184, 185, 216, 220, 222, 223, 224, 242, 266, 276

L

Lei 11, 23, 32, 34, 36, 117, 120, 207, 214, 256, 290

leitura 9, 15, 36, 51, 52, 59, 61, 78, 83, 88, 90, 92, 104, 109, 110, 111, 120, 121, 132, 133, 139, 141, 142, 149, 150, 155, 156, 178, 182, 185, 194, 205, 208, 209, 214, 253, 272, 276, 277, 286

Letras 24, 25, 140, 141, 143, 147, 151, 156, 169, 292, 293, 294, 295

Licenciatura 14, 25, 105, 106, 190, 292, 293, 294, 295, 296

licenciaturas em Artes 14

literatura 53, 58, 65, 78, 79, 81, 91, 92, 104, 106, 107, 111, 112, 113, 119, 121, 133, 138, 148, 154, 156, 158, 217, 284, 286

M

momentos 16, 21, 28, 29, 33, 37, 45, 47, 55, 82, 87, 91, 150, 151, 170, 193, 194, 196, 199, 202, 205, 212, 213, 217, 223, 267, 268, 270, 279, 283, 287

Música 14, 20, 226, 240, 247, 248, 249, 251, 252, 254, 255, 256, 259, 260, 292, 294, 295

N

narrativas 46, 47, 59, 61, 67, 78, 79, 81, 111, 113, 114, 115, 116, 119, 154, 229, 276

O

oportunidade 15, 30, 54, 56, 60, 73, 76, 103, 119, 148, 151, 153, 199, 202, 213, 232, 238, 239, 258, 289

organização 16, 18, 20, 28, 31, 40, 48, 49, 55, 74, 79, 150, 202, 217, 219, 230, 273, 284, 285

P

pandemia 8, 14, 22, 25, 26, 31, 37, 38, 42, 47, 53, 54, 66, 67, 70, 71, 80, 82, 83, 87, 88, 89, 91, 92, 101, 103, 104, 106, 123, 124, 126, 127, 129, 147, 149, 160, 161, 163, 168, 169, 171, 172, 173, 191, 194, 202, 203, 214, 216, 217, 218, 220, 222, 224, 229, 237, 257, 260, 279, 281, 282, 283, 287, 288

Pedagogia 14, 20, 25, 38, 43, 45, 49, 50, 52, 53, 66, 68, 70, 72, 73, 84, 85, 87, 102, 105, 106, 121, 145, 159, 187, 190, 192, 202, 203, 206, 276, 279, 281, 283, 292, 293, 294, 295, 296

Pesquisa 12, 22, 121, 140, 173, 261, 274, 294, 295

planejamento 11, 15, 19, 27, 29, 32, 36, 39, 40, 46, 54, 55, 87, 90, 117, 128, 149, 158, 209, 219, 229, 230, 273, 276, 280, 283, 284, 288

prática 13, 15, 16, 17, 18, 19, 43, 45, 48, 56, 57, 59, 66, 68, 72, 75, 78, 90, 101, 103, 104, 105, 106, 116, 117, 119, 120, 124, 155, 158, 159, 175, 190, 191, 194, 196, 199, 200, 209, 221, 222, 227, 229, 236, 237, 239, 242, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 270, 273, 274, 276, 287

professor 13, 16, 28, 41, 42, 43, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 68, 71, 74, 76, 81, 87, 88, 90, 91, 92, 108, 121, 139, 144, 150, 159, 164, 165, 166, 167, 168, 175, 176, 177, 186, 193, 195, 200, 208, 214, 217, 219, 221, 222, 240, 246, 248, 251, 278, 279

professores 16, 17, 18, 19, 21, 22, 32, 34, 35, 38, 39, 46, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 58, 67, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 81, 82, 84, 85, 89, 90, 104, 105, 106, 109, 110, 117, 123, 124, 126, 127, 129, 133, 141, 143, 147, 153, 155, 161, 162, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 181, 190, 193, 196, 197, 199, 200, 204, 218, 225, 227, 238, 239, 243, 258, 277, 278, 282, 284, 286, 287, 288, 289

profissional 11, 18, 19, 22, 29, 45, 66, 70, 77, 80, 84, 91, 103, 106, 125, 127, 190, 193, 196, 199, 203, 204, 205, 213, 227, 239, 276, 278, 279, 286, 291

projeto 12, 15, 16, 17, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 38, 39, 42, 43, 45, 48, 50, 51, 52, 61, 73, 87, 88, 90, 106, 107, 120, 123, 124, 125, 126, 133, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 202, 203, 228, 229, 230, 231, 237, 238, 239, 242, 243, 244, 257, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 283, 286, 287

Q

qualidade 12, 17, 18, 49, 50, 51, 56, 76, 106, 107, 124, 125, 126, 164, 165, 167, 168, 172, 193, 194, 203, 206, 224, 238, 260, 278, 279

R

reflexão 30, 31, 45, 85, 87, 90, 92, 108, 111, 119, 124, 127, 141, 153, 204, 210, 251, 273

retorno 31, 50, 83, 119, 166, 218, 224, 257, 282, 284, 287, 288

S

saberes 16, 17, 21, 42, 45, 46, 57, 68, 72, 78, 84, 89, 103, 109, 125, 167, 202, 203, 204, 210, 262, 286

T

tecnologias 11, 87, 101, 124, 125, 136, 168, 169, 172, 197, 229, 243, 278, 279, 282, 284, 290

teoria 15, 17, 18, 19, 39, 45, 78, 89, 103, 105, 139, 140, 145, 151, 178, 190, 191, 196, 199, 214, 222, 228, 262, 266

texto 13, 25, 26, 28, 54, 58, 60, 110, 112, 148, 149, 150, 154, 155, 173, 190, 223

turma 27, 29, 32, 36, 40, 59, 72, 73, 75, 76, 78, 93, 94, 132, 133, 141, 142, 143, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 170, 175, 176, 182, 185, 193, 197, 202, 205, 209, 210, 213, 218, 223, 229, 284, 288

U

Universidade 8, 11, 12, 23, 25, 27, 43, 45, 84, 103, 121, 132, 156, 166, 173, 186, 199, 200, 202, 214, 240, 260, 273, 276, 280, 285, 289, 292, 293, 294

V

vivências 18, 37, 46, 47, 49, 53, 59, 61, 67, 88, 101, 104, 119, 126, 134, 180, 184, 212, 216, 220, 222, 268, 289

www.PIMENTACULTURAL.com

PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Memórias do Trabalho
em Pedagogia, Letras
e Artes na Uergs