



COLEÇÃO
SABERES
EM DIÁLOGO

03

A BNCC e a
Educação Básica:
narrativas de
implementação
do referencial
curricular em Canoas

Rejane Reckziegel Ledur

Juliana Aquino Machado

Gilberto Ferreira da Silva

Organizadores

UNIVERSIDADE
LaSalle
Editora

Universidade La Salle

Reitor: *Paulo Fossatti*

Vice-Reitor: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Graduação: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Administração: *Vitor Augusto Costa Benites*

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: *Cledes Antonio Casagrande*

Conselho da Editora Unilasalle

Andressa de Souza, Cledes Antonio Casagrande, Cristiele Magalhães Ribeiro,

Jonas Rodrigues Saraiva, Lúcia Regina Lucas da Rosa, Patrícia Kayser

Vargas Mangan, Rute Henrique da Silva Ferreira, Tamára Cecília

Karawejczyk Telles, Zilá Bernd, Ricardo Figueiredo Neujahr

Projeto gráfico e diagramação: *Editora Unilasalle - Ricardo Neujahr*

Revisão de ortográfica: *Déborah Pinho Schvartcmann*

Revisão final: *Rejane Reckziegel Ledur*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B661 A BNCC e a educação básica [recurso eletrônico] : narrativas de implementação do referencial curricular em Canoas / Rejane Reckziegel Ledur, Juliana Aquino Machado, Gilberto Ferreira da Silva, organizadores. – Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2021. – (Coleção saberes em diálogo ; 3)

ISBN 978-65-89486-15-2

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: < <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/8582/3268>>.

1. Educação. 2. Currículo escolar. 3. Planejamento curricular – Canoas (RS). 4. Educação básica. I. Ledur, Rejane Reckziegel. II. Machado, Juliana Aquino. III. Silva, Gilberto Ferreira da. IV. Série.

CDU: 371.214

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

Editora Unilasalle

Av. Victor Barreto, 2288 | Canoas, RS | 92.010-000

<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>

editora@unilasalle.edu.br

+55 51 3476.8603

Editora afiliada:



Rejane Reckziegel Ledur
Juliana Aquino Machado
Gilberto Ferreira da Silva
Organizadores

**A BNCC e a Educação Básica: narrativas de
implementação do referencial curricular em Canoas**

Universidade La Salle – Editora Unilasalle
Canoas, 2021.

Agradecimentos

A gradativa implementação do Referencial Curricular de Canoas na Rede Municipal de Ensino só foi possível pelo engajamento e protagonismo de muitos profissionais da educação básica que, de forma colaborativa, contribuíram para que o documento fosse conhecido e acolhido pela rede. Por isso, queremos agradecer a todos os professores e professoras da Rede Municipal de Canoas que conduziram os encontros formativos do Ensino Fundamental como coordenadores e sistematizadores de área, como formadores convidados, como painelistas de lives e a todos os profissionais que participaram das formações, assistiram as lives, interagiram nos chats e contribuíram com suas avaliações, críticas e sugestões ao final de cada evento, possibilitando qualificar o trabalho formativo e, conseqüentemente, o ensino nas escolas municipais. Em especial, queremos agradecer às professoras e aos professores dos anos iniciais e finais que aceitaram o nosso convite para compartilhar suas práticas e projetos de ensino, assim como suas angústias, dúvidas, reflexões, possibilidades e realizações pedagógicas relacionadas aos desafios de implementar a BNCC/RCC na rede municipal de Canoas, em tempos de normalidade e de excepcionalidade, tornando essa publicação possível. Os agradecimentos se estendem às equipes diretivas das escolas municipais que divulgaram e acompanharam o trabalho formativo, estabelecendo conexões com as formações pedagógicas realizadas nas escolas. Esta publicação só foi possível pelo apoio institucional do Itaú Social e Fundação Carlos Chagas, por meio do edital Anos Finais do Ensino Fundamental, a quem somos muito gratos pela iniciativa de possibilitar que projetos dessa natureza tenham uma maior visibilidade e divulgação.

SUMÁRIO

Prefácio	9
Introdução	11
Parte 1 - A BNCC e a Educação Básica	
Capítulo 1 - A BNCC e a Educação Básica: (re)existências formativas num contexto de pandemia	19
<i>Rejane Reckziegel Ledur; Juliana Aquino Machado; Gilberto Ferreira da Silva</i>	
Parte 2 - Narrativas Pedagógicas Anos Iniciais	
Capítulo 2 - Práticas de ensino de Matemática nos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental frente aos desafios de implementação da BNCC em tempos de pandemia	48
<i>Aline Portz Piovezan; Sara Maciel Monteiro</i>	
Capítulo 3 - Andar perto: vivências escolares para a participação discente	58
<i>Mariana Leonhardt</i>	
Capítulo 4 - A produção textual como protagonista do processo de alfabetização	66
<i>Renata Lúcia Schuler</i>	
Capítulo 5 - A educação em tempos de pandemia: práticas pedagógicas e reflexões sobre cultura digital e os corpos-infâncias	71
<i>Alexandre Carvalho Bitencourt</i>	
Capítulo 6 - Artes no ensino remoto: o desafio da ludicidade	79
<i>Sabrina Rocha Justo; Taís Franciele Souza</i>	
Capítulo 7 - Música na Educação Básica: possibilidades para o fazer musical através do ensino remoto – coral virtual	85
<i>Andréia Maliszewski Antonio Greco</i>	

Capítulo 8 - Produzindo curtas-metragens com uma turma de 4º ano	93
<i>Franciele Vanzella da Silva</i>	
Capítulo 9 - Educar em tempos de pandemia: breve relato sobre experiências docentes no Ensino Público Fundamental	98
<i>Damiana Ballerini; Karina Thetinski Rodrigues; Maria Cristina Alencastro Pantoja; Raquel Belmini</i>	
Capítulo 10 - Educação Física e Letramento: possibilidades de aprendizagem através do lúdico	107
<i>Desirée Guglieri Alberton</i>	
Capítulo 11 - Educação Física em tempos de pandemia: do básico a interdisciplinaridade	116
<i>Diego Péres Müller</i>	
Capítulo 12 - Experiências de processos de aprendizagem gamificados: uma perspectiva transdisciplinar em tempos de ensino remoto	120
<i>Caroline Lisian Gasparoni</i>	
Capítulo 13 - Medonho com fome de ler	126
<i>Micheli Silveira de Souza</i>	
Capítulo 14 - O uso de <i>playlists</i> como recurso para a apreciação musical	131
<i>Marília Oliveira Henriques</i>	
Capítulo 15 - Explorando o sistema de escrita alfabética através dos gêneros textuais: a experiência a partir dos estudos remotos	137
<i>Fabíola dos Santos Kucybala; Josiane Langhans</i>	
Capítulo 16 - RCC e o Ensino Remoto: Vivências e (in)certezas com os 3º anos em tempos de pandemia	145
<i>Brunna Rodrigues Martins</i>	
Capítulo 17 - Recontextualização das ciências através da literatura de Harry Potter	157
<i>Glaucia Silva da Rosa</i>	

Capítulo 18 - A sala de recursos “incluindo” parcerias: práticas de Educação Física para alunos com deficiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE) 163

Rosimere da Rosa Correa

Capítulo 19 - Trabalhando o objeto de conhecimento: correspondência fonema-grafema com o primeiro ano no ensino remoto 168

Ariane Simão de Souza

Capítulo 20 - Pandemia: causas, consequências, mudanças e transformações ... 175

Débora Raquel da Silva; Michele Beltran Antunes

Capítulo 21 - A pesquisa como ferramenta de análise das embalagens de alimentos industrializados 181

Fabiana Franciski de Oliveira

Capítulo 22 - Pensamento computacional na BNCC 187

Evelise Ferreira Pereira

Capítulo 23 - A BNCC em tempos de escolas fechadas: o ensino de Geografia nos anos finais do ensino fundamental durante a pandemia da Covid-19 193

Vinício Luís Pierozan

Capítulo 24 - Aplicativos educacionais: uma experiência no ensino de Geografia 199

Janice Cruz de Azevedo

Capítulo 25 - O desenvolvimento dos Jogos Eletrônicos 207

Daniel David Finco

Capítulo 26 - Gêneros textuais legislativos e letramento jurídico: formando cidadãos para práticas autônomas, humanitárias e sustentáveis 214

Vanessa Just Blanco

Capítulo 27 - Relato de atividade remota com a leitura de charges da pandemia	226
<i>Carla Letuza Moreira e Silva</i>	
Capítulo 28 - Livros de matemática sensoriais táteis	235
<i>Miriam Garcia Müller</i>	
Capítulo 29 - Flash Fiction: Alunos autores	243
<i>Rosana Ruas Machado Gomes</i>	
Capítulo 30 - A prevenção da reprovação de alunos de sextos anos na disciplina de Língua Inglesa	250
<i>Neusa Maria Fraporte Bravo</i>	
Capítulo 31 - Prática ambiental: cultivo e cuidado	256
<i>Milena Ribeiro Lopes</i>	
Capítulo 32 - Leitura em conexão: relato de experiência pedagógica através de lives	260
<i>Fernanda Dornelles Maciel; Márcia Frank de Rodrigues</i>	
Capítulo 33 - Dança??? Ou o que quer que pulse!	266
<i>Joana Costa Willadino</i>	
Capítulo 34 - Negra cor em (auto) formação: a (re) invenção como meio e fim	277
<i>Deise Rodrigues Sabino; Jordane Fernandes Alves; Paula Kuhnen Ramos</i>	
Capítulo 35 - Solta a voz, gurria!	281
<i>Daniela Duarte Ilhesca; Fernanda Moser; Luciane Czerwinski</i>	

Prefácio

A publicação da Coleção Saberes em Diálogo: Projeto Cartografias – *A BNCC e a Educação Básica: narrativas de implementação do referencial curricular em Canoas* (Volume 3) – organizada por Rejane Reckziegel Ledur, Juliana Aquino Machado e Gilberto Ferreira da Silva, presenteia o leitor com temas candentes, atuais e articulados: a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no município de Canoas, no Rio Grande do Sul; a consideração das especificidades dos anos iniciais e finais do ensino fundamental nesse processo; e, ainda, a introdução dessa nova política educacional em um contexto de pandemia, que impôs à rede municipal e às escolas o desafio de viabilizar o ensino remoto.

Toda essa reflexão sobre a BNCC e, a partir dela, a construção do Referencial Curricular de Canoas (RCC), ela própria uma ação de formação continuada, é fruto de um longo processo que envolveu de forma ativa professoras e professores da rede municipal, dando-lhe um caráter verdadeiramente democrático. O protagonismo dos docentes foi exercido na elaboração do RCC em vários encontros de formação, de diferentes modalidades, contemplando as diversas áreas do conhecimento e articulando suas unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades. Com a pandemia de Covid-19, no início de 2020, as reuniões formativas tiveram de ser adaptadas para o formato virtual, o que foi prontamente realizado pela rede municipal, que já havia consolidado uma sistemática colaborativa de trabalho. Se a formação remota pôde se efetivar, isso não se deve apenas ao suporte tecnológico de que a rede dispunha, mas também porque já havia sólida interação entre as/os docentes. Todo esse processo está refletido nas narrativas pedagógicas das/os autoras/es professoras/es nesse volume.

Pudemos testemunhar, de fato, essa prática colaborativa e investigativa, desde que o projeto *Saberes em Diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas*, sob a coordenação de Rejane Reckziegel Ledur, foi contemplado pelo edital “Anos finais do ensino fundamental: adolescências, qualidade e equidade na escola pública”, promovido pelo Itaú Social em parceria com a Fundação Carlos Chagas, no início de 2019. O edital teve como premissas básicas, além do foco no segundo ciclo do ensino fundamental, a pesquisa aplicada, traduzida em metodologias que privilegiassem a interação entre a pesquisa acadêmica e a realidade escolar e promovessem a participação efetiva dos atores envolvidos, isto é, a pesquisa seria realizada *com* a escola e não *na* escola. Os resultados deveriam apontar recomendações para a superação dos desafios do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Em 12 dos 14 projetos contemplados pelo edital, pesquisadoras/es de universidades procuraram instituições escolares para firmar parceria. Em outros dois, o movimento foi inverso: em um deles, a proposta veio de uma professora da educação básica; já em *Saberes em Diálogo*, a iniciativa originou-se na própria rede municipal, que estabeleceu parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle), buscando articular os saberes da docência com os saberes acadêmicos. Essa articulação traduziu-se na reflexão sobre a prática pedagógica e na troca de experiências em diferentes modalidades de encontros formativos, com representantes da universidade e docentes das escolas.

Assim, parabenizamos as/os professoras/es envolvidas/os nessa caminhada pelo comprometimento e disposição em participar dos encontros formativos e, mais ainda, pelo registro de suas reflexões sobre a prática pedagógica, algo tão difícil e pouco usual no país. Felicitamos também a rede municipal de Canoas por pensar e implementar uma formação continuada regida pelo princípio da horizontalidade, por meio do qual as/os docentes se tornam partícipes e atores do processo. Consolidou-se aí o que a literatura denomina comunidades profissionais de aprendizagem ou comunidades de práticas, fundamentais para a qualidade da educação básica.

A publicação deste caderno temático com a produção das/os professoras/es pesquisadoras/es da rede não só atinge o objetivo proposto pelo edital, como, também, torna-se referência para a região e para o país no sentido de demonstrar como a participação dos docentes é fundamental para a apropriação de uma política educacional, o que implica sua transposição do plano prescrito para a realidade cotidiana das escolas.

Diante da frutífera colaboração entre a universidade e as redes de ensino, ampliando horizontes de possibilidades de produção de novos conhecimentos, fica aqui a nossa forte recomendação para a leitura individual e, por que não, coletiva desta Coleção, como ferramenta de formação continuada e inspiradora de experiências análogas.

Gisela Lobo Tartuce

Patrícia Albieri Almeida

Sandra Unbehaum

Pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas

Introdução

Esta publicação integra a Coleção Saberes em Diálogo, voltada a dar visibilidade para as ações e reflexões que resultaram do projeto de formação continuada de professores desenvolvido no período de 2017 a 2020 na Rede Municipal de Ensino de Canoas, que buscou integrar a educação básica e a universidade por meio da pesquisa, entendendo tanto a escola e a universidade como campos de produção de saberes.

O primeiro volume da coleção, intitulado *Fronteiras entre formação, docência e pesquisa* (2020), aproximou os espaços acadêmicos e escolares, tendo como lugar de partida “fazer a formação desde onde se está, com quem aí se encontra e quiçá, para além de onde está” (SILVA, MACHADO, LEDUR, 2020, p. 15),¹ propondo reflexões sobre os princípios formativos emergentes da experiência do projeto Saberes em Diálogo e estimulando espaços de autoria para docentes e pesquisadores refletirem sobre formação continuada, protagonismo docente e autoria epistêmica.

O segundo volume, com o título *Referencial curricular e pesquisa colaborativa: cartografias de um percurso formativo vivido na e com a rede* (2021), apresenta os resultados de uma pesquisa colaborativa que buscou sistematizar o processo de implementação do Referencial Curricular de Canoas (RCC) nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Os textos que compõem essa publicação emergiram “de um processo vivo, dinâmico, orquestrado por um grande coletivo de intelectuais docentes que, ao assumirem o lugar de quem pesquisa e produz conhecimento, assume também o princípio de socializar o que viveu” (LEDUR, MACHADO, SILVA, 2021, p. 14).² A experiência formativa vivida na rede e com a rede, a partir da apropriação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da construção do RCC e da gradativa implementação deste referencial nas escolas municipais, foi atravessada, em 2020, pela pandemia do Covid-19, sendo necessário ressignificar o movimento formativo para dar conta do momento de excepcionalidade ao qual estávamos passando por meio da implantação do ensino remoto nas escolas. O percurso vivido evidenciou o protagonismo dos professores na condução e na superação das adversidades por meio da troca entre os pares e da abordagem de temáticas relacionadas ao cotidiano da escola.

1 SILVA, G. F. da; MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R (Orgs.). Saberes em Diálogo: fronteiras entre formação, docência e pesquisa. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2020.

2 LEDUR, R. R.; MACHADO, J. A.; SILVA, G. F. da (Orgs.). Referencial curricular e pesquisa colaborativa: cartografias de um percurso formativo vivido na e com a rede. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2021.

O terceiro volume da coleção Saberes em Diálogo consiste nesta publicação que aqui apresentamos, intitulada *A BNCC e a Educação Básica: narrativas de implementação do referencial curricular em Canoas* (2021), que completa o percurso formativo de implementação do RCC vivido na rede municipal, ao voltar o olhar para a escola, mais precisamente para a sala de aula, como espaço em que o currículo se coloca em ação e se efetiva por meio da atuação pedagógica do professor e das aprendizagens dos alunos. Entendemos, pois, que é sobre os professores que estão atuando na sala de aula e que fazem a transposição didática dos princípios de uma normativa curricular, que recai o grande desafio de colocar a BNCC em prática na escola. Sendo assim, esse livro se divide em três partes, assim nomeadas: 1ª Parte - Educação Básica e BNCC; 2ª Parte – Narrativas Pedagógicas Anos Iniciais; 3ª Parte – Narrativas Pedagógicas Anos Finais.

A primeira parte consiste na apresentação de um artigo escrito pelos organizadores da publicação com o objetivo de situar o leitor em relação ao Projeto Cartografias de Implementação do Referencial Curricular no Ensino Fundamental, uma pesquisa colaborativa desenvolvida no âmbito do Projeto Saberes em Diálogo, assim como uma pesquisa vinculada, no início de 2019, ao Edital *Anos Finais do Ensino Fundamental: Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública*, financiada pelo Itaú Social e Fundação Carlos Chagas. O texto faz referência ao movimento formativo realizado em 2020 na rede municipal de ensino de Canoas, com ênfase no 2º ciclo formativo que teve como temática “A BNCC e a Educação Básica: a construção do RCC e os desafios de implementação nas escolas da rede municipal”.

Ao final desse ciclo formativo, lançamos um edital de chamamento para submissão de narrativas pedagógicas, relacionadas ao desenvolvimento de habilidades e competências da BNCC/RCC em experiências e projetos de ensino realizados nas escolas municipais, para integrar uma publicação. O edital visava ampliar o diálogo com os demais professores da rede municipal em relação aos desafios de implementar um referencial curricular em tempos de pandemia, assim como dar visibilidade a práticas de ensino por meio de uma publicação que evidenciasse a apropriação da BNCC/RCC no dia a dia da escola. O edital contemplou duas modalidades de submissão: anos iniciais (práticas de ensino realizadas no Bloco de Alfabetização, Pós-alfabetização, PPA, PLL, Sala de Recursos, Sala de Informática, Educação Física) e anos finais (práticas de ensino desenvolvidos nos diferentes componentes curriculares ou de forma interdisciplinar). Os textos submetidos a esse edital compõem, respectivamente, a segunda e a terceira parte dessa publicação.

A segunda parte do livro, portanto, apresenta dezoito (18) narrativas pedagógicas de implementação do RCC nos anos iniciais, com propostas realizadas do 1º ao 5º ano, em que se destacam a experiência de docência compartilhada das professoras Aline e Sara (Capítulo 2); a proposta de superação do fracasso escolar e alfabetização da professora Renata (Capítulo 4) e correspondência de fonema-grafema no primeiro ano da professora Ariane (Capítulo 19); as atividades lúdicas com arte das professoras Sabrina e Taís (Capítulo 6) e de produção de curtas-metragens da professora Franciele (Capítulo 8); o trabalho com música por meio da formação de coral virtual da professora Andreia (Capítulo 7) e o uso de playlist na apreciação musical da professora Marília (Capítulo 14). Destacam-se também os projetos interdisciplinares da área de Educação Física aliados ao letramento da professora Desirée (Capítulo 10), com jogos remotos do professor Diego (Capítulo 11) e com práticas inclusivas na sala de recursos da professora Rosimere (Capítulo, 18), assim como o uso da gamificação em propostas transdisciplinares da professora Caroline (Capítulo 12). O trabalho com leitura e literatura está contemplado nos projetos “Fome de Ler” da professora Micheli (Capítulo 13) e no projeto “Recontextualização das Ciências” da professora Glaucia (Capítulo 17).

As narrativas das professoras Aline Piovezan, Mariana Leonhardt e Brunna Martins (Capítulos nº 2, 3 e 16) transcrevem as reflexões e os relatos de experiências apresentados nas *lives* do 2º ciclo de formação, em que foram painelistas e buscaram relacionar as práticas de ensino às competências gerais da BNCC, adaptadas ao ensino remoto. As professoras Damiana, Karina, Maria Cristina e Raquel (Capítulo 9) refletem sobre os desafios da educação na atualidade, ao considerarem que “estamos vivendo um período ímpar em nossas trajetórias profissionais que pede um reinvento do nosso trabalho e da relação com a educação e com os estudantes” e, no diálogo com teóricos como Bauman, Nóvoa e Boaventura Santos, concluem que “tem sido um desafio o trabalho docente na realidade educacional pública brasileira, já que lidamos com vários níveis de carência e vemos aumentar cada vez mais a desigualdade social em nosso país”.

As professoras e os professores dos anos iniciais também apresentaram reflexões sobre o desafio de educar em tempos de pandemia, como o questionamento feito pelo professor Alexandre Bitencourt (Capítulo 5): “O que fazer com a educação frente ao caos causado pela pandemia?” Ele afirma que a situação pandêmica forçou a uma mudança de paradigma educacional em que destaca a importância das formações e trocas entre os pares: “somente com a formação de uma rede seria possível superar o isolamento social e mobilizar para as aprendizagens significativas dos estudantes”. O professor Diego Müller

(Capítulo 11), da disciplina de Educação Física, questiona a sua área de atuação em tempos de pandemia: “Que práticas pedagógicas seriam interessantes de serem transmitidas aos alunos? Como desenvolver propostas relacionadas ao RCC?” A professora Caroline Gasparoni (Capítulo 12), ao relatar uma experiência transdisciplinar em tempos de ensino remoto, pergunta: “Como dar segmento ao processo de ensino e aprendizagem? Por onde começar? Como fazer?” A professora Brunna Martins (Capítulo 16) comenta sobre as vivências e (in)certezas em tempos de pandemia ao afirmar que:

O que aqui será apresentado, está longe de ser um caso de sucesso. Não envolve o uso de muitas tecnologias digitais, propostas inovadoras ou um número expressivo de estudantes atingidos. Pelo contrário, traz, em tom de desabafo, os desafios, dificuldades, mudanças e superações que este ano atípico impôs.

No entanto, todos os professores apresentam proposições, atividades, encaminhamentos metodológicos que dão conta de responder aos seus próprios questionamentos, às demandas do ensino remoto e ao desafio de implementar a BNCC e o RCC na escola em tempos pandêmicos, como bem colocou a professora Andréia Greco (Capítulo 7) “além de estarmos em um momento de implementação da BNCC/RCC, os sistemas de educação precisaram arregaçar as mangas e se reinventar frente à essa demanda”. Também reconhecem que “colocar em prática o que os documentos oficiais sugerem ou determinam pode parecer, num primeiro momento, um desafio. Porém, alguns objetos de conhecimento da BNCC/RCC já são familiares para nós” (Ariane Souza, Capítulo 19), demonstrando que os professores dos anos iniciais estão cientes do documento curricular e que possuem competência para colocá-lo em prática.

Na terceira parte do livro são apresentadas 16 narrativas pedagógicas relacionadas aos anos finais do ensino fundamental em que foram contemplados textos referentes aos componentes curriculares da Ciências da Natureza (Capítulos 20, 21 e 22), Geografia (Capítulos 23 e 24), Educação Física (Capítulos 20 e 25), Língua Portuguesa (Capítulos 26 e 27), Matemática (Capítulo 28), Língua Inglesa (Capítulos 29 e 30), Arte (Capítulo 33), assim como propostas de ensino voltadas à Educação Cidadã – EJA (Capítulo 31) e projetos interdisciplinares (Capítulos 20, 32, 34 e 35).

Ao refletirem sobre os desafios da implementação da BNCC em tempos de pandemia, os professores dos anos finais apontam para a necessidade de mudanças na educação, como se observa na narrativa das professoras Débora

e Michele (Capítulo 20) que afirmam “se o mundo está mudando rápido e acelerado, o modelo atual já não comporta mais uma educação do gabarito, a educação formal precisa mudar, necessita ser repensada e ressignificada, pois o mundo de hoje precisa de pessoas diferentes”. O que é reforçado pela professora Fabiana (Capítulo 21), ao concluir que “a mudança das estratégias de aprendizagens requer um desacomodar, um desconstruir, um construir e, muitas vezes, abandonar paradigmas que se carregam com as experiências vivenciadas pelo educador quando estudante da educação básica e universidade”. O professor Vinício (Capítulo 23) reconhece os desafios pedagógicos diante da eclosão da pandemia em escala global, ao afirmar que “mesmo diante de tais adversidades buscamos em nosso fazer pedagógico implementar, ainda que timidamente, esta nova concepção de ensinar e aprender Geografia, tendo como caminho o RCC para a construção dos saberes formais”.

Observa-se que os processos formativos de discussão da BNCC e construção do RCC, promovidos pela SME no período de 2018 a 2020, estão contribuindo para essa mudança necessária na educação, como afirma a professora Evelise (Capítulo 22): “acompanhei parte do processo de discussão do RCC e, desde então, venho estudando e tentando trazer à rotina diária da escola essa nova maneira de enxergar a construção do conhecimento”. As narrativas também destacam a apropriação da tecnologia como um grande diferencial que foi incorporado à prática pedagógica, “a tecnologia possui um papel importante na BNCC, tornando-se a cultura digital um dos pilares fundamentais”, afirma a professora Janice (Capítulo 24) que propôs o desenvolvimento de aplicativos de Geografia com os alunos. O professor Daniel (Capítulo 25), ao relatar a realização de *lives* com a temática dos Jogos Eletrônicos nas aulas de Educação Física, reconhece que em relação ao uso das ferramentas digitais tradicionais como WhatsApp, Facebook e Instagram, “avançamos para a utilização de ferramentas da Plataforma Google – site, formulários, e-mails, meet e classroom; além desses, alguns professores utilizaram também o envio de vídeos em contas do Youtube e as plataformas e *Stream Yard*”. As professoras Fernanda e Márcia (Capítulo 32) colocaram a leitura em conexão ao proporem *lives* no canal da Biblioteca da escola: “foi a maneira que encontramos para viabilizar aos alunos, ainda que indiretamente, uma conexão literal e metafórica com a leitura”. Elas descrevem essa experiência como “um grande aprendizado, pois, além do nervosismo por fazer algo totalmente novo para nós, tivemos que nos despir de nossa timidez frente às câmeras”.

Aliado ao trabalho com a tecnologia, as professoras Vanessa (Capítulo

26) e Carla (Capítulo 27) de Língua Portuguesa e a professora Rosana (Capítulo 29) de Língua Inglesa voltaram-se para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas de leitura de gêneros textuais, como discurso jurídico, charges, e *Flash Fiction*, respectivamente, visando a uma formação para o exercício da cidadania. A atividade com leitura e produção de diferentes tipos de gêneros textuais é muito recomendada na BNCC, principalmente na área da Linguagem, o que corresponde ao interesse dos estudantes, como relata a professora Rosana ao reconhecer que “a animação dos estudantes também se dá, certamente, por perceber a literatura não como necessariamente erudita e distante, mas também como algo presente em seu cotidiano”. A professora também relata sua satisfação com a validade destas propostas: “me encontro feliz com os diálogos estabelecidos com a turma e com suas experiências de fruição e escrita. É muito gratificante encontrá-los como autores, ocupando no mundo sua posição de sujeitos e cidadãos”. O mesmo sentimento de satisfação com o exercício da docência “tardia”, uma escolha profissional da professora Neusa (Capítulo 30) após sua aposentadoria, é relatado em relação ao trabalho de prevenção da reprovação na disciplina da Língua Inglesa que desenvolve com as turmas do 6º ano:

O tempo me surpreendeu com a facilidade de relacionamento com esses adolescentes, me encantando com a escuta minuciosa de suas experiências, de suas histórias, envolvendo-me no relato de seus conflitos, a sua necessidade de uma inclusão ora aqui, ora ali e isso me fazia esquecer o meu tempo.

Na leitura das narrativas, deparamo-nos com projetos que transcendem uma disciplina ou turma, mas que emergem da observação do contexto social, econômico e cultural da comunidade, ao demandar uma intervenção ou promover o protagonismo dos estudantes para além dos conteúdos escolares, exercitando a empatia, o diálogo e o respeito ao outro e aos direitos humanos, como uma das competências gerais da BNCC. Podemos citar o projeto “Dança? Ou o que quer que pulse!” da professora Joana (Capítulo 33), que se volta para o resgate social dos estudantes por meio da arte; o projeto “Livros de Matemática sensoriais táteis” da professora Mirian (Capítulo 28), direcionado a atender os alunos com necessidades especiais; o projeto “Prática ambiental: cultivo e cuidado”, desenvolvido na EJA Cidadã pela professora Milena (Capítulo 31), que busca promover um resgate do espaço escolar, direcionado para a sustentabilidade e cuidado de si; o projeto “Negra cor”, desenvolvido pelos professores Deise, Jordane e Paula (Capítulo 34), que promove a educação para as relações étnico-raciais; o projeto “Solta a

voz, guria!”, coordenado pelas professoras Daniela, Fernanda e Luciane (Capítulo 35), que promove interações empáticas e colaborativas, de igualdade de gênero, de valorização da vida e inclusão escolar. Todos esses projetos foram gestados na escola a partir do protagonismo e esforço dos professores da rede municipal atentos à necessidade de trabalhar temáticas que transcendam a questão disciplinar e que promovam habilidades e competências voltadas ao exercício da cidadania, da igualdade de gênero, da promoção da diversidade, do cuidado com meio ambiente e consigo mesmo.

Acreditamos que essa publicação vem complementar as reflexões que os Volumes 1 e 2 da Coleção Saberes em Diálogo já apontaram sobre a importância do protagonismo dos professores na discussão, construção e implementação das normativas curriculares no contexto de uma rede de ensino, pois são os profissionais que estão na sala de aula, que têm o conhecimento da realidade, a experiência pedagógica e a compreensão das potencialidades e das fragilidades dos documentos curriculares que são propostos por meio das políticas públicas de educação no Brasil.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Rejane Reckziegel Ledur
Juliana Aquino Machado
Gilberto Ferreira da Silva

Parte 1

A BNCC e a Educação Básica

Capítulo 1

A BNCC e a Educação Básica: (re)existências formativas num contexto de pandemia

*Rejane Reckziegel Ledur*¹

*Juliana Aquino Machado*²

*Gilberto Ferreira da Silva*³

Introdução

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa uma missão complexa para as escolas, redes de ensino e universidades, na medida em que passa a ser referência obrigatória para a adaptação dos currículos escolares e universitários às novas diretrizes, servindo de parâmetro para a formação inicial e continuada dos professores, para a elaboração e atualização dos livros didáticos e avaliação externa dos alunos e das escolas. A versão final da BNCC adotou o conceito de desenvolvimento de competências como fundamento pedagógico, indicando o “que os alunos devem ‘saber’ e, principalmente, o que devem ‘saber fazer’ – considerando a mobilização dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 15), no diálogo permanentemente com a realidade escolar.

No Brasil, desde meados da década de 90, as discussões em relação às competências já permeiam as ações na formação de professores em decorrência de reformas educacionais que visavam atender ao mercado de trabalho. O conceito de competências da BNCC converte muito fortemente à proposição

1 Doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Assessora Pedagógica da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. E-mail: rejane.ledur@canoasedu.rs.gov.br

2 Doutoranda em Educação. Bolsista CAPES/PROSUC. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Diretora de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. E-mail: juliana.machado@canoasedu.rs.gov.br

3 Doutor em Educação. Pesquisador CNPq. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural. E-mail: gilberto.silva@unilasalle.edu.br.

de Perrenoud (2000, p. 15), como sendo a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”, a mobilização de conhecimentos e habilidades para resolver uma determinada situação.

Esse contexto, coloca aos profissionais da educação, que estão na ponta do processo, na sala de aula, mediando o processo de ensino e aprendizagem o seguinte questionamento: como articular as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de cada área de conhecimento no dia a dia da escola, com vistas a construir as competências necessárias para o estudante exercer sua cidadania social com responsabilidade e competência, atento às necessidades dos tempos atuais?

Entendemos que a BNCC só será efetivada e poderá dar respostas ao que se propõe se for abraçada pelos professores como uma possibilidade de ressignificar o currículo por meio de sua prática cotidiana, nas distintas escolas que estão espalhadas neste imenso território brasileiro. São eles que poderão falar da eficácia ou não de uma Base Nacional Comum Curricular, assim como exigir as condições adequadas para que a mesma possa ser implantada e para que seja avaliada a sua pertinência no contexto educacional brasileiro.

Gatti (2017), ao refletir sobre a complexidade do trabalho do professor, destaca que vivemos num cenário social cambiante em que dilemas e tensões se levantam quanto à forma de compreensão do momento contemporâneo. A educação escolar passa a ter um papel essencial na construção de uma consciência mais crítica, em que os professores são chamados a comprometerem-se com um ensino que propicie aprendizagens que permitam às crianças e aos jovens, como cidadãos, tomarem decisões sobre suas vidas e agirem em relação às comunidades humanas e ao habitat natural, fundamentadas em conhecimentos sólidos. Salienta a autora:

Coloca-se como direito da cidadania a socialização e apreensão dos conhecimentos que podem contribuir para a vida cidadã com dignidade, e, nesse processo a Educação, considerada em seus diferentes ângulos e formatos, é central, torna-se área de interesse público vital e a Educação Escolar assume aí papel relevante, e nela, destaca-se o trabalho do professor (GATTI, 2017, p. 726).

Ao destacar o papel do professor nos processos de implementação de políticas públicas relacionadas à Educação Básica, compreende-se a importância da constituição e consolidação de espaços de discussão e de compartilhamento

de conhecimentos e de experiências docentes, com propostas formativas que oportunizem a interação entre os pares e que promovam a pesquisa como um princípio da formação continuada.

No contexto da educação básica, muitos gestores e professores entendem que a BNCC, como normativa federal, expressa-se como um suporte para a estruturação curricular das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e unidades escolares, havendo a necessidade de adequar o currículo à realidade local. No campo pedagógico, no entanto, recai sobre os profissionais da educação que estão atuando na sala de aula o maior desafio, que é o de fazer a transposição didática entre o antigo e o novo currículo.

Observamos que este último aspecto deve ser visto como uma das possibilidades de se pensar o processo de apropriação e de “tradução” para o currículo que expressa, ou deveria expressar, aquilo que acontece no espaço dinâmico que movimenta uma sala de aula. Uma outra direção é a da elaboração de princípios e de orientações que os professores deverão seguir, geralmente elaborados por equipes de consultoria ou assessorias das redes públicas de educação, nas suas diferentes esferas de atuação. Enfatizamos que neste trabalho, nossa opção, tanto teórica quanto metodológica, partiu do pressuposto de que a construção de um trabalho desenvolvido de forma colaborativa com o coletivo de professores da rede municipal de Canoas atribuía todo o sentido ao que nós, na condição de “assessores pedagógicos”, entendemos como sendo o melhor encaminhamento para se fazer a readequação curricular na rede.

Desde a aprovação da BNCC, o município de Canoas/RS reuniu esforços e desenvolveu estratégias no sentido de cumprir a legislação, o que resultou na construção do Referencial Curricular de Canoas (RCC)⁴ no ano de 2018 (LEDUR, MACHADO, SILVA, 2021), assim como buscou alinhar os currículos e Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas (MACHADO; et. al, 2020), adequando-os à legislação vigente. Todo esse processo foi construído de forma colaborativa com as equipes diretivas e professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, por meio de um percurso formativo que evidenciou o protagonismo dos professores nas conduções das formações e a troca entre os pares.

Em 2019, iniciou-se a implementação gradual do RCC na Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC). A sistematização do processo de implementação do RCC nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) de Canoas

4 Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>.

foi problematizada por meio de uma pesquisa colaborativa que envolveu os professores dos anos iniciais e finais da rede na produção de conhecimento sobre a escola, abrindo espaço para que se escute a voz de quem está atuando na sala de aula, sobre os desafios e as possibilidades que a implementação de um documento curricular de abrangência nacional provoca numa rede de ensino. Sendo assim, a pesquisa intitulada “Cartografias de Implementação do RCC no Ensino Fundamental (2019/20)”⁵ buscou sistematizar o processo formativo vivenciado na RMEC, trazendo a apropriação e reflexão dos professores das distintas áreas do conhecimento em relação ao desafio de implementar a BNCC (LEDUR, MACHADO, SILVA, 2020a; LEDUR, MACHADO, SILVA, 2021).

Os registros foram produzidos seguindo uma orientação que em muito se aproximou à perspectiva da escrita etnográfica, ou seja, procurou-se instrumentalizar os sistematizadores do processo para que descrevessem e transcrevessem, com o maior número possível de detalhes, o que as discussões nas áreas iam revelando, o que acabou por constituir um conjunto de dados empíricos e de textos reflexivos, dos elementos que emergiram do processo vivido.⁶

No conjunto das ações da pesquisa, podemos apontar para dois momentos distintos, aqui denominados de Etapas. A primeira etapa corresponde ao ano de 2019 (LEDUR, MACHADO, SILVA, 2020a; LEDUR, MACHADO, SILVA, 2021), na qual foram contempladas ações que voltaram-se prioritariamente para a apropriação, discussão, estudos e trocas entre pares, organizados por Anos/Blocos (Anos Iniciais) e por Componentes Curriculares (Anos Finais).⁷ A dinâmica dos encontros formativos contavam com a figura de um professor “formador”, com a função de coordenar e mediar o trabalho com o grupo e a de um professor “sistematizador”, com a função de produzir o registro sobre o que cada grupo experimentava a cada encontro, em termos de reflexão e trocas entre os pares. A segunda etapa corresponde ao ano de 2020, num planejamento inicial que pretendia ampliar a abrangência para toda a rede, mas acabou

5 A pesquisa está inserida desde 2019 na modalidade REDE do Projeto Saberes em Diálogo e também vinculada como pesquisa ao Edital Anos Finais do Ensino Fundamental: Adolescências, Equidade e Qualidade na Educação Básica, da Fundação Carlos Chagas e Itaú Social com o título Saberes em Diálogo: Cartografias de Implementação do Referencial Curricular de Canoas nos anos finais do Ensino Fundamental (2018).

6 Os textos produzidos pelos professores participantes do Projeto Cartografias da Implementação do RCC compõem o volume 2 da Coleção Saberes em Diálogo (LEDUR, MACHADO, SILVA, 2021).

7 Compõem a estrutura curricular do Ensino Fundamental nove componentes: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Artes, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia e Ensino Religioso.

reorganizado em função da pandemia do Covid-19, num contexto de suspensão das atividades presenciais nas escolas. Partimos do pressuposto sustentado por Macedo (2016) de que a formação se realiza como experiência irreduzível (seja no âmbito da autoformação - ao formar-se consigo mesmo, da heteroformação - a formação com o outro, e da metaformação - através da sua própria experiência formativa), emergindo como acontecimento pela imprevisibilidade que habita sua emergência.

Este texto, portanto, busca descrever, de forma narrativa, a experiência de formação continuada de professores, no contexto do Projeto Cartografias da Implementação do RCC, que envolveu os profissionais do Ensino Fundamental da RMEC, na discussão sobre os desafios de implementação do RCC na escola, especialmente durante o ano de 2020, durante a pandemia do COVID-19.

(Re)existências formativas em um momento pandêmico: o desafio da implementação do RCC

O planejamento para o ano de 2020 previa a continuidade do processo de implementação do RCC, com a ampliação dos encontros formativos numa abrangência da totalidade dos professores da rede. Entretanto, a Pandemia do Covid-19 e o contexto de suspensão das atividades presenciais, a partir de março de 2020, nos reservou uma triste, impactante e desafiadora realidade para a qual nenhuma sociedade, nação ou instituição estava preparada para enfrentar.

Da situação de impacto à reação, o grupo de pesquisadores do Projeto Cartografias partiu para exercitar um dos princípios, tomado emprestado do Projeto Saberes em Diálogo (SILVA, MACHADO, 2019; 2020; 2021), que é o da horizontalidade. Este princípio preconiza a ideia de que se dialoga num movimento em que todos podem produzir um lugar de fala, instituindo-se e sendo reconhecido como autor/autoridade, assim como desafia para a construção de um lugar de escuta, onde a promoção da acolhida do discurso do outro ganha prioridade (SILVA, MACHADO, 2020).

Desde este princípio e considerando tanto as experiências formativas já vivenciadas no âmbito do Projeto Cartografias, quanto a premissa de uma formação indissociável da realidade e demandas cotidianas, organizou-se uma série de estratégias formativas, de modo a contemplar as necessidades prementes dos professores e professoras de promover o ensino remoto nas escolas. As

ferramentas tecnológicas representaram uma (talvez a única) possibilidade de estreitar o contato e viabilizar que as ações formativas, até então pensadas de forma presencial, pudessem ser efetivadas, num contexto de teletrabalho.⁸

Dentre as estratégias pensadas no ano de 2020, foram colocadas em ação: dois ciclos formativos, sendo o primeiro em maio e o segundo em agosto; organização de salas de aula virtuais através do *Google Classroom*,⁹ instituindo um espaço de compartilhamento de propostas e discussões dos anos iniciais e de cada componente curricular; criação de um canal do Youtube para transmissão das *lives* de Formação, com interação pelo chat; videoconferências através do *Google Meet*¹⁰ para realização de encontros formativos e reuniões com público de até 100 pessoas.

O primeiro ciclo formativo de 2020 organizou-se em duas modalidades, de acordo com os objetivos específicos de cada nível e especificidade do público alvo. Nos Anos Iniciais, foram realizadas, quatro *lives*, contemplando temas que pudessem explorar iniciativas de professores no trabalho do ensino remoto, servindo de inspiração para a RMEC e oferecendo um espaço para a socialização de experiências e de reflexões a partir do que se vive e do que se faz na educação, especialmente no contexto de pandemia. Nos Anos Finais, optou-se por explorar a problemática focada nos componentes curriculares e, com isso, nove videoconferências (via *Google Meet*) foram organizadas, tendo igualmente os professores da RMEC como mediadores e participantes.

Tanto as *lives* quanto as videoconferências obtiveram um alcance bastante expressivo,¹¹ contando tanto com a participação de professores do público-alvo de cada atividade (Anos Iniciais ou Finais), de todas as 44 EMEFs da RMEC, como também de professores de outros grupos, níveis de ensino, professores que integram as equipes diretivas e pedagógicas das EMEFs, assim como estagiários, estudantes e professores de outras redes de ensino. As respostas aos formulários de avaliação das atividades deste primeiro ciclo evidenciaram a relevância das atividades, sobretudo no enfrentamento deste momento tão atípico, bem como sobre a potencialidade das ferramentas tecnológicas:

8 Conforme Decreto nº 69, de 18 de março de 2020, que dispõe sobre medidas urgentes de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Administração Pública Municipal. Disponível em <http://leismunicipa.is/twbcx> Acesso em 20/03/2020.

9 Google Classroom é a sala de aula online do Google, em que alunos e professores podem realizar encontros virtuais para a realização de aulas à distância.

10 Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

11 Os dados quantitativos completos do 1o Ciclo de Lives podem ser acessados em Ledur et.al (2020b).

Os encontros de formação tiveram uma participação e avaliação por parte dos professores da rede que, segundo nossa percepção, atenderam ao objetivo de apoiar e estimular o ensino remoto nas escolas. Ao compartilhar experiências e abordagens de ensino com uso de tecnologias digitais e possibilidades de trabalho em ambientes virtuais de aprendizagem, dando conta de acolher as angústias e incertezas dos professores, compartilhou-se caminhos possíveis de serem trilhados. Observou-se que a avaliação positiva da maioria dos participantes das formações deve-se ao fato da proposta ser conduzida por professores que estão atuando no chão da escola e enfrentando os mesmos desafios dos demais colegas da rede (LEDUR, MACHADO, SILVA, 2020b, p. 1140).

Amparados pelo que a experiência no 1º Ciclo Formativo permitiu vivenciar e pelas reflexões travadas coletivamente após esta etapa, apostando num diálogo criativo e propositivo, organizou-se o 2º Ciclo Formativo, pensado e realizado na modalidade *Live*. O planejamento balizou-se por alguns elementos, que abriram espaço tanto para o protagonismo dos conhecimentos de cada área, quanto para as preocupações próprias da sala de aula, o que acaba tanto por traduzir e atender as angústias dos docentes, quanto possibilita compartilhar criações experimentadas no novo modo de fazer docente em tempos de pandemia.

O 2º Ciclo Formativo, realizado em agosto de 2020, teve como temática “A BNCC e a Educação Básica: a construção do RCC e os desafios de implementação nas escolas da rede municipal”. Esses encontros de formação foram realizados nos dias 10, 17, 24 e 31 de agosto de 2020, das 15h às 17h, compartilhados pelo canal *Formação de Professores Canoas*¹², no *YouTube* e tiveram por objetivo discutir com os professores e com as equipes diretivas do Ensino Fundamental o processo em curso de implementação do RCC/BNCC na rede municipal, adequando-o às demandas educativas advindas da experiência vivenciada no período de excepcionalidade a que fomos acometidos pela pandemia do Covid-19, evidenciadas por meio do ensino remoto.

Os encontros formativos foram organizados pelo grupo de professores do Projeto Cartografias, que coordenou as formações de implementação do RCC na rede municipal e contou com a participação de outros professores da rede convidados (aqui denominados painelistas) a compartilhar suas experiências com a BNCC nas escolas municipais, além de um professor externo à rede que foi

12 Link para acesso: <<https://www.youtube.com/c/FormaçãodeProfessoresSMEPrefeituraDeCanoas>>.

convidado para discutir a especificidade do Ensino Religioso, considerando que não temos profissionais habilitados nesta área atuando nas escolas municipais.

Os temas de cada encontro foram propostos a partir da aproximação de algumas competências gerais destacadas da BNCC, formando blocos temáticos em que foram convidados professores de distintas áreas de conhecimento para dialogar sobre a forma como vinham entendendo e desenvolvendo estas competências na sala de aula a partir das especificidades dos seus componentes curriculares. Evidenciamos a abrangência deste ciclo formativo, viabilizado pelo uso do formato Live, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1. Participação dos professores nas lives do 2º Ciclo de Formação/2020

Data	Respondentes	Visualizações (em 01/09/2020)
Live 1 - 10/08	1174	3432
Live 2 - 17/08	1171	3369
Live 3 - 24/08	1155	3135
Live 4 - 31/08	1219	2824

Fonte: Relatório 2020 da DFPP/SME

Como base para uma análise mais cuidadosa do processo vivenciado em 2020, visando refletir sobre os desafios de implementação de um referencial curricular na perspectiva de quem está atuando na ponta, ou seja na escola, elencamos como recorte o conjunto de dados provenientes do 2º Ciclo Formativo de 2020. Dentre os dados que compõem o corpus de análise, estão as transcrições das falas dos professores participantes das lives, as mensagens transcritas do chat e os comentários registrados pelos participantes através dos formulários de avaliação, sistematizados no Relatório Geral do 2º Ciclo Formativo.¹³

13 Relatório Geral do 2º Ciclo Formativo. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1YIp3VkIT9PDircVcG-l2L-FI4Prvwg4Y/view?usp=sharing>>.

1ª Live – A implementação da BNCC na rede municipal: um compromisso de todos (10/08/2020)¹⁴

A primeira *live* do ciclo formativo buscou explicitar o que é a BNCC e as implicações deste documento normativo nas avaliações da educação nacional e no desenvolvimento das políticas públicas como o PNLD, dentre outros, destacando a organização do documento em torno dos objetos de conhecimento, habilidades e competências, assim como a adequação dos PPPs das escolas, planos de estudos e de trabalho de cada professor ao nosso RCC.

A atividade foi coordenada por Rodrigo Fagundes, professor de Geografia da EMEF Tancredo Neves e EMEF Irmão Pedro e contou com a participação dos seguintes painelistas: Caio Balbinot, professor de História da EMEF Jacob Longoni; Denise Regina Nunes, professora de Ciências da EMEF Rondônia; Ana Paula da Silva, professora de Língua Portuguesa, atuando na DFPP/SME; Fabiane Parcianello, professora dos anos iniciais da EMEF Leonel Brizola.

O professor Rodrigo iniciou apresentando a dinâmica do trabalho e salientando que o objetivo da *live* “é possibilitar que todos possam ver que a implementação do RCC na rede municipal é um compromisso de todas e todos, por isso trazemos aqui o olhar dos anos iniciais, dos anos finais e da equipe diretiva também”. Os painelistas, na sequência, destacaram as mudanças ocorridas na educação a partir da década de 80 que ampliaram o acesso à educação para a maioria da população, trazendo também as dificuldades para os professores lidarem com estudantes advindos de realidades muito desestruturadas o que impacta na educação, assim como o deslocamento do papel do professor de ser quem transmite a informação para o aluno para aquele que estimula o aluno a compreender as informações que hoje são acessadas pela Internet. As falas do Professor Caio e da Professora Fabiane sintetizam um pouco do papel da BNCC:

O cartão de divulgação apresenta o tema principal: 'FORMAÇÃO DE PROFESSORES CANOAS'. À direita, há um subtítulo: 'A BNCC E A EDUCAÇÃO BÁSICA: a construção do RCC e os desafios de implementação nas escolas da rede municipal'. O evento é marcado como 'LIVE 10/08, às 15h' e 'A IMPLEMENTAÇÃO DO RCC NA REDE MUNICIPAL: um compromisso de todos'. A lista de participantes inclui: Caio Balbinot (EMEF Jacob Longoni), Denise Nunes (EMEF Rondônia), Ana Paula da Silva (DFPP/SME) e Fabiane Parcianello (EMEF Leonel Brizola), com a mediação de Rodrigo Fagundes (EMEF Tancredo Neves). Um link para o canal do YouTube é fornecido: bit.ly/formacaoprofcanoas.



14 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fTUFOrlotwM>>.

A BNCC é uma base e não um currículo, é onde vamos nos basear para a aula ser legitimada. A BNCC é uma ideia de direção, é um norte para seguir para virar a chave do conteudismo para a construção de habilidades, ter uma pedagogia mais relacional, quebrar a relação vertical com o aluno e transformar numa relação mais horizontal. Em cada realidade que o documento vai ser aplicado ele terá resultados diferentes. Quem vai saber aplicar esse documento dentro de uma determinada realidade somos nós porque a gente conhece o documento e conhece a realidade, somos os mediadores destas duas facetas. [...] A BNCC nos liberta para olhar o aluno como um ser em processo (Caio Balbinot, professor de História da EMEF Jacob Longoni).

[...] A BNCC nos possibilita pensar numa construção mesmo de conhecimento, como fazer o aluno aprender dentro das suas habilidades e competências e a gente precisa reinventar nossa prática, adaptar ela para que realmente professores e alunos sejam protagonistas deste conhecimento, desta aprendizagem. Isso realmente é uma coisa que não é fácil, demanda muito esforço nosso, porque nós temos o nosso modelo de escola, a gente aprendeu desta maneira por conteúdos e a gente precisa se desconstruir e para desconstruir precisa de estudo (Fabiane Parciannelo, professora dos anos iniciais da EMEF Leonel Brizola).

A BNCC se insere neste contexto como um documento curricular que vem no intuito de mobilizar essas mudanças, pois “não é um documento que vem e qualifica o nosso trabalho, a gente constrói isso com o todo da escola. Conhecer a BNCC e RCC é o que qualifica o trabalho de um grupo inteiro” (Ana Paula da Silva, supervisora da EMEF Tancredo Neves no ano de 2019).

Um dos primeiros aspectos que se observa nas falas¹⁵ registradas no instrumento de avaliação diz respeito ao significado do espaço que se constituiu via *live* para os educadores que se “apresentaram” como os “formadores”, assim como é possível observar os efeitos desta opção no conjunto dos educadores da rede:

A contribuição dos professores da nossa rede para clarear as dúvidas do RCC, desde sua criação (E.A.P).

Chamar os professores da própria rede nos dá representatividade e nós temos conhecimento de causa e lugar de fala (C.L.B.).

15 Para preservar a identidade dos professores, identificamos as falas extraídas dos formulários de avaliação das *Lives* somente com as iniciais dos nomes.

Em especial, o que acredito que foi mais significativo, nesse primeiro encontro do ciclo, foram as explicações e orientações iniciais sobre a BNCC. Tirei muitas dúvidas e encontrei argumentos que entraram em consenso com algumas coisas que já venho pensando, acerca da BNCC, já a algum tempo (C.L.G.).

Professores da Rede Municipal como formadores (ponto positivo) (N.R.S.).

De outro modo, são enfatizados aspectos que remetem a pensar sobre o quanto a formação pode e deve estar continuamente articulada ao fazer docente cotidiano. Observa-se nos registros do formulário de avaliação o quanto ainda existe espaço para ser ocupado pelos professores no próprio tempo rotineiro do exercício da docência, incluindo, principalmente, a oportunidade de decidir pelos rumos da própria formação a que lhe cabe por direito:

Sou totalmente aberta à troca de ideias e experiências. Falar em habilidades e competências exige habilidades e competência. A *live* esteve recheada de possibilidades (M.S.M).

Os relatos dos colegas professores. Desta forma podemos ver outras realidades dentro de uma mesma rede (N.K.M.N.).

Eu gostei das discussões, acredito que seja extremamente relevante para nós professores dominar o que está na BNCC e RCC, para então conseguir colocar em prática (D.S.S.).

Finalmente, destaca-se, ainda, nesta primeira *live*, um registro avaliativo que cumpre o papel de sintetizar em boa parte o vivido:

Destacaria dois pontos fundamentais: 1) o formato é objetivo sem deixar de privilegiar o diálogo: as FALAS de colegas da rede e depois as PERGUNTAS a partir da curadoria de outro colega, que filtra os questionamentos e os direciona no final às profes convidadas (hoje o professor Rodrigo selecionou uma, e o convidado selecionou outra; achei muito bom assim!); 2) a qualificação intelectual (que também revela uma postura como sujeito, conforme apontam as referências teóricas da professora Ana Paula da Silva) das colegas e do colega que tiveram a oportunidade de compartilhar o que sabem; é fundamental que possamos oportunizar, nesses momentos, colegas que tenham se dedicado de forma mais aprofundada aos estudos dos temas em suas práticas, para que valham a pena esses momentos e possamos de fato chamá-los de espaços

de formação. Obs.: saliento um detalhe deste formulário que me chamou a atenção e muito me alegra como professora: os espaços para preenchimento vieram privilegiando a palavra “Professora” no feminino antes de “professor”; somos maioria na área da Educação e na Rede Municipal de Canoas, é urgente que essa modificação (que nunca é apenas de nomenclatura) aconteça. Parabéns às envolvidas (C.O.).

Para além de pensar estratégias para a implementação de uma normativa educacional, é possível constatar o quanto ações que deslocam o professor do lugar passivo, ao qual foi colocado nos processos formativos, para um lugar de ação e produção intelectual, na assunção de conhecimentos próprios oriundos de sua ação docente, permitindo ampliar, provocar e engajar-se a um projeto que perpassa o profissional, congrega um coletivo, gerando pertencimento a um projeto de rede. Tal questão foi traduzida, de certa forma, na fala da Professora Denise, numa referência ao processo de construção do documento, em que chamou a atenção “nossas angústias, nossas necessidades e nossos medos. Aos poucos, fomos acalentando nosso coração no coletivo e as coisas começaram a dar certo e a partir dali construímos a parte que nos dizia respeito [...]” (Denise Nunes, professora de Ciências da Natureza da EMEF Rondônia).

2ª Live – Conhecimento, comunicação e cultura digital (17/08/2020)¹⁶

A segunda *live* enfatizou as competências gerais relacionadas aos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade por meio do uso das diferentes linguagens como possibilidades de comunicação, com destaque para a cultura digital tão presente no contexto atual, mediando as relações e interações na sociedade. A atividade foi coordenada por Daniel Roessler, professor de Língua Portuguesa da EMEF Castelo Branco e contou com os painelistas: Jonathan Zotti da Silva, professor de Língua Portuguesa da EMEF Assis Brasil; Carmem Pereira, professora de Geografia da EMEF Bilíngue para Surdos Vitória; Tatiana Pereira, professora de Língua Inglesa; e Brunna Martins, professora dos anos iniciais da EMEF Erna Wurth.

16 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nxBebW8pls8&t=39s>>.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CANOAS

A BNCC E A EDUCAÇÃO BÁSICA:
a construção do RCC e os desafios de implementação nas escolas da rede municipal

LIVE 17/08, às 15h
CONHECIMENTO, COMUNICAÇÃO E CULTURA DIGITAL

- Jonathan Zotti da Silva (EMEF Assis Brasil)
- Carmen Pereira (EMEF Bilingue Vitória)
- Tatiana Pereira (EMEF Max Odenich)
- Brunna Martine (EMEF Erna Würth)

Mediação: Daniel Roessler (EMEF Castelo Branco)

No canal do youtube: bit.ly/formacaoprofcanoas

CARTOGRAFIA DA IMPLEMENTAÇÃO DO BNCC | **Google for Education** | **CANOAS**
Cidade, identidade e valores | Secretaria Municipal de Educação

Considerando a amplitude da temática, que perpassa por todas as áreas de conhecimento e desafia os professores a explorar as diferentes linguagens e o uso das tecnologias para expressar e partilhar informações, buscou-se enfatizar a necessidade de desenvolver a leitura e a escrita como compromisso de todas as áreas e o letramento digital, visando promover a autoria e protagonismo dos estudantes na vida pessoal e coletiva, elementos que ganham destaque na fala do professor Jonathan:

Se a gente pode dizer que os PCNs abriram a escola para o mundo, trazendo a receita culinária, a notícia de jornal, a crônica, então podemos dizer que a BNCC e também o RCC desafia a escola para o mundo digital ao incluir o *vlog*, o vídeo-minuto, o *fanfic*, o *e-zine*, o detonado, o *podcast*, entre outros. O que tem se demonstrado um grande desafio ou, muitas vezes, um grande problema, tanto para professores, como para alunos. Essa compulsoriedade de um ensino remoto demonstrou que a escola pública brasileira como um todo ainda não está plenamente preparada para dialogar com o meio digital (Jonathan Zotti da Silva, professor de Língua Portuguesa da EMEF Assis Brasil).

O uso e o domínio das tecnologias digitais e de comunicação também se mostrou necessário no planejamento das atividades pelos professores no período do ensino remoto. A necessidade de explorar os recursos tecnológicos, tanto no planejamento entre os pares como na proposição das atividades para o acesso dos alunos nos ambientes virtuais foi destacada na fala da professora Brunna:

Nós trabalhamos com docência compartilhada e iniciamos o projeto “Eu, meus sentimentos e minhas emoções” porque o RCC traz muito a questão das cartas, dos diários, da expressão dos sentimentos. Só que infelizmente o projeto foi

interrompido porque lá em março recebemos o decreto de suspensão das aulas. Montamos um compilado de folhinhas, bem tradicional, para eles terem o que fazer nas duas próximas semanas. O tempo foi passando e começamos a nos questionar: E agora o que fazer? Começaram as reuniões virtuais na escola com a equipe diretiva, começamos, eu e as gurias, a nos reunir no google meet para planejar as aulas, as conversas no *Whatsapp* passaram a ser diárias para o planejamento. A gente produziu material para o site da escola e para postar nas páginas do *facebook* e *whatsapp* e novamente nos debruçamos sobre o RCC para buscar um norte para o que poderíamos fazer no ensino remoto (Brunna Martins, professora dos 3º anos da EMEF Erna Würth).

Uma das contribuições locais do nosso RCCs em relação à BNCC foi a inclusão do componente curricular Libras (Língua Brasileira de Sinais) na área da linguagem. Isso se deve ao fato de termos uma escola bilíngue na rede que tem a Libras como sua primeira língua e forma de comunicação para os surdos desde os anos iniciais até os finais, o que foi evidenciado na fala da professora Carmen:

A EMEF Bilíngue para Surdos Vitória, desde a sua inauguração em 2003, tem uma trajetória de luta, de persistência e de reivindicação pelo direito a um ensino de qualidade representado pela valorização da Língua de Sinais, que é a forma como os surdos se comunicam. A comunicação é a 4ª competência geral da BNCC e o diferencial da nossa escola. Todo o trabalho é realizado primeiramente em Libras. É essencial que o aluno compreenda o sentido, o contexto do conceito em estudo, para depois associar a Língua Portuguesa à sua forma escrita. Para isso, é necessário usar muitos recursos visuais, muita prática, muita experimentação, muitas saídas em campo. É fundamental que o professor conheça a estrutura linguística da Libras para não realizar apenas uma memorização de vocabulário e de sinais (Carmen Pereira, professora de Geografia da EMEF Vitória).

Outro aspecto que fica evidente, tanto nas avaliações, quanto na fala dos professores participantes das lives é o sentimento de orgulho e pertencimento, tanto à RMEC, quanto às escolas. Alguns professores assim referem no formulário de avaliação: “orgulhosa de ter hoje uma colega como palestrante” (L.M.S.); “professores muitíssimos preparados em nossa rede” (B.L.L.);

“excelentes contribuições. É sempre bom e importante escutar os nossos colegas, valorizando a rede!” (L.M.P.); “ótimo evento, encantada com a qualidade do grupo de professores do município de Canoas” (S.E).

A priorização da participação dos professores da rede como protagonistas das atividades formativas, por um lado, mobiliza sentimentos de orgulho e pertencimento, como foi descrito. Por outro lado, possibilita que haja uma maior vinculação do que é abordado, com o cotidiano vivenciado nas escolas, conforme apontam alguns excertos da avaliação da *live*:

Acredito que ter professores compartilhando suas vivências de maneira realista é importante para vermos que não estamos sozinhos. Quando escutamos colegas falando sobre projetos desenvolvidos em suas escolas, isso inspira outros professores. Acho que mais formações nessa linha são mais do que bem-vindas (P.R.V.).

Vocês estão de parabéns pela seleção da diversidade de assuntos, cada um abordando um tópico. Todos com sua relevância. Sem contar a diversidade de perfis que estão nas Lives, estão oportunizando espaço, visibilidade e respeito a fala de cada colega servidor. Muito bom! (G.L.G.C.).

A preocupação com o ensino e a aprendizagem que, embora devesse pautar todas as outras discussões, em alguns momentos, acaba por perder a centralidade, ganhou destaque na fala da professora Tatiana:

Antes de tudo, quero deixar minha leitura enquanto professora dos anos finais sobre como a BNCC entende o processo de ensino/aprendizagem. Quando falamos deste processo, bem como do papel do professor e do aluno, desenvolvemos competências que mobilizam habilidades que, através de situações e tarefas que o professor entrega para o aluno, ele chegará até objeto do conhecimento, conhecido como conteúdo. Nessa equação, nós não ensinamos e avaliamos apenas conteúdo, nós podemos e precisamos avaliar e desenvolver competências e habilidades também [...] (Tatiana Pereira, professora da Língua Inglesa da EMEF Max Oderich).

Compreender, portanto, essa nova organização curricular como uma organização pedagógica que conduza a um planejamento e a um fazer comprometido com os processos de ensino e aprendizagem e com os estudantes, é tanto necessário quanto urgente, o que ficou evidente na avaliação de alguns professores acerca da abordagem dos painelistas da *live*:

Gostei bastante das propostas dos professores, em especial dos professores que conseguiram linkar as práticas com as habilidades da RCC (G.M.S.).

[...] Na fala de todos pudemos dar sentido a BNCC/RCC e poder perceber como os objetos de conhecimento perpassam a nossa prática docente, cabendo a nós professores organizarmos essas habilidades em detrimento da aprendizagem significativa dos nossos alunos. Ótimas práticas demonstradas por habilidade e as possibilidades para todos os anos do ensino fundamental (E.K.T.).

O diálogo e a troca entre os pares ficou evidenciado nessa live como uma competência a ser desenvolvida para fortalecer o coletivo de professores em momentos de ressignificação de espaços e tempos pedagógicos, assim como a necessária apropriação e a integração das diferentes linguagens e o uso dos recursos tecnológicos como ferramentas para promover a comunicação.

3ª Live – Pensamento científico, crítico e criativo, argumentação, trabalho e projeto de vida¹⁷

Neste encontro, foram abordadas três competências em especial pelos painelistas: O pensamento científico, crítico e criativo em que se destaca a investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade; a argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista e decisões que promovam os direitos humanos; e o trabalho e projeto de vida que busca entender as relações próprias do mundo do trabalho, fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao projeto de vida com liberdade e autonomia.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CANOAS

A BNCC E A EDUCAÇÃO BÁSICA:
a construção do RCC e os desafios de implementação nas escolas da rede municipal

LIVE 24/08, às 15h
PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO, ARGUMENTAÇÃO, TRABALHO E PROJETO DE VIDA

- Paula Tatiane Froehlich (EMEF Santos Dumont)
- Evelise Pereira (EMEF Edgar Fontoura)
- Rafaela Silva (EMEF irmão Pedro)
- Aline Portz Piovezan (EMEF Rondônia)

Mediação: Rhenan Pereira Santos (EMEF General Osório)

No canal do youtube: bit.ly/formacaoprofcanoas

CARTOGRAFIA DA IMPLEMENTAÇÃO DO RCC | **Google for Education** | **CANOAS**
Cidade, cultura e inovação | Secretaria Municipal de Educação

¹⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3H3ZuUFno2c>>.

A terceira *live* teve a coordenação de Rhenan Pereira dos Santos, professor de História da EMEF General Osório, que introduziu o tema, refletindo criticamente sobre os desafios de implementar um documento curricular em nível nacional, que foi pouco discutido pelos professores que estão na ponta do processo educativo, assim como o desafio de formar alunos críticos e atuantes na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como painelistas para abordar o tema, participaram: Aline Portz Piovezan, professora dos anos iniciais da EMEF Rondônia; Rafaela da Silva, professora de Artes da EMEF Irmão Pedro; Evelise Pereira, professora de Ciências da EMEF Edgar Fontoura; e Paula Tatiane Froehlich Sachser, professora de Matemática da EMEF Santos Dumont.

A fala de alguns painelistas, em sintonia com a temática proposta, evidenciou a questão da criatividade e do pensamento crítico como elementos fundamentais na condução dos fazeres docentes. Tanto o Professor Rhenan, quanto a Professora Aline, destacaram a relevância de um movimento que priorize o desenvolvimento de habilidades e competências pautadas e comprometidas com isso:

Acredito que o trabalho enfatizando as competências nos permite encontrar um caminho muito produtivo para o nosso trabalho mesmo com essas dificuldades. Apresento algumas provocações para iniciar o debate. Para começar, eu gostaria de lembrar que a escola não é ou não deveria ser um espaço domesticador, mas pelo contrário, a escola tem que ser um espaço de criticidade, um espaço de incentivo ao pensamento crítico. Então, longe de se formar indivíduos dóceis, o que a gente tem que buscar é justamente auxiliar na formação de sujeitos que compreendam o mundo em que vivem e que sejam capazes de agir de forma crítica e transformadora nesse mundo, um caminho de reflexão que eu acredito que as competências nos ajudam bastante. Além disso, em tempos em que a gente está verificando um alastramento de um pensamento anticientífico e negacionista, inclusive contra as ciências humanas, eu acredito que seja fundamental que a escola cumpra esse papel de ser o espaço em que a gente vai defender tanto o pensamento científico quanto o pensamento racional, do contrário o que a gente vai correr o risco é de se tornar refém do obscurantismo, que pretende dominar até os nossos currículos em nome de um pensamento autoritário. Além disso, pensando nessas competências que destacamos para nossa *live* de hoje, eu considero que seja imperativo que a gente faça um esforço de ruptura com a

racionalidade neoliberal, entendendo essa racionalidade como aquela que busca individualizar os sujeitos, que busca destruir as coletividades, que busca reduzir a complexidade do que é o ser humano, fazendo com que nós sejamos indivíduos que se realizam basicamente através do consumo. Daí eu faço um *link* com uma das competências que estão destacadas quando a gente pensa que talvez seja a criatividade a principal característica que nos diferencia dos outros animais e que nos torna humanos. Então, essa capacidade de criação através da arte e do trabalho é aquilo que nos define como ser humano e que acredito seja imperativo que a gente defenda isso (Rhenan Pereira Santos, professor de História da EMEF General Osório).

Como é difícil a gente propor atividades que levem os alunos a pensar criticamente, a argumentar. Nós propomos atividades em sala de aula e vamos induzindo os alunos a pensarem, a fazer hipóteses e isto é um grande desafio quando não estamos próximos deles na sala de aula (Aline Portz Piovezan, professora do 3º e 4º ano da EMEF Rondônia).

Ainda que a BNCC seja um documento normativo, há que se ter presente a necessária leitura crítica sobre as políticas educacionais, de forma a aproximar o que está preconizado legalmente, das concepções pedagógicas. Dentre as avaliações, há o reconhecimento ao papel das políticas educacionais, conforme aponta um dos excertos ao referir que é ‘bom ouvir o relato dos professoras sobre as suas práticas, salientando como estão alinhadas à BNCC e demonstrando o quanto é importante nossa docência ir ao encontro das políticas públicas educacionais’ (E.M.A.S.). Por outro lado, um dos participantes da live destacou que os painelistas “ofereceram um olhar crítico sobre a BNCC, compartilharam práticas pedagógicas e ainda relacionaram-nas às habilidades” (G.M.S.).

A criatividade também foi reforçada como competência para incentivar a autonomia, o protagonismo e a liberdade, assim como uma maneira de estimular o desenvolvimento de novas formas de enxergar a realidade. Essa abordagem foi observada nas falas das professoras Rafaela e Evelise que destacaram a importância do pensamento criativo, tanto no desenvolvimento das competências da área da arte como na reestruturação dos currículos escolares:

A proposta é refletir um pouco sobre a relação da arte com o tema gerador da live. Quando a gente olha para o tema “O pensamento científico, crítico e criativo, argumentação, trabalho e projeto de vida” e questiona como isso se relaciona

com a arte, a primeira impressão é que a única palavra que pode se encaixar com a arte seria a palavra “criativo”. Porém, a gente sabe que não é bem assim e convido para refletir um pouco como seria possível fazer essa conexão e desmembrar a frase com as competências da arte que destacam: arte como pensamento, arte como ciência e investigação, arte como criação, arte como trabalho, arte como vida (Rafaela da Silva, professora de Arte da EMEF irmão Pedro).

A gente também tem que pensar que um fator adicional é tentar fazer o uso adequado de todas essas ferramentas tecnológicas, relacioná-las com a nossa prática pedagógica e não somente com o uso corriqueiro e rotineiro de entretenimento que esses recursos normalmente têm. Além disso, temos hoje uma aparente desestruturação do conhecimento historicamente acumulado nas Ciências, parece que a BNCC veio e simplesmente colocou tudo no liquidificador e fez uma bagunça. A gente tem que tentar, de uma forma mais centrada, procurar extrair o que de melhor isso pode nos trazer (Evelise Pereira, professora de Ciências da EMEF Edgar Fontoura).

O desenvolvimento de competências e de temáticas relacionadas ao mundo do trabalho e dos projetos de vida voltadas para a formação cidadã dos estudantes devem perpassar as diferentes áreas de conhecimento e serem preocupação dos professores dos anos finais do ensino fundamental, como bem destacou a professora Paula:

Uma coisa que me chamou a atenção é que muitos alunos tinham muitas dúvidas em relação ao encaminhamento profissional, em especial com a continuidade dos estudos. Eu comecei a me questionar que muitas vezes até com os alunos menores, nos anos iniciais, trabalhamos com a ideia do que querem ser no futuro e com os alunos dos anos finais, pela troca de professores, pela rotatividade no trabalho, acabamos não dando esse encaminhamento que é tão necessário (Paula Tatiane Froehlich Sachser, professora de Matemática da EMEF Santos Dumont).

O uso das tecnologias como recurso para a formação no pós-pandemia, tem se evidenciado como uma fértil possibilidade, a exemplo de algumas falas que assim destacam: “Espero que este modelo de formação seja empregado em tempos futuros de modo híbrido com os eventos presenciais” (S.M.D).

Além dos elementos já descritos na análise das lives anteriores, ficou evidenciado um espaço de sugestão sobre abordagens, em que temas como “leitura, fluência leitora, compreensão leitora, produção de texto, gêneros textuais” ganham visibilidade, uma vez que “precisamos formar leitores críticos, criativos pois a leitura é fundamental para desenvolver essas habilidades da RCC” (F.V.S.).

4ª Live – Responsabilidade e cidadania, empatia e cooperação, autoconhecimento e autocuidado (31/08/2020)¹⁸

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CANOAS

A BNCC E A EDUCAÇÃO BÁSICA:
a construção do RCC e os desafios de implementação nas escolas da rede municipal

LIVE 31/08, às 15h
RESPONSABILIDADE E CIDADANIA, EMPATIA E COOPERAÇÃO, AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO

- Henri Luiz Fuchs (IFRS)
- Marília Henriques (EMEF Leonel Brizola)
- Gabriela Fontana (EMEF General Osório)
- Mariana Leonhardt (EMEF Rondônia)

Mediação: Michele Beltran Antunes (EMEF Cirne Lima)

No canal de youtube: [bit.ly/formacioprofcanoas](https://www.youtube.com/watch?v=E8e1R8L-ohg)

CARTOGANAS DA IMPLEMENTAÇÃO DO RCC | **Google for Education** | **CANOAS**
Uma cidade e suas Secretarias Municipais de Educação

A quarta e última *live* do ciclo formativo contemplou as competências gerais de nº 8, 9 e 10 da BNCC, que dizem respeito à formação integral do ser humano e sua capacidade de se relacionar em sociedade, respeitando e valorizando a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, por meio do exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação que promovam os direitos humanos sem preconceito de qualquer natureza. A *live* foi coordenada por Michele Beltran Antunes que é professora de Ciências da EMEF Rui Cirne Lima e EMEF Rio Grande do Sul e contou com a participação do professor

Henri Fuchs, do IFRS, que foi convidado para trazer a contribuição específica da área do Ensino Religioso. Participaram também os seguintes painelistas da rede municipal: Marília Henriques, professora de Música da EMEF Leonel Brizola; Mariana Leonhardt, professora dos anos iniciais na EMEF Rondônia e EMEF Jacob Longoni; e Gabriela Fontana, professora de Educação Física da EMEF General Osório.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E8e1R8L-ohg>>.

As competências evidenciadas nesta *live* dizem respeito a todas as áreas de conhecimento e são temáticas que podem promover o desenvolvimento de projetos interdisciplinares na escola, integrando conhecimentos específicos com vistas a construção de habilidades e as atitudes necessárias para o convívio social responsável e autônomo. A fala da professora Michele aponta esta questão:

O convite desta *live* é para pensarmos juntos em práticas pedagógicas mais interdisciplinares, mais ativas, mais participativas e que ofereçam todas as condições para a construção de um ser humano mais complexo. O RCC é um documento norteador que vai permitir falar a mesma linguagem em todas as escolas na área da educação, que traz uma concepção de uma educação integral, não integral na concepção de tempo integral, mas uma educação que contemple todas as dimensões do ser humano como a cognitiva, a física e a moral, um ser complexo como denomina Edgar Morin (Michele Beltran Antunes, professora de Ciências da EMEF Cirne Lima e EMEF Rio Grande do Sul).

A abertura de um espaço privilegiado de discussão, que coloque em evidência componentes curriculares que, na maioria das vezes, não são entendidos como prioritários, delimita uma compreensão de uma educação que se dá de forma integral, pensando a integralidade dos sujeitos em todas as dimensões. Um dos participantes da *live* aponta sobre essa questão:

Achei importantíssimo trazer gente que trabalhe com os professores da rede a questão das disciplinas de artes e ensino religioso. Ainda mais que boa parte dos professores dessas disciplinas (em especial ensino religioso) não possui formação nessas áreas de conhecimento. Porém, acho que deveria ser trazida uma formação mais robusta para essas disciplinas. Uma fala “*en passant*” (não sei se chegou a 20 min) sobre esses assuntos não contempla a complexidade e a importância que essas disciplinas exigem e merecem. Fica a dica para formações futuras que levem essas disciplinas mais a sério, para que nós, professores que não tenhamos formação nessas áreas, nos sintamos mais seguros ao pisar em terreno desconhecido (M.R.K.).

Tal perspectiva foi também contemplada na fala do painalista externo Henri, ao refletir sobre a potencialidade que as discussões na área do ensino religioso podem contribuir no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para a complexidade do conhecimento e da vida.

A sala de aula é um espaço privilegiado para dialogar sobre as diferentes perspectivas religiosas e seculares da vida. E a gente tem o direito e o dever de aprender a lidar e conviver com a diversidade e com o pluralismo religioso a partir do contexto da escola. O Ensino Religioso precisa poder desenvolver um processo formativo que contribua para perceber a complexidade do conhecimento, a complexidade da vida, a interrelação entre os diferentes conhecimentos para que a vida tenha sentido e que assim possamos contribuir para que a sociedade tenha uma forma de vida mais justa, mais igualitária, com menos violência, menos intolerância e imposição de verdades. A escola, a partir do Ensino Religioso, é desafiada a trabalhar na perspectiva metodológica dialógica em que a interculturalidade e a ética da alteridade são elementos centrais para articular propostas de ensino (Henri Fuchs, professor do curso de Pedagogia do IFRS).

Tanto a professora Marília evidenciou o quanto a arte, com todas as suas linguagens, contribui através da “singularidade da experiência artística” com “a reflexão a criação, a fruição, a expressão, a crítica e a estesia”, quanto a professora Gabriela apontou sobre a potencialidade do desenvolvimento das habilidades relacionadas à Educação Física, assim se referem:

A questão principal é a subjetividade do processo artístico, do processo musical, em que a sensibilidade, a intuição e o pensamento se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. Isto deve se dar no âmbito das interações sociais, sendo a música uma forma de interagir e estar no mundo (Marília Henriques, professora de Música da EMEF Leonel Brizola).

Acreditando [...] que a Educação Física escolar não é uma extensão do recreio, não é um momento de descanso cognitivo entre aulas de outros componentes curriculares. Acreditando que a Educação Física escolar nos traz potentes possibilidades pedagógicas dentro desta perspectiva da cultura corporal do movimento e da pedagogia do esporte. Por último, acreditando nesta complexidade da vida cotidiana que é fundamental que a gente atente para essa interconexão entre essa prática de planejar e avaliar na Educação Física escolar, e acredito que em todos os outros componentes também, com as conjunturas políticas, econômicas, sociais, culturais e históricas (Gabriela Fontana, professora de Educação Física da EMEF General Osório).

Questões relativas à coletividade perpassam a vivência da responsabilidade e da cooperação, a exemplo do que aponta a professora Mariana ao referir que:

Estamos aqui falando sobre responsabilidade e cidadania, empatia e cooperação, autoconhecimento e autocuidado, isso como resultado das nossas práticas. Mas como se constrói isso? As minhas crenças dizem que é possível se construir a partir da vivência disso, da vivência da responsabilidade, da cooperação. No meu entendimento isso se dá a partir da construção da criança como protagonista do seu processo de aprendizagem. Esse protagonismo poderia ocorrer de que maneira? A partir da participação da criança em todos os processos em que ela se encontra na escola, desde a chegada dela à escola até a entrada na sala de aula, os deslocamentos todos e todos os tempos que ela vive quando está no ambiente escolar. E essa participação se dá para fora da sala de aula e para dentro da sala de aula. As estratégias que eu lanço mão para que haja essa participação a fim de construir um protagonismo da criança se dão em três eixos: a construção do coletivo, o pertencimento a esse coletivo e a responsabilidade com o coletivo (Mariana Leonhardt, professora dos anos iniciais na EMEF Rondônia e EMEF Jacob Longoni).

Finalmente, a continuidade das ações na perspectiva adotada neste ciclo formativo ganhou destaque, na medida em que diferentes participantes apontam:

Precisamos continuar o debate sobre o aprendizado, todas experiências compartilhadas vão ao encontro para formação de professores, diante da motivação de colegas, nos contagiando em prosseguir com nossas atividades (V.E.S.).

Continuar colocando os professores da nossa rede para fazer as formações mostrando que nós somos os protagonistas. Que somos sim muito qualificados e um professor inspira o outro. Isso é uma verdadeira rede (M.E.R.).

Em tempo de pandemia, as lives nos aproximaram, nos acalmaram no sentido de vermos que estamos no caminho, que é difícil para todo mundo, mas que existem possibilidades e nós estamos fazendo a educação acontecer em Canoas (S.D.N.I.).

Tais registros são mobilizadores da busca de ações que privilegiem uma formação de professores amparada e balizada pelos elementos que orientaram este ciclo formativo, bem como de aspectos que acabaram por ganhar evidência

no decorrer do próprio trabalho. Tanto o uso das tecnologias no pós-pandemia, com recurso que dialoga com as especificidades do mundo atual, quanto a necessidade de uma formação profundamente vinculada aos contextos e às necessidades espaço-temporais são exemplos do legado que o período de pandemia pode nos deixar no campo da formação de professores, a partir das práticas pensadas e experimentadas coletivamente.

Considerações

Do segundo ciclo formativo “A BNCC e a Educação Básica: a construção do RCC e os desafios de implementação nas escolas da rede municipal”, organizado e ministrado de forma colaborativa e comprometida por professores que estão atuando nos diferentes níveis de ensino nas escolas municipais e que se dispuseram a construir diálogos e intertextos a partir das competências gerais da BNCC, relacionadas às suas especificidades de formação e de prática de ensino, podemos extrair um olhar crítico desde a perspectiva da escola sobre as questões que permeiam os desafios de implementação de uma base curricular nacional, consideradas como significativas no contexto de uma rede de ensino. Destacamos alguns pontos que ilustram essa reflexão:

- a) A legitimidade do lugar epistêmico do professor desde o contexto de onde atua para a implementação e a adaptação de políticas curriculares nacionais;
- b) A importância da discussão da BNCC e a consequente reestruturação do ensino de forma colaborativa com o coletivo de professores da rede;
- c) O uso da BNCC com sabedoria, como possibilidade de desconstrução do ensino conteudista para o foco na construção de competências e habilidades;
- d) A escola como lugar de criticidade, de formação de sujeitos capazes de agir de forma autônoma e transformadora na sociedade;
- e) A comunicação como competência a ser desenvolvida nas diferentes áreas de conhecimento, por meio do uso de diferentes linguagens e tecnologias de informação e de comunicação;
- f) Promoção da formação integral do sujeito que contemple todas as dimensões do ser humano com ênfase na interculturalidade e na ética da alteridade, voltadas para o mundo do trabalho e projetos de vida;

- g) A construção da criança como protagonista do processo de aprendizagem por meio da vivência da responsabilidade e da cooperação no coletivo;
- h) Práticas de ensino e de avaliação conectadas com a realidade escolar e relacionadas às conjunturas políticas, econômicas, sociais, culturais e históricas;
- i) A importância do trabalho feito em rede, na rede e com a rede, em que os professores ocupam lugares de autoridade, contribuindo na formação por e em pares;
- j) O desenvolvimento de ações criativas e inovadoras no campo da prática pedagógica que, ao serem compartilhadas, provocam reações e estimulam novas interações e intervenções;
- k) Sob a busca por apropriação crítica dos pressupostos indicados pela BNCC a rede de educadores mobiliza-se de forma ativa em pleno contexto pandêmico, servindo de provocação para o enfrentamento e a construção de alternativas.

Importante destacar, no conjunto de falas das lives, o quanto ficou evidente que os discursos estão situados, tanto no tempo em que vivemos, quanto nos contextos em que estão inseridos, mas, acima de tudo, estão comprometidos com as concepções, premissas, princípios, revelando que também as práticas docentes estão impregnadas e perpassadas por questões que extrapolam o currículo formal e os documentos orientadores, mas que se consolidam na defesa de uma educação pública de qualidade acima de tudo.

Este texto da minha fala foi concebido dentro de algumas premissas fundamentais a partir do que temos visto e vivido nos últimos tempos. Então, acreditando que devemos atuar contra a lógica neoliberal que está rondando a educação no nosso país, buscando capitalizar em cima de algo que nos é tão caro como a educação. Acreditando que precisamos olhar com atenção e crítica o que dizem os documentos e a história que nos contam sobre a construção destes documentos. Acreditando que o currículo escolar precisa estar conectado à realidade da comunidade de cada escola. Acreditando ainda nos valores da democracia, nos valores da educação libertadora, na pluralidade das ideias (Gabriela Fontana, professora de Educação Física da EMEF General Osório - painelistas na *live 4*).

Ao finalizar esse ciclo formativo, lançamos um edital de chamamento para publicação de narrativas pedagógicas, convidando os professores da rede a compartilharem práticas de ensino realizadas nas escolas municipais que explicitem a apropriação da BNCC/RCC na orientação das propostas pedagógicas desenvolvidas no dia-a-dia da sala de aula. As narrativas pedagógicas submetidas a esse edital encontram-se contempladas nesta publicação, divididas por segmentos dos anos iniciais e anos finais e nos permitem evidenciar que a BNCC e o nosso RCC estão presentes na sala de aula, fundamentando o planejamento dos professores e atualizando as práticas de ensino, conectadas com o desenvolvimento de competências e habilidades nos diferentes níveis de ensino de forma contextualizada e comprometida com uma educação pública de qualidade.

Temos ainda muito a construir no percurso de implementação da BNCC/RCC na rede municipal de ensino de Canoas, assim como observa-se a necessidade de ressignificar a educação a partir das demandas evidenciadas com a implantação do ensino remoto no período da pandemia do Covid 19. No entanto, entendemos que o protagonismo dos professores na discussão dos documentos curriculares, como foi vivenciado na rede municipal de Canoas, são caminhos a serem indicados como possibilidades formativas que dialogam de forma fértil com o que indica a literatura nacional e internacional sobre o que se faz no campo da formação continuada de professores.

Referências

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p.721-737, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>>. Acesso em 22/10/2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 27/09/2020.

LEDUR, R. R.; MACHADO, J. A.; SILVA, G. F. da. Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas no Ensino Fundamental. In: SILVA, A. P. da; LEDUR, R. R.; SILVA, J. C. da; MACHADO, J. A.; SILVA, G. F. da. (Orgs).

Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas, v. 3, Canoas, RS: Secretaria Municipal da Educação: Ed. Unilasalle, 2020a. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/issue/download/306/23>>. Acesso em 20/12/2020.

LEDUR, R. R.; MACHADO, J. A.; SILVA, G. F. da. Cartografias de Implementação do RCC em tempos de pandemia. In: SILVA, A. P. da; FERNANDES, G.; SILVA, G. B.; MONTEIRO, C. (Orgs). **Saberes em diálogo:** na rede, com a rede, para além da rede, v. 4, Canoas, RS: Secretaria Municipal da Educação: Unilasalle, 2020b. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/Ebook-Saberes-2020.pdf>>. Acesso em 31/12/2020.

LEDUR, R. R.; MACHADO, J. A.; SILVA, G. F. da. A BNCC e a formação de professores: cartografias de uma pesquisa colaborativa. In: LEDUR, R. R.; MACHADO, J. A.; SILVA, G. F. da. **Referencial curricular e pesquisa colaborativa:** cartografias de um percurso formativo vivido na e com a rede. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2021.

MACHADO, J. A.; SILVA, J. C. da; SENNA, S. L. de; ALBUQUERQUE, R. A. de. Reconstrução dos Projetos Político-pedagógicos das EMEFs na/com a Rede Municipal de Ensino. In: SILVA, A. P. da; LEDUR, R. R.; SILVA, J. C. da; MACHADO, J. A.; SILVA, G. F. da. (Orgs). **Saberes em diálogo:** docência, pesquisa e práticas pedagógicas, v. 3, Canoas, RS: Secretaria Municipal da Educação: Ed. Unilasalle, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/issue/download/306/23>>. Acesso em 20/12/2020.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento:** compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

DA SILVA, G. F.; MACHADO, J. A.. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018. Disponível em : <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3161>>. Acesso em 20/12/2020.

SILVA, G. F. da; MACHADO, J. A. “Saberes em Diálogo” um programa de formação continuada em rede: universidade, educação básica e professores intelectuais na docência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 1, p. 36, 2020. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/4937/2433>>. Acesso em 20/12/2020.

SILVA, G. F. da.; MACHADO, J. A. Formação continuada de professores: intelectuais na docência criando cultura auto formativa em rede, com a rede, na rede. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 52, p. 180-200, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/6090/47967587>>. Acesso em 07/02/2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Parte 2 - Narrativas Pedagógicas

Anos Iniciais

Capítulo 2

Práticas de ensino de Matemática nos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental frente aos desafios de implementação da BNCC em tempos de pandemia

*Aline Portz Piovezan*¹

*Sara Maciel Monteiro*²

O trabalho a seguir foi realizado durante o período de pandemia, através dos estudos remotos propostos aos alunos. Somos professoras na EMEF Rondônia, esta escola está localizada no bairro Estância Velha, em Canoas/RS. Atuamos nas turmas de 3º e 4º ano da escola. São duas turmas de cada ano, portanto, compartilhamos a docência nas duas turmas. Inicialmente, nossa docência compartilhada acontecia apenas na turma de 4º ano, enquanto uma atuava no 2º ano e a outra no 3º ano no turno inverso, na mesma escola.

Em 2018, nos propomos a compartilhar nossa docência nas duas turmas, já que a experiência da docência compartilhada vinha trazendo bons resultados até o momento, visto que nossas trocas estavam enriquecendo o trabalho e nossas linhas pedagógicas eram muito parecidas. Vínhamos de experiências docentes diferentes. Enquanto uma trazia experiência das práticas da educação infantil, a outra vinha da experiência do Ensino Fundamental, o que resultou em uma prática carregada da ludicidade da educação infantil, com todas as possibilidades de abordagens e construções dos anos iniciais do ensino fundamental.

Na docência compartilhada, descobrimos infinitas afinidades, mantemos nossa mente aberta para a troca, o diálogo, o respeito, tendo a oportunidade de planejar nossas aulas, práticas e projetos de forma conjunta, enriquecendo nossos planos e ressignificando nossas práticas, já que as experiências em cada turma, mesmo sendo do mesmo ano, são diferentes, o que nos faz repensar práticas e adaptar outras, baseadas no retorno trazido pelas turmas.

1 Professora da EMEF Rondônia. Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Equipe, pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional pela FAE. E-mail: aline.piovezan@canoasedu.rs.gov.br

2 Professora da EMEF Rondônia. Graduação em Pedagogia pela Unisinos, pós-graduação em Alfabetização e letramento pela Uniasselvi. E-mail: sara.monteiro@canoasedu.rs.gov.br

Temos uma boa relação com as famílias dos alunos, mantemos sempre o diálogo e a troca como alicerce nessa parceria, utilizando, para isso, grupos das turmas no aplicativo *whatsapp*, o que faz com que as famílias sejam parceiras em nossos projetos e atividades, fazendo com que os alunos e as famílias se envolvam com nossas práticas.

A partir do nosso trabalho realizado na escola e no ensino remoto, fomos convidadas a compartilhar nossas práticas em uma live promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas, dentro do projeto Cartografias de implementação da RCC no município. As práticas a seguir foram apresentadas na live citada e focam em competências gerais citadas pela BNCC para a construção dos objetos de aprendizagem: pensamento científico, crítico e criativo; argumentação; trabalho e projeto de vida.

Estas competências gerais nos trazem alguns pontos importantes a serem considerados na construção das propostas pedagógicas para os alunos, como a investigação, análise crítica, imaginação e criatividade. Sendo estas ações utilizadas para elaborar hipóteses, resolver problemas, criar soluções com base nos conhecimentos adquiridos por meio das áreas do conhecimento, além de argumentar com base em fatos verídicos, construir argumentos plausíveis e consistentes na elaboração das suas respostas, sempre refletindo sobre suas conclusões, promovendo um olhar atento sobre os aspectos sociais, direitos humanos, consumo consciente, consciência socioambiental, de forma ética em relação a si mesmo e ao outro, pensando no coletivo.

Pensando nessas competências gerais, voltamos nosso olhar ao ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir do texto inicial constante na RCC sobre o ensino de Matemática, destacam-se os seguintes pontos:

O ensino de matemática deve relacionar o aluno com o mundo real, desenvolvendo nos alunos a capacidade de pensar matematicamente utilizando seu raciocínio lógico para interagir com o mundo e com as demais áreas do conhecimento. (CANOAS, 2018, p. 156).

O grande desafio apresentado ficou evidente: como levar nossos alunos a desenvolver todos esses processos do raciocínio lógico através dos estudos remotos, necessários nessa época de pandemia que estamos vivendo? Além deste desafio, temos de implementar as habilidades propostas pela RCC, pensando também em como atrair este aluno para a realização das atividades propostas, mesmo que de forma remota.

A EMEF Rondônia elaborou algumas estratégias de aproximação com os alunos que tem resultado em um grande número de devolutivas das atividades realizadas e contato com as famílias. Utilizamos o envio de atividades através do Google Sala de Aula, site da escola, grupos de *Whatsapp* de cada turma e aulas semanais através do aplicativo *Meet*, além, é claro, da entrega de materiais impressos na própria escola para o aluno sem acesso aos meios digitais.

Tendo disponíveis todas essas ferramentas para o ensino remoto, apresentamos algumas propostas de atividades, sempre relacionadas às habilidades constantes na RCC. Também mostramos atividades que já são amplamente realizadas nas turmas, mesmo antes da implementação da BNCC e RCC, que vêm ao encontro das propostas trazidas por estes novos documentos, mostrando que a educação já vem se reconstruindo e se adaptando às mudanças do mundo.

Como antes mencionado, trazemos a experiência em turmas de 3º e 4º ano do ensino fundamental, lugar de onde falamos neste ano de 2020. Iniciaremos esse relato com as atividades propostas às turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, todas elas realizadas durante este período de envio de atividades remotas.

A primeira proposta foi realizada com as duas turmas, 3º e 4º anos, com atividades de resolução diferentes, adaptadas aos objetos de conhecimentos abordados até o momento com cada turma. Essa proposta foi feita durante uma aula síncrona, através do aplicativo *Meet* e, posteriormente, divulgada nos demais meios de comunicação, para que todos os alunos pudessem ter acesso a brincadeiras e realizar com suas famílias.

A proposta é o jogo de STOP dos números. Cria-se uma tabela onde o professor define qual o desafio que o aluno terá em cada coluna da tabela. A linha serve para indicar o número a ser trabalhado naquela rodada, conforme tabela abaixo. O objetivo do jogo é terminar as propostas de cada coluna o mais rápido que conseguir. O aluno que terminar por primeiro diz “STOP”, fazendo com que os colegas parem de escrever e acompanhem a correção, sempre utilizando a resposta do colega mais rápido como orientação. Este aluno vai dando suas respostas, e o professor então diz se está certo ou faz a correção. O número de rodadas vai depender do tempo disponível em cada aula.

Os desafios em cada coluna foram diferentes para as duas turmas, levando em consideração os objetos de aprendizagem desenvolvidos até a data em que a proposta foi feita.

Número	Dobro	+20	-10	+15	-5	+10	Nome do número	Número ordinal

Esta atividade contempla as seguintes habilidades constantes no RCC, para 3º e 4º anos (EF refere-se a Ensino Fundamental e 03 ao 3º ano e 04 ao 4º ano):

(EF03MA05) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais.

(EF03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.

(EF04MA05) Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.

A próxima proposta se refere ao calendário e os meios utilizados pelos alunos para se orientar em relação às horas do dia. Trouxemos alguns questionamentos em forma de perguntas, imagens e reflexões:

- Quais instrumentos você utiliza para saber se é dia ou noite? O relógio, as refeições, a claridade do dia?
- Que atividades você está fazendo agora em casa durante a semana? E no final de semana?
- Você incluiu atividades físicas na sua rotina? Quando você faz as atividades propostas pela escola?

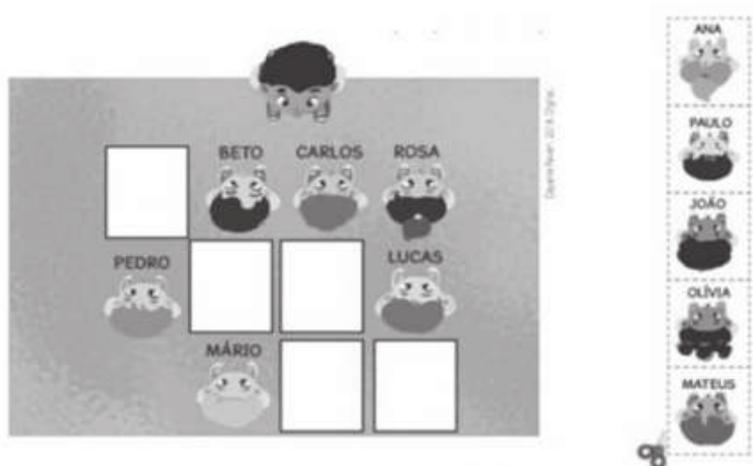
Após estas reflexões, propomos que cada aluno fizesse uma rotina semanal para organizar os horários de estudo, atividades físicas, brincadeiras, jogos, com tempo de duração de cada atividade, sempre trazendo a família para essa construção. Essa proposta também trouxe questionamentos a respeito de alimentação saudável, bons hábitos, algumas mudanças em tempos de pandemia (uso de máscara, distanciamento social). As habilidades contempladas nesta atividade são:

(EF03MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração.

(EF04MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração.

Outra proposta realizada diz respeito ao deslocamento em um espaço. Em sala de aula esta atividade é realizada com os próprios alunos, orientando-se no espaço a partir dos comandos do professor ou de outro colega, para depois realizarmos o registro escrito. No ensino remoto, a atividade foi realizada apenas no caderno, porém os alunos não deixaram de fazer o exercício de orientação no espaço e refletir sobre os comandos e seus espaços. Abaixo a imagem que foi enviada aos alunos:

Fig 1. Atividade de deslocamento no espaço



Fonte: Livro Positivo 2º ano Volume 1, 2019

Trouxemos, além da imagem, algumas orientações acerca dos alunos já posicionados no quadro:

- João está logo atrás de Beto.
- À direita de João está Ana.
- À esquerda de Beto está Paulo.
- Olívia está entre Mário e Mateus.

A partir desta imagem e das orientações, a proposta era que cada aluno (personagem da imagem) que está à direita, seja colocado no quadro. Os questionamentos foram:

- Quem está à esquerda de João?
- Quem está à frente de Ana?
- Quem está logo à esquerda de Mateus?
- Escreva uma frase para indicar a localização de Rosa.
- Quantas crianças estão nesse time?

Aqui destacamos a questão: “Escreva uma frase para indicar a localização de Rosa”. As respostas dos alunos foram as mais variadas possíveis, pois cada aluno trouxe um nome diferente como referência. Além de todo processo de raciocínio e possibilidades criados a partir desta atividade, como noção espacial, a habilidade contemplada pela RCC é:

(EF03MA12) Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.

Outra habilidade que queremos mostrar é esta:

(EF03MA27) Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.

Esta habilidade é bastante trabalhada em sala de aula, com gráficos sobre preferências dos alunos, por exemplo. Este tipo de atividade faz parte do cotidiano da sala de aula, no ensino remoto trouxemos gráficos e tabelas em imagens e fizemos os questionamentos aos alunos, contemplando então esta habilidade.

Segue uma imagem da atividade proposta e seus questionamentos: Preencha a tabela a seguir, com as informações do gráfico e depois responda.

Fig 2. Tabela dos bolos



Fonte: Livro Positivo 2º ano Volume 1, 2019

- Qual o sabor que vendeu uma dezena de bolos?
- Quantos vendidos no total?
- Foi vendido meia dúzia de bolos de qual valor?
- Qual sabor de bolo é encomendado com menos frequência?

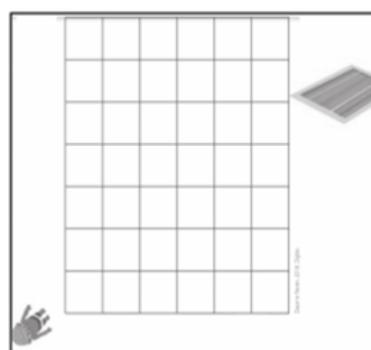
Trazemos agora algumas propostas de atividades para as turmas de 4º ano. A primeira proposta que apresentamos se refere ao deslocamento espacial dos alunos, habilidade indicada na RCC. Esta atividade também seria realizada na escola, utilizando os espaços e os alunos para depois partirmos para o registro escrito. A partir da imagem apresentada e das orientações indicadas, os alunos deverão seguir através dos espaços.

Segue a imagem da atividade e os questionamentos propostos:

Fig 3. Tabela da natação

A natação é um esporte que movimenta todo o corpo e João vai competir. Trace o caminho indicado pelos comandos a seguir para ajudá-lo a chegar até a piscina.

- a) Ande 2 quadradinhos.
- b) Gire para esquerda.
- c) Ande 3 quadradinhos.
- d) Gire para a direita
- e) Ande 3 quadradinhos.
- f) Gire para esquerda.
- g) Ande 2 quadradinhos.
- h) Gire para direita
- i) Ande 1 quadradinho
- j) Quantos quadradinhos João precisará andar?



Fonte: Livro Positivo 2º ano Volume 1, 2019

Esta atividade traz aos alunos alguns questionamentos e faz com que eles precisem se orientar no espaço apresentado, utilizando-se de noções espaciais como direita e esquerda. A habilidade da RCC contemplada:

(EF04MA16) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.

Outra proposta de atividade é um jogo de cartas. As cartas foram confeccionadas pelos próprios alunos, através da proposta feita pela professora. Os alunos constroem cartas com os números de um a nove, e devem escolher pelo menos mais um jogador para participar. O aluno distribui três cartas para cada jogador e o objetivo é formar o maior número possível com as cartas que recebeu. As regras sobre número de jogadas, pontuação, são por conta de cada aluno. A sugestão é que o vencedor ganhe, em cada rodada, a pontuação respectiva ao número que formou.

O objetivo é que os alunos possam jogar utilizando mais cartas em cada rodada, mas essa proposta seria mais interessante em sala de aula, com a intervenção do professor, pois os alunos construiriam números com a troca de ordens e classes numéricas, aumentando o número de cartas entregues a cada jogador. O objetivo é retomar este jogo, fazendo esta proposta de aumentar o número de cartas distribuídas, trazendo a reflexão acerca do maior número formado. Na RCC, a habilidade se refere a:

(EF04MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar.

A última proposta apresentada aqui se refere às seguintes habilidades da RCC:

(EF04MA03) Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.

(EF04MA04) Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo.

(EF04MA05) Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.

Pensando nas possibilidades dos alunos dentro de suas próprias casas, e buscando envolver as famílias no trabalho, propomos a seguinte atividade: Faça uma lista das pessoas que moram na sua casa e ao lado coloque as respectivas idades. Siga o exemplo e, depois, responda às perguntas:

Exemplo: EU – 10 anos MÃE – 35 anos PAI – 36 anos IRMÃO – 16 anos

Agora responda:

- a) Quem é a pessoa mais velha na sua família?
- b) Quem é a pessoa mais nova na sua família?
- c) Quantos anos a pessoa mais velha tem a mais que a pessoa mais nova?
- d) Qual o valor da soma das idades da pessoa mais velha com a mais nova?
- e) Qual o valor da soma da sua idade com a da pessoa mais velha?
- f) Quantos anos sua mãe tem a mais que você?
- g) Qual o valor da soma da sua idade com a dos seus irmãos?
- h) Qual o valor da soma de todas as pessoas da sua família?

A partir das atividades aqui apresentadas, percebemos que as habilidades constantes na RCC são referentes às propostas que todos nós professores já estamos realizando em sala de aula. Se estivermos atentos aos textos curriculares apresentados e dispostos a adaptar o que já temos construído, percebemos que nosso trabalho é apenas de adaptar e aprimorar o que já estamos construindo há tanto tempo.

Nossa atuação, enquanto professoras paralelas, que planejam juntas as atividades das turmas, precisou ser adaptada à realidade que nos encontramos. O desafio se mostrou grande, já que não temos o dia a dia da escola para planejar, trocar, readaptar as propostas. Precisamos nos reinventar e seguir conversando diariamente através dos aplicativos também utilizados para o trabalho com os alunos: *WhatsApp*, *Meet*, documentos compartilhados do Google, tudo para que nosso trabalho seguisse acontecendo de forma conjunta mesmo distantes fisicamente.

É interessante perceber que, mesmo à distância, nossas trocas seguem sendo diárias e enriquecedoras, pois cada retorno dos alunos nos faz repensar as propostas e enriquecer mais ainda nosso trabalho.

Temos tido um retorno bastante positivo de nossos alunos e famílias. Estamos utilizando o *Google Sala de aula* para receber as fotos das atividades realizadas, e dentro deste aplicativo, temos a opção de fazer a correção das atividades, apontando as correções necessárias. Também seguimos em contato constante com as famílias através do *WhatsApp*, ferramenta que já utilizávamos e então mantivemos, com os alunos através dos encontros semanais promovidos no aplicativo *Meet*, utilizando estas ferramentas para estabelecer um vínculo mais significativo com os alunos e famílias neste período e acompanhar a realização das atividades propostas.

O desafio do ensino remoto nos trouxe para reflexões mais profundas acerca do papel da escola e, principalmente, evidencia o papel das famílias no processo de ensino-aprendizagem, trazendo à reflexão todos os sujeitos envolvidos neste processo e, principalmente, a importância dos relacionamentos e das trocas interpessoais para o desenvolvimento do ser humano.

Referências

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular de Canoas. Canoas, RS: Prefeitura de Canoas, 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-p%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

Capítulo 3

Andar perto: vivências escolares para a participação discente

*Mariana Leonhardt*¹

Quando fui convidada a participar do conjunto de *Lives*² de formação para a implementação do Referencial Curricular de Canoas (RCC), passei a me perguntar como iria abordar “Responsabilidade e cidadania, empatia e cooperação, autoconhecimento e autocuidado” (mesa temática na qual faria o meu relato), quais atividades levaria para o evento, enfim, o que e como eu iria comunicar. Foi um momento oportuno para retomar a leitura do RCC, refletindo em conjunto com as companheiras do evento sobre partes do conteúdo do documento e questões mais amplas da educação; estabelecer trocas sobre nossas realidades escolares; buscar na memória e nos registros, atividades desenvolvidas que tivessem relação com a pauta. Esses movimentos resultaram na organização de relatos de atividades, as quais, mesmo sendo desenvolvidas em contextos diferentes, se relacionam quando observamos suas especificidades.

Escolhi duas propostas que, ao mesmo tempo em que se encontram com a temática do evento, expressam meu fazer docente ao contemplar o conhecimento de si, da coletividade e a participação. As experiências pedagógicas, que ora compartilho, foram desenvolvidas na EMEF Rondônia, com turmas de 1º ano. São relatos de vivências escolares presenciais, ocorridas em 2019; e de atividades desenvolvidas em um contexto de suspensão de aulas presenciais, em 2020.

Irei apresentar, de início, uma proposta pedagógica voltada à construção da criança participante do seu processo de aprendizagem. Ao longo do ano letivo, organizo com a turma momentos que promovam o aprendizado das noções do

-
- 1 Professora na EMEF Rondônia e na EMEF Jacob Longoni. Formada em Pedagogia e especializada em Estudos Culturais nos Currículos da Educação Básica, ambas pela UFRGS. E-mail: mariana.leonhardt@canoasedu.rs.gov.br
 - 2 O ciclo de *Lives* de formação de professores “A BNCC e a Educação Básica: a construção do RCC e os desafios de implementação nas escolas da rede municipal” ocorreu no mês de agosto de 2020 e foi transmitido no canal Formação de professores de Canoas do *Youtube*. A *Live* com o tema “responsabilidade e cidadania, empatia e cooperação, autoconhecimento e autocuidado” aconteceu no dia 31/08/2020 e está disponível para acesso no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=E8e1R8L-ohg>>.

coletivo, buscando o pertencimento e a responsabilidade sobre este. Assim, na medida em que as crianças vão participando ativamente nas dinâmicas da sala de aula e da escola, nas tomadas de decisões naquele ambiente e na vivência consciente do coletivo, vai sendo desenvolvida a habilidade “(EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade” (CANOAS, 2018, p. 209). As práticas que lanço mão e pelas quais penso ser possível essa construção, já desde o primeiro ano do ensino fundamental, vão ocorrendo a partir de abordagens cotidianas, como:

Nos momentos de entrada e saída de sala, e demais deslocamentos, proponho que as crianças se organizem às suas maneiras, por afinidades, em duplas, trios, até individualmente, não marcando lugares, e evitando a formação de filas. Enquanto as crianças vão se familiarizando com essa maneira de ir vir e estar na escola, minha fala se dá no sentido de dizer e lembrar a elas que precisam andar perto de mim e entre si, e não deixar ninguém para trás. Pouco a pouco essa fala sequer se faz necessária, pois cada criança vai tomando consciência da importância da sua colaboração para o momento. Aparentemente, não formar filas pressupõe uma desorganização e que a turma, facilmente, irá se dispersar, mas se nos propusermos a colocar outras lentes, veremos uma organização bem estabelecida ali. Além disso, já se cria um espaço para o exercício da autonomia pela criança. Andar perto é exercitar o olhar mais amplo, para além de si, é perceber-se naquele grupo, mobilizando atitudes que contribuam para aquela organicidade.

É oportuno dizer que não vejo as filas escolares como sinônimo de organização, mas de separação, de obediência. Essas características, no meu entendimento, não favorecem a percepção de si, do coletivo, de si no coletivo e das responsabilidades com este; tampouco a um ambiente onde as crianças se sintam pertencentes àquele lugar de aprendizagens. Ainda, comumente, as filas são formadas por meninas de um lado e meninos de outro, menores à frente e maiores atrás e/ou algum outro critério de diferenciação. Qual é o porquê das filas nas pedagogias atuais? E o que elas ensinam ou reforçam ao separar as crianças por critérios pré-estabelecidos?

A aulas ocorrem com as classes dispostas “em formato de C”, com a abertura voltada para o quadro, favorecendo que as crianças se enxerguem entre si e estabeleçam trocas diversas a partir disso. Nesse formato, que é quase um círculo, as crianças têm a oportunidade de ver com mais facilidade umas às outras e à Professora, como se relacionam entre si e com as atividades, como cumprem os combinados, enfim, de perceber as tantas dinâmicas de sala de aula. A disposição das classes nessa maneira também contribui para o

desenvolvimento de estratégias que promovam e garantam o espaço de fala de cada criança e de escuta atenta, favorecendo, assim, as progressivas interações até mesmo daquela mais tímida, sabendo que será valorizada em sua fala. Exemplos disso são quando estamos socializando o final de semana, contando histórias, construindo os combinados e resolvendo os conflitos. Tal como trazido anteriormente, aqui também não há lugares marcados, as crianças decidem aula a aula, em negociação também comigo, perto de quem estarão naquele dia.

A elaboração dos combinados é uma etapa importante nessa proposta, prática que contribui para o desenvolvimento da habilidade “(EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.)” (CANOAS, 2018, p. 231). Elaboramos os combinados quando a vivência das interações coletivas já ocorre há um certo tempo, estando as crianças mais conscientes das dinâmicas e mais familiarizadas em se expressar em grupo. Tendo como ponto de partida a pergunta “O que é preciso para que tenhamos um bom ambiente de aprendizagens?”, elas vão dando suas respostas e eu as escrevo no quadro, contribuindo com algumas sugestões. Cada resposta é colocada para apreciação coletiva, são debatidas, sendo mantidas ou alteradas conforme o consenso. Elaborados os combinados, confeccionamos em conjunto um cartaz para expor na sala. As crianças que já escrevem registram o texto no papel, e as demais fazem decorações ou contribuem à sua maneira. Aqui, como uma continuidade das ações anteriores, as crianças estão realizando o exercício da reflexão sobre si e o ambiente, e da tomada de decisões que afetam a si e as demais pessoas do lugar.

Essas abordagens vêm sendo desenvolvidas desde o início do ano, cotidianamente, e resultam em situações em que as crianças demonstram se sentir pertencentes ao espaço e ao processo de aprendizagens escolares. Tais abordagens, ao mesmo tempo em que expressam minha pedagogia, também se relacionam e visam as competências gerais 8, 9 e 10³ do RCC (CANOAS, 2018). Prossigo neste relato destacando duas situações, a fim de ilustrar o que percebo

3 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

como demonstração pela criança desse olhar para si e para as outras, agindo com empatia, e responsabilidade com o coletivo.

As saídas ao banheiro e/ou bebedouro são feitas sem a necessidade de pedir à Professora, mas mediadas pela responsabilidade já construída com o coletivo. As crianças diante de suas necessidades legítimas observam as demais e percebem quando é possível realizar essa saída. Às vezes, inclusive, negociam umas com as outras conforme suas urgências. Igualmente, quem já está por lá, busca retornar à sala de aula o mais breve possível, tendo a consciência de que alguma outra criança pode estar querendo ir. As saídas dessa maneira geralmente compõem os combinados, e esse comportamento individual vai sendo desenvolvido aos poucos. Esse exercício reflexivo e prático sinaliza para o alcançar da competência “Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida” (CANOAS, 2018, p. 244), ligada a área do Ensino Religioso. É importante dizer que mesmo as crianças não pedindo, a professora observa, com atenção, essa dinâmica, relembrando os combinados se preciso.

As crianças, ao perceberem que alguém está precisando de auxílio em alguma atividade, individualmente ou juntando-se em duplas ou trios, combinam entre si e vão até a mesa dessa criança e ajudam-na, compartilhando os modos como aprenderam o que está sendo trabalhado. A experiência de vivenciar o coletivo pode se traduzir em ações como essa, em que a necessidade de alguém é percebida, gerando uma mobilização para o atendimento daquela necessidade. Algo que se aproxima da situação anterior, ainda que tenham suas especificidades. Quiçá pudesse desenvolver um trabalho assim também com a turma de 2020, pois vejo muita potência aprendente em crianças que participam como protagonistas dos processos de aprendizagens seus e da turma.

Dou continuidade aos relatos contemplando atividades desenvolvidas agora pela via dos estudos remotos. Vale lembrar que as aulas presenciais no ano de 2020 ocorreram num período aproximado de apenas um mês. A vivência dos estudos iniciais num contexto de suspensão das aulas presenciais fez com que diversas estratégias e práticas pedagógicas tivessem que ser repensadas e criadas para o momento. Eu, por exemplo, passei a usar os livros didáticos como principal suporte material para as atividades. Se antes eles eram acessados pontualmente, nesse contexto de suspensão das aulas presenciais, passam a assumir esse outro papel. Além disso, escolhi distribuir os livros didáticos visando oferecer um recurso material de qualidade para as crianças, ao mesmo tempo evitar o deslocamento de alguém de sua família até a escola para retirar

atividades eventualmente impressas, diminuindo a exposição dessa pessoa e de colegas de trabalho ao vírus. Outra estratégia que passei a adotar nesse período foi o uso da ferramenta *Google Meets* para realizar aulas em ambiente virtual, o que possibilitou a reaproximação da turma a partir desses encontros por telas.

É importante dizer que, assim como nas aulas presenciais, também nesse formato surgem temas que impulsionam o trabalho em torno deles. Numa dessas aulas, onde compartilhávamos as nossas brincadeiras favoritas, apareceu nas falas que determinadas brincadeiras são para meninas e outras para meninos. Ao serem perguntadas se iriam se divertir mesmo se brincassem com as brincadeiras ditas do gênero oposto, todas as crianças disseram que sim, e que inclusive já brincaram e gostaram. Isso despertou para a necessidade de trazer a questão ao debate, numa proposta de desenvolver nas crianças a habilidade da História “(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares”, inserida no objeto de aprendizagem “A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial” (CANOAS, 2018, p. 209). Além de visar a competência, específica em Ensino Religioso, de “conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver” (CANOAS, 2018, p. 244). Então, busquei trazer nas aulas seguintes algumas questões presentes na vida cotidiana, e que se relacionavam com o que foi trazido quando o assunto eram as brincadeiras favoritas.

Num desses encontros, fizemos discussões a partir de uma tirinha extraída do livro didático *Vamos aprender interdisciplinar: História e Geografia*, 1º ano (MINORELLI, 2017, p. 52). Na tirinha um menino se recusa a brincar de casinha com uma menina, pois aquela brincadeira “é pra meninas”, dizendo, em seguida, que irá para fora da casa jogar futebol. Quando chega lá, o menino se depara com três meninas sorrindo e jogando futebol, e ele demonstra uma expressão de surpresa no rosto.

Fig 1. Tirinha brincadeiras de menino ou de menina



Fonte: MINORELLI, 2017, p. 52

Nessa proposta, as crianças foram solicitadas a socializar o que entenderam da tirinha, apresentando suas diversas percepções sobre ela. Em seguida perguntou a elas “por que o menino não queria brincar de casinha?” e peço suas opiniões quanto a existem brincadeiras somente para meninas e brincadeiras somente para meninos. O debate como esse com crianças bem pequenas faz perceber a necessidade de seguir com propostas que interroguem os discursos circulantes que estabelecem lugares e limites de possibilidades para os gêneros.

No mesmo sentido, e por entender que são discursos não separados, em outra aula trouxe as múltiplas constituições familiares para o debate. Essa proposta por objetivos: desenvolver as habilidades “(EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar” e “(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade” (CANOAS, 2018, p. 209); promover o conhecimento de famílias de diversos

tipos, percebendo as todas como legítimas e em igualdade de importância. As atividades foram extraídas dos livros didáticos “Aprender juntos ciência”, 1º ano (ROCHA, 2017, p. 43) e “Vamos aprender interdisciplinar: História e Geografia”, 1º ano (MINORELLI, 2017, p. 74 e 75). Nelas é possível ver representações de diversas formações familiares, sejam em ilustrações ou em fotos.

Fig 2. Representações de famílias



Fonte: ROCHA, 2017, p. 43

As crianças, então são convidadas a socializar suas opiniões sobre o que é família, por quem elas são formadas, se acham que é importante todas as pessoas da família participar das tarefas e das decisões de casa. Ao final, solicito a elas que desenhem aquilo que entendem como sua família, e socializem esse desenho, dizendo quem ali foi representado e por quê. Assim as crianças podem perceber o quão diversas são as famílias da turma, em suas diferentes formas de organização. Também aqui, visibilizar e debater sobre essa questão, é interrogar afirmações que estabelecem arranjos “legitimados” de famílias, e que estigmatizam ou excluem aquelas fora dessa “norma”.

Os relatos trazidos para essa narrativa são de práticas que, mesmo se dando em ambientes e contextos distintos, se relacionam entre si e dialogam com o tema da *live* de formação. Junto a isso, também propõem abordagens voltadas à construção do ser discente apropriado das dinâmicas escolares e pertencente aos processos de aprendizagens. Tudo o que foi exposto nessa escrita faz parte de um conjunto maior de práticas pedagógicas, as quais vão sendo pensadas levando

em consideração os saberes discentes, suas reflexões sobre as realidades e seus posicionamentos frente aos temas. Penso que a atualidade se nos apresenta como um complexo emaranhado de disputas discursivas, para o qual é preciso estar atenta e atuante. Assim, promover as falas, desenvolver o debate, a tomada de decisões e a atitude empática são compromissos importantes a serem assumidos por Docentes na busca de uma educação voltada para a responsabilidade e cidadania, empatia e cooperação, autoconhecimento e autocuidado

Referências

CANOAS. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular de Canoas**, 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 27/09/2020

MINORELLI, C. T. **Vamos aprender interdisciplinar: história e geografia**, 1º ano. São Paulo: Edições SM, 2017.

ROCHA, R. (editor responsável). **Aprender juntos ciências**, 1º ano. São Paulo: Edições SM, 2017.

Capítulo 4

A produção textual como protagonista do processo de alfabetização

*Renata Lúcia Schuler*¹

Este artigo resgata as memórias do trabalho desenvolvido no ano de 2019, na EMEF David Canabarro, situada no bairro Mathias Velho, com muitas diferenças sociais e de níveis de aprendizagem, resgatando a experiência vivida em uma turma de 3º ano, com 22 alunos, em que somente um dos alunos não era repetente, alunos advindos de diferentes turmas e em diferentes estágios de aprendizagem.

Quando soube desta situação, meu primeiro sentimento foi de desespero. O que fazer com eles? Que metodologias adotar frente ao fracasso escolar que já era recorrente na aprendizagem desses alunos? Como fazê-los terem algum tipo de progresso em suas dificuldades? Como fazer com que se sentissem motivados a irem além dos seus conhecimentos, visto que alguns ali haviam sido reprovados pela 2ª vez?

Comecei a realizar uma pesquisa qualitativa sobre cada aluno que fazia parte desta turma. Quem eram eles? Por que foram reprovados? Quais eram as suas situações sociais e familiares? Algumas destas questões começaram a brotar em minha mente com o intuito de procurar saber qual o caminho que iria trilhar ao longo do ano para que, ao final, os alunos pudessem ter êxito em sua aprendizagem e eu pudesse ter algum tipo de êxito.

Os alunos dessa turma apresentavam várias características, além da desmotivação: problema de escrita e de oralidade, de raciocínio lógico pouco estimulado, dificuldades na compreensão do sistema de numeração decimal, dificuldades de interpretação e de produção textual, dificuldades na argumentação de opiniões, na expressão de pensamentos e, principalmente, o que me chamava bastante a atenção: dificuldades de entrosamento com os demais, respeito às diferenças, resiliência e senso de coletivo.

¹ Professora da EMEF David Canabarro do bloco de alfabetização. Formação: graduada em Pedagogia pela UFRGS. E-mail: renata.schuler@canoasedu.rs.gov.br

Frente a tudo isso, para iniciar o trabalho em relação aos aspectos sociais, afetivos e educacionais, comecei a levar para as aulas textos que trabalhassem com as questões relativas à amizade, à solidariedade e à empatia, visto que o RCC de Canoas, na área da linguagem, nos diz que:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (CANOAS, 2018, p. 33).

Nos primeiros dias, a turma mostrava-se fechada a discussões e conversas. Fui tendo que conquistar a confiança aos poucos, mostrando que eu estava lá, não para ser mais uma professora que haveria de reprová-los ao final do ano, mas para fazê-los enxergar suas potencialidades e auxiliá-los a ter êxito e sucesso com novas aprendizagens.

Ao trazer textos para conversarmos na aula, procurei possibilitar que os alunos tivessem um diálogo, uma interação com aquele que escreveu, contemplando, dentre várias habilidades propostas no RCC de Canoas, o objeto de conhecimento: a leitura, imprescindível para proporcionar maior interação nos diferentes campos da vida do sujeito.

O uso de mecanismos de leitura proporcionou à turma levantar debates e questionamentos muito ricos e pertinentes para o contexto no qual estavam inseridos, desde as dificuldades familiares e escolares, à percepção dos motivos de uma reprovação. Aos poucos, a turma foi se reconhecendo capaz de superar tais dificuldades e percebendo que o maior obstáculo era vencer a desmotivação e a crença de que não eram capazes.

Mas, nem todos da turma foram se abrindo verbalmente. Para dar voz a todos os sujeitos da sala, de modo que todos pudessem ser ouvidos, trabalhamos com a interpretação de textos, recorrendo à escrita. Produzir textos amplia o discurso e dá voz a aquele sujeito que demonstra no papel, seus pensamentos e reflexões. Como nos diz o RCC de Canoas (2018, p. 36): “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias”.

Sendo assim, começamos o processo de amadurecimento da linguagem escrita e seus níveis de alfabetização. Alguns da turma ainda se encontravam na hipótese silábico-alfabética, mas a maioria estava no nível alfabético, com muitos

equivocos na sua escrita. Optei pelo trabalho com produção textual, procurando criar nos alunos a valorização da escrita e o aperfeiçoamento dela.

Acredito que colocar no papel, sentimentos, anseios e posicionamentos faz com que o sujeito perceba o papel importantíssimo da linguagem escrita, pois a escrita adquire lugar para manifestar-se e produzir textos proporciona algo além da escrita de palavras e o (re)conhecimento da estrutura do texto.

Iniciei este trabalho, primeiramente, com temas pré-definidos, tais como: amizade, atitudes construtivas e destrutivas, entre outros, partindo de gravuras que pudessem auxiliar os alunos a refletir sobre o que gostariam de escrever.

Os alunos escreviam e eu, em um momento posterior, lia seus escritos. Quando fazia este movimento, colocava, ao final deles, um incentivo, uma apreciação do que havia de bom naquilo que foi lido. Acredito que, desta forma, foram percebendo que o texto trazia algo para quem lia. Foram semanas neste processo de escrita e leitura.

A EMEF David Canabarro, durante o ano de 2019, desenvolveu um Projeto intitulado “Incentivo à leitura”. Este projeto tinha como objetivo principal desenvolver a habilidade da interpretação, assim como as habilidades linguísticas: escutar, falar, ler e escrever. Este projeto funcionava todos os dias, em todas as turmas da escola. Durante 20 minutos, as turmas paravam suas tarefas para ler. Este trabalho, desenvolvido em parceria pelo corpo docente da escola, contribuiu para que estes meus alunos comesçassem a realizar suas leituras com outras vivências, pois estavam aliados a este projeto o desenvolvimento do seu senso de criticidade e argumentação frente aquilo que estava sendo lido.

Após algumas semanas, iniciei um novo movimento: leitura coletiva. Agora, encorajados, realizavam a leitura dos textos sem nomeá-los. O que acontecia aqui era que cada um colocava suas observações sobre o que ouviu, verbalizando suas impressões e começando a conviver com pontos de vistas diferentes. Este movimento possibilitou explorar a competência do RCC de Canoas: “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (CANOAS, 2018, p. 36). Este momento era importante para que o autor do texto, que estava sendo discutido, pudesse ouvir as opiniões dos leitores, isto é, dialogar com o leitor e verificar se ele entendeu o que quis contar através de seus escritos. Inúmeras vezes, nesses momentos, os alunos mostravam-se surpresos com as opiniões dos colegas e começaram a perceber as críticas construtivas que surgiam nestes diálogos.

Esse movimento rico de experiências e de ideias me fez perceber que os alunos estavam prontos para começarmos a refinar estes textos, procurando trabalhar com organização de ideias, sequência de história, parágrafos e escrita alfabética. Um bom texto é aquele que transmite uma ideia que seja clara ao leitor, sendo necessária a organização do mesmo em parágrafos, o que facilita a localização das ideias. Para isso, utilizei de diferentes ferramentas didáticas que auxiliassem meus alunos a adquirir esta habilidade necessária para o 3º ano, conforme BNCC: “(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso”, e também, “(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual” (BRASIL, 2017, p. 113). Para auxiliar os alunos nestas construções, busquei utilizar um roteiro/planejamento para as produções com as seguintes questões: *Atribuir um título adequado ao contexto produzido; Definir e caracterizar as personagens do texto; Atribuir características a lugares e objetos; Situação inicial; Desenvolvimento; Situação final.*

Foram meses de trabalho, de períodos de aula semanal, dedicados, exclusivamente, à produção textual. Juntamente com a turma, organizamos para que, nas sextas-feiras, tivéssemos nosso momento de encontro com nossas produções textuais. Foi um momento rico de construção que além de trabalhar com as habilidades próprias do ano, pode-se perceber um amadurecimento dos alunos em diferentes situações. Muitas vezes, era nesses momentos, que eu podia conhecer melhor quem meus alunos eram e quais eram seus medos, suas angústias, suas alegrias e suas conquistas.

O final de ano letivo chegou e com ele a expectativa de descobrir o quanto haviam aprendido e desenvolvido ao longo de todo o trabalho de produção de texto. No dia que seria nossa aula sobre os textos, levei para eles o primeiro e o último texto escrito por cada um. Os alunos, ao se depararem com seus primeiros registros, não acreditavam na forma como escreviam, verbalizaram que não conseguiam entender o que haviam escrito, pois muitos que eram silábicos-alfabéticos tornaram-se alfabéticos. Muitos que escreviam sem noção alguma de formatação de texto, não compreendiam onde começava ou onde terminava suas produções e, ao se deparar com seus textos anteriores e o que agora apresentavam, sentiam-se orgulhosos de seu trabalho. O ano foi finalizado da seguinte forma: a turma era composta por 21 alunos, dos quais 12 eram

alfabéticos, 3 eram silábicos alfabéticos e 5 reprovaram. Nesta turma, uma aluna frequentava a sala de recursos por ser uma aluna com diagnóstico de autismo.

Todo esse trabalho, de um ano inteiro oportunizando aprendizagens de forma diferenciada, foi muito rico, pois a desmotivação deu lugar à motivação. Começaram a acreditar que eram capazes de produzir e desenvolver textos com conteúdo e uma mensagem a ser transmitida, aprenderam que a comunicação pode ser realizada de diversas formas e a escrita é uma dessas ferramentas, que aprender é motivador e a leitura nos proporciona uma aprendizagem que vai além de decodificar símbolos, nos ensina a ler o mundo, como nos ensinou Paulo Freire (1991).

Referências

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

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, RS: Prefeitura de Canoas, 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-p%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Ed. Cortês, 1991.

Capítulo 5

A educação em tempos de pandemia: práticas pedagógicas e reflexões sobre cultura digital e os corpos-infâncias

*Alexandre Carvalho Bitencourt*¹

Introdução

A presente narrativa versa sobre práticas pedagógicas realizadas com a turma de 3º ano da EMEF Jacob Longoni em tempos de pandemia e reflexões pertinentes à realidade da educação. Tendo como objetivo cartografar a caminhada das práticas pedagógicas utilizadas e sua relação com as aprendizagens e afecções² nos corpos-infâncias³ dos estudantes. Frente a esse paradoxo, surge o questionamento: o que fazer com a educação frente ao caos causado pela pandemia?

Muitos eram os debates, *lives* e reuniões para se discutir sobre a BNCC e a RCC, sua implementação na rede. Estávamos em um processo de diálogo e de construção, processo que demanda tempo; nossos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) sendo elaborados nessa nova perspectiva e o uso das tecnologias e do “virtual” sendo apontado como um dos pontos principais para a educação atual e vindoura.

O REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS (RCC) emerge, então da necessidade de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em diálogo com as Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs)⁷, construídas e aprovadas pela Rede Municipal de Ensino em 2016. No período compreendido entre março e novembro de 2018, a Secretaria Municipal da Educação de Canoas, por meio da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos, da Diretoria

-
- 1 Professor da EMEF Jacob Longoni; Licenciado em Pedagogia; Licenciado em Geografia; Especialista em Africanidades e Cultura afro-brasileira; Especialista em Arte e Música; MBA em Gestão de Projetos e Educação Especial; Mestre em Educação. E-mail: alexandre.carvalho@canoasedu.rs.gov.br
 - 2 Para Espinosa o termo afecção faz referência: O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída. (ESPINOSA, Ética III, post. 1)
 - 3 Termo usado por Miguel Arroyo para relacionar as infâncias e os corpos.

de Educação Infantil e da Diretoria de Ensino Fundamental, empreendeu esforços no sentido de organizar juntamente com os(as) professores(as) a elaboração do Referencial Curricular de Canoas (CANOAS, 2018, p. 08).

E no processo de diálogo e de construção do RCC, muito se falava em usar as tecnologias e em parceria a capacitação e implementação na rede do *Google for Education*. Mas, o uso das tecnologias em sala de aula limitava-se, até o presente momento, para a projeção de vídeos de aula, para gravar vídeos de práticas educativas, os grupos de *WhatsApp* da turma, usados somente para troca de informações com as famílias e uso do *facebook*, na página da escola, para divulgar alguma prática. De repente, tudo mudou: a pandemia COVID-19 nos lançou para o isolamento social que já dura 8 meses.

Como educador, vivenciei um momento de apreensão e de formação continuada. Buscando nos cursos *online*, *lives* e reuniões pedagógicas, aperfeiçoamento e reflexão para a continuidade do trabalho pedagógico com a turma, somente com a formação de uma rede seria possível superar o isolamento social e mobilizar para as aprendizagens significativas dos estudantes. Ou seja, como professor e profissional qualificado, pensar e construir com a rede um caminho educativo a ser seguido.

Mas, principalmente, o que isso afetará as aprendizagens desses corpos-infâncias? Caminhamos juntos na busca de respostas e novas formas de educar; e as tecnologias e a comunicação virtual nos proporcionaram certa luz, frente às sombras causadas pela pandemia. Paramos para refletir sobre a educação e as mudanças vindas com a pós-modernidade. Mas, a resistência dos corpos-infâncias tem potência na sua vontade de aprender e a comunicação virtual e o uso das tecnologias são linguagens adequadas para novas formas de existir. Na BNCC:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BNCC, 2017, p. 14).

Buscamos mudanças didáticas, outras práticas pedagógicas e novas pedagogias para a Educação dos novos tempos e somos forçados, pelas consequências de nosso descuido com a Natureza e o Planeta Terra, a nos adaptar e a repensar o nosso modo de vida, de ser e de ver o nosso Mundo.

As práticas pedagógicas nos corpos-infâncias

A turma do 3º ano, formada por 27 alunos, com muitas expectativas para o ano letivo, frente às possibilidades para o primeiro trimestre e de vivências presenciais, subjetividades/aprendizagens nas emergências da sala de aula. E a situação levou o professor a encarnar e aderir o seu eu-pesquisador. Para Paulo Freire:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

Horas de pesquisa em sites, em grupos e em *lives* de como ensinar, de como promover aprendizagens e outras práticas pedagógicas com uso das TICs. Buscas incansáveis e troca de saberes e de conhecimentos, uso de tecnologias e comunicações virtuais como o *Meet* e o *Zoom*, seja para *lives* pedagógicas ou para formações, foram um meio de superar o isolamento. As práticas pedagógicas, num primeiro momento, foram apenas atividades programadas e ensino-remoto, com atividades impressas e retiradas na escola e pelo *WhatsApp*. Uma cultura digital tão distante da realidade de alguns e das escolas, tendo que ser posta à prova:

O grande desafio proposto pela BNCC às redes de ensino e às escolas é a participação nas práticas sociais contemporâneas. A cultura digital é uma expressão dessas novas práticas sociais. No ambiente digital, circulam gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, ou seja, que são compostos por diversas linguagens, que não apenas a verbal, e por diversas mídias ao mesmo tempo (CANOAS, 2018, p. 35).

Num segundo momento, os grupos de *WhatsApp* foram usados para videoconferências, postar materiais de estudo, vídeos explicativos, jogos

interativos e para grupos de estudos. O *facebook* passou a ser uma plataforma de aprendizagem. E a caminhada continua com o uso do *Classroom* em que a turma tem sua própria sala de aula virtual e com muitas possibilidades de interação: uso do *Meet*, de formulários e de acesso a vídeos, atividades entre outros. E quais práticas pedagógicas utilizar para o enfrentamento da pandemia que possibilite potência, resistência e conectividades para a alteridade?

Então, pensando como prática pedagógica, para aliviar esse clima de tensão e medo, o uso do Diário da Quarentena, visto que muitos educadores estavam utilizando e, de certa forma, era uma maneira de adentrar as casas dos estudantes e também de “quebrar o gelo” entre professor e estudante. Mas o papel das famílias seria e é de suma importância para este momento de enfrentamento e apoio para o caminhar dos estudantes. Organizada a rotina virtual pelo professor e pelos pais: a cada dia o estudante realizava uma ou duas tarefas: a primeira página – quem está em casa com você, depois desenhar os seus fiéis companheiros, como é a vista de sua janela, minha casa é assim, meu quarto... faz com que os estudantes, ao olharem as imagens, pensem sobre sua casa e possam registrar coisas que achavam normais, valorizando esse momento de isolamento com o estar vivo e em casa, e, através do diário, poder expor suas angústias, gostos e aprender com isso.

As famílias e os estudantes se dispuseram a participar das atividades e enviaram comprovantes das atividades por fotos no *WhatsApp* e por e-mail, foi bastante gratificante ver que as famílias, em sua maioria, estavam começando a participar e formar, assim, uma rede, além de ter a responsabilidade a mais de ajudar nos estudos dos filhos diretamente. Os estudantes e suas famílias, buscando as competências e as habilidades, assim como os educadores e as equipes pedagógicas, para superar essas emergências complexas, impostas pela vida e pela pandemia:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 08).

Como essa prática deu certo, ampliamos e criamos o projeto: Minha história de vida: um ato de amor. O projeto visa a interação das aulas de ensino remoto e as virtuais, com uso de plataforma educativa da escola, *WhatsApp* e *Classroom*, fossem ao encontro das vivências familiares, o cotidiano e com o currículo escolar. A primeira atividade pedagógica era olhar num espelho e anotar as características em uma tabela, temos a observação e expressão, análise e registro de dados em tabela. Depois o estudo de artistas como Tarsila do Amaral, Salvador Dalí e Picasso em relação ao autorretrato e levando os estudantes a realizarem o seu autorretrato, como forma de expressão artística, podendo ou não realizar o registro de vídeo falando de sua obra. O professor, promovendo um “bom encontro” da escola com as famílias e os estudantes e deste consigo mesmo, um corpo-infância que sente.

É ele, portanto, que se esforça para extrair encontros do acaso e, no encadeamento das paixões tristes, organizar os bons encontros, compor sua relação com relações que combinam diretamente com a sua, unir-se com aquilo que convém com ele por natureza, formar associação sensata entre os homens; tudo isso, de maneira a ser afetado pela alegria [... o] homem livre e sensato, identifica o esforço da razão com essa arte de organizar encontros, ou de formar uma totalidade nas relações que se compõem (DELEUZE, 2017, p. 180).

Depois de adentrar as casas para educar virtualmente, numa segunda fase, a proposta foi que a família escrevesse um cartão ou fizesse um vídeo para os filhos com o tema: porque você é especial. Como sugestão de filme para assistirem em família: os Croods, registrando a sua família e depois fazendo o estudo da sua árvore genealógica; na semana seguinte, procurar em documentos de nascimento, os dados e registrar numa folha, completando os dados principais. Na terceira etapa, estudaram mapas e imagens de satélite de Canoas e identificaram seu bairro, sua escola e trajetos, principais pontos da cidade – aprendendo a usar o *Google Maps* para mobilidade e conhecimento geográfico.

Continuamos com as horas, primeiramente da rotina escolar que tínhamos e depois da organização da rotina de estudos em casa, seguindo as informações da nossa linha do tempo, de fotos e de álbuns de família com seleção e organização de imagens e de fatos históricos, uma receita de família com a escrita e produção textual; e finalizando com os tipos de casas, identificando na sua rua (observando de seu pátio), fazendo um mapa mental dos principais pontos do seu bairro; em seguida estudo sobre os animais de estimação, realizando atividades usando os seus bichinhos ou observando na vizinhança, depois o estudo dos tipos de

plantas e necessidades das mesmas, os estudantes fizeram registros das hortas e jardins, e postaram para os colegas com ajuda do professor. Finalizando com a entrevista de uma pessoa de sua família e depois registrar em forma de texto. Foram práticas pedagógicas que deram certo no enfrentamento e na mobilização de todos para uma educação remota e a distância, por meios virtuais e possíveis.

As práticas pedagógicas foram pegando potência nas emergências das aulas virtuais, a cada capacitação e *live*, formações e interação virtual com colegas, famílias e estudantes. Todos foram sendo atores dessa nova caminhada pela educação, as famílias foram colaborando com sugestões de livros, temas e prioridades do momento. Foi realizado contato com os pais e estudantes para as orientações, primeiras leituras dos textos e brincadeiras correspondentes. A primeira leitura realizada foi: A Amiga da Ada e A Abelha Amarela e encerrando com o Pequeno Príncipe de Saint Exupéry – com vídeos, teatro de fantoches – buscando nas emoções e sentimentos do tema apresentado, uma reflexão sobre nossas atitudes e modos de viver, para buscar a valorização da autoestima, valorização da vida e alteridade.

E encerrando esse ciclo ou “círculo de práticas pedagógicas”, de um pensamento afrocentrado circular, para refletir sobre nossas ações e suas consequências, sejam elas boas ou ruins, de acordo com nossas atitudes e atos. Com o tema Amigo do Planeta podemos fazer o fechamento do círculo e passar para um outro, valorizando o coletivo e as singularidades de cada um, como um grão de luz. Na técnica da semente, buscamos as estações e os sentimentos, plantando uma semente e uma esperança, realizando a tarefa de plantar uma semente e cuidar, fazer a experiência, um dos estudantes gravou um vídeo de sua horta familiar, falou das aprendizagens com seu avô; debatemos nas aulas virtuais e nas tarefas propostas sobre a ação do homem na natureza, nas vidas humanas e no Planeta – com o Papagaio Reginaldo do Palavra Cantada, ou na leitura dos livros digitais – A última árvore do Mundo e a Árvore Generosa, em que os estudantes produziram novos conhecimentos e ampliaram suas formas de pensar a Vida e o meio, uma educação transformadora e real.

Considerações finais

A situação pandêmica forçou a mudança de paradigma educacional, trouxe o caos e as sombras que levaram a momentos de luz, de reflexões sobre a importância da educação e das tecnologias, do mundo virtual e das novas possibilidades de educar, aprender e conviver. Na construção dos critérios

com intencionalidade e sensibilidade, pensando vínculos, contextos, tempos e espaços, bem como os conhecimentos que queremos potencializar.

Na existência, devemos conquistar aquilo que pertence à nossa essência. Justamente, só podemos formar noções comuns, mesmo as mais gerais, se encontrarmos um ponto de partida nas paixões alegres que aumentam primeiramente nossa potência de agir (DELEUZE, 2017, p. 214).

Os corpos-infâncias dos estudantes buscam superação das ausências impostas pela pandemia COVID-19, o vínculo afetivo e educativo está sendo proporcionado para a maioria dos estudantes pelo virtual, pelas tecnologias. Momentos virtuais como bons encontros em que os afetos passivos alegres aumentam nossa potência corporal e mental para que possamos entender melhor o mundo e conhecê-lo melhor como potência do agir ativamente.

A BNCC e a RCC trazem um amparo legal e retratam as mudanças que a atual sociedade, pós-moderna, se assim podemos dizer, busca e necessita, e a cultura digital está aí para ser usada. Depois da pandemia COVID-19, a sociedade não será a mesma, os corpos-infâncias serão educados numa nova perspectiva, do presencial e do virtual. A educação pós-pandêmica viu que é possível usar as tecnologias para além do uso que fazíamos como educadores; que a educação é compromisso de todos, que somente em rede de profissionais, de pesquisadores, entre famílias e estudantes, a superação e as respostas frente às emergências, foi e será possível. A cultura digital e as tecnologias vieram para ficar e, neste momento, estão sendo potências de resistência e de “bons encontros”.

As reflexões acerca das práticas pedagógicas com a turma do 3º ano e as formações pedagógicas nos levam como rede, a repensar sobre o papel da escola, do uso das tecnologias, do professor-pesquisador, papel da família, sendo importantíssimas para as aprendizagens significativas para os estudantes, cujos corpos-infâncias superam as ausências corporais com a presença virtual, para que no futuro possamos usar muitas possibilidades para aprender e educar-nos, na busca da alteridade do Ser.

Referências

ARROYO, M.; SILVA, M. R. da.; **Corpos-infâncias**: exercícios tensos de ser criança; por outra pedagogia dos corpos. Petrópolis: RJ. Vozes. 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educar é a base. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acessado em 06/09/2020

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. 2018. Canoas: RS. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf>. Acessado em 24/09/2020

DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da Expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.

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

Capítulo 6

Artes no ensino remoto: o desafio da ludicidade

*Sabrina Rocha Justo*¹

*Taís Franciele Souza*²

Durante o período de aulas remotas, um grande desafio encontrado por nós, professoras, era trazer atividades em que os alunos sentissem prazer em realizar, sem se tornar maçante e cansativo. Trabalhamos para uma comunidade que auxilia muito na realização de tarefas. Na escola, fazemos muitas exposições e mostras de trabalhos que evidenciam as habilidades dos alunos. Mas, como continuar atingindo e incentivando os alunos à distância?

Estávamos encontrando muita dificuldade, os trabalhos eram cansativos, muitas mães relataram falta de vontade dos alunos. A gente se reinventava, procurava, trazia jogos on-line, porém, mesmo trocando a abordagem, a devolutiva estava sendo baixa.

Nessa busca por um melhor acolhimento das atividades pelos alunos, fomos atrás de novas ideias ou adaptação de antigas. Durante um longo período de debate, chegamos ao consenso de realizar atividades com grande abordagem na disciplina de Artes. Analisando o RCC para o ano em que trabalhamos (5º anos), encontramos o trabalho com texturas, com música e dança, com pintura (quadros). Então, fomos em busca dessas novas atividades e adaptações.

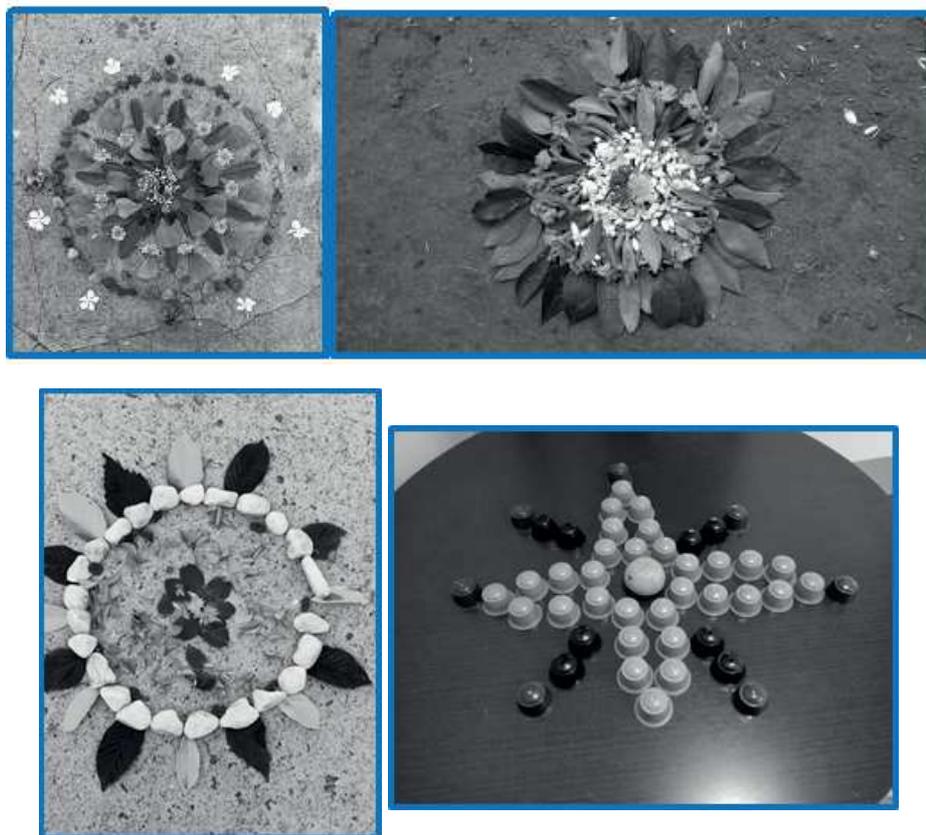
A primeira atividade proposta aos alunos foi adaptada, ela foi pensada para que, além de trabalhar a arte em si, ela também fizesse com que os alunos buscassem materiais diversificados na natureza para trabalhar com texturas, sincronia de cores e formas. A tarefa era construir uma mandala (já trabalhado em sala presencialmente) com objetos da natureza (folhas, flores, pedras, terra...) que encontrassem em seu quintal ou no seu condomínio. Essa atividade atende às habilidades (EF15AR01; EF15AR02) de artes no RCC.

1 Professora Regente do 5º Ano da EMEF Castelo Branco. Graduada em Pedagogia/PUC, Pós-graduada em Alfabetização e Letramento /Uniasselvi. E-mail: sabrina.justo@canoasedu.rs.gov.br

2 Professora do projeto Livro e Literatura da EMEF Castelo Branco. Graduada em Pedagogia/Ulbra. E-mail: tais.souza@canoasedu.rs.gov.br

A expectativa quanto à entrega foi grande, pois quando se pensa em uma atividade diferenciada e não se está perto para acompanhar o desenvolvimento, a ansiedade parece desafiar o tempo. Mas, logo começaram a chegar os primeiros trabalhos e a alegria e o orgulho foram enormes.

Fig 1. Trabalhos com mandalas



Fonte: Acervo das professoras (2020)

Esse último trabalho foi de uma criatividade, pois a mãe do aluno me procurou perguntando se ele poderia fazer com outro material, pois moravam em apartamento e não estavam saindo de casa porque eram do grupo de risco. Não poderia negar esse pedido e impedir que meu aluno expusesse sua arte.

Outro trabalho que teve grande significado para eles foi um desafio. Estava a procura de algo para a aula e encontrei a matéria no jornal online Jornal

Joca³ que relatava um desafio feito nessa época de pandemia. A ideia surgiu no perfil holandês do Instagram Tussen Kunst & Quarantaine, em março, e logo depois foi copiada por um museu da Holanda. A tarefa era consultar as obras em acervos digitais de museus e escolher uma pintura, escultura ou fotografia para reproduzir com itens do dia a dia. Assim, os participantes aprendem sobre arte enquanto se divertem tentando recriar as cenas. Essa atividade atende as habilidades (EF15AR07; EF15AR21) de artes no RCC.

Fig 2. Quadro:Chapéu Amarelo de Bobo da Corte, de Rudolf Hausner



Fonte: Trabalho do aluno Pietro (Turma 5ºB)

3 Disponível em: <<https://www.jornaljoca.com.br/desafio-incentiva-pessoas-a-recriar-obras-de-arte-em-casa/>>.

Fig 3. Quadro: Menina com brinco de pérola de Johannes Vermeer



Fonte: trabalho da aluna Alícia (Turma 5ºB)

Trabalhando juntamente com a professora Taís do Projeto Livro e Leitura que, reinventando suas aulas, aprimorou esse caminho com as turmas. A professora iniciou a atividade disponibilizando vídeos prontos do *youtube*. Logo em seguida, começou a criar seus próprios vídeos de contação de histórias e, com isso, percebeu que a participação e o retorno dos alunos estavam crescendo a cada semana.

Com o passar dos dias e das semanas, ela notou que era preciso inovar mais uma vez e usar o conhecimento deles e de seus familiares. Assim, era chegado o mês de agosto, muitas famílias isoladas, seguindo os protocolos, não podendo ir em praças e parques. Foi então que veio a ideia de desafiar-los a brincarem em família, lembrando cantigas de roda e brincadeiras folclóricas.

Para desafiar-los, criou um pequeno vídeo, juntamente com seus filhos, demonstrando duas cantigas e uma brincadeira folclórica, incentivando-os a terem um momento de descontração divertido em família e, assim, realizar uma tarefa escolar, saindo do tradicional: livro, caderno e escrita. Essa atividade atende às habilidades (EF15AR11; EF15AR24) de artes no RCC.

Fig 7. Aluno Douglas (Turma 5ºA) e sua mãe brincando de Adoleta



Fonte: Acervo das professoras

Fig 8. Aluno Miguel (Turma 5ºB), sua irmã e seu pai brincando de roda



Fonte: Acervo das professoras

Com o retorno dessas atividades, pode-se perceber o quanto é importante resgatar essas vivências em família. Os alunos gostaram muito de poderem criar vídeos sobre esses momentos, pois muitos já nem brincam mais e, ao ter que realizar este desafio, sentiram a alegria de brincar novamente.

Após as primeiras atividades lançadas, as famílias começaram a mostrar interesse e motivação em realizar as tarefas junto com os seus filhos, para mostrar todo o desenvolvimento. Começaram a mandar vídeos e a fotografar as atividades para dar o retorno e a também relatar nos grupos de *WhatsApp* a alegria dos filhos, o que se tornou um incentivo às outras famílias. Os relatos trazidos pelas famílias nos dizem quanto foi prazeroso este momento com seus filhos e que já tinham esquecido de várias brincadeiras propostas fazendo da

atividade o momento para também lembrar de sua infância, revivendo as brincadeiras, compartilhando-as com seus filhos e enriquecendo os vínculos.

Adoramos as atividades de Artes. Muito bem elaboradas e super criativas. As que eu mais gostei foram as dos quadros para imitar e continuar o auto retrato. SIM a família participa junto 😊😊

Renata Gorski (mãe do Miguel Caciano 5a) - Mensagem enviada pelo aplicativo *WhatsApp*

Como educadoras, em sala de aula, sempre buscamos nos reinventar em nossas estratégias educacionais e, durante esta pandemia, ainda mais. No início, focamos apenas nas didáticas de aprendizagem, mas no ensino remoto, mais do que aprender, temos que fortalecer vínculos.

A elaboração e a realização desses trabalhos nos trouxeram uma outra visão e reflexão sobre a nossa prática. Estávamos tão preocupadas com a aprendizagem deles que acabamos esquecendo de que, nesse instante, a participação e a interação familiar são de suma importância. Em sala de aula, acompanhamos todo o processo, eles interagem e trocam experiências entre si e porque não desenvolver estas habilidades dos alunos com seus familiares? Então, teríamos que fazer essa conexão, família-escola, funcionar para que a parceria fizesse, no final, a diferença na aprendizagem do aluno. E este foi o nosso desafio: propor atividades em que a busca pela resposta seja um momento de desafio e de interação onde o que mais se precisa é a união.

A proximidade que tivemos com nossos alunos neste momento foi importante para que a nossa percepção do quanto tínhamos que mudar de estratégia e fez toda a diferença em nossa prática, ampliou nossa visão sobre como trabalhar desta forma, inclusive presencialmente, buscando trazer a família ainda mais para perto da escola e mostrando que a participação e a união de todos só trazem benefícios ao aprendizado. Lembrá-los de que se aprende através da experiência, da vivência, onde a construção do aprendizado se torna prazeroso.

Referências

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, RS: Prefeitura de Canoas, 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-p%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

Capítulo 7

Música na Educação Básica: possibilidades para o fazer musical através do ensino remoto – coral virtual

*Andréia Maliszewski Antonio Greco*¹

Este relato surge das minhas reflexões e das pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem em música e prática pedagógica, considerando-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular de Canoas, em meio à pandemia do Covid-19 que instaurou o ensino remoto.

Atualmente sou professora nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental na EMEF Gov. Walter Peracchi de Barcellos, no bairro Olaria, Canoas, RS. Sou concursada como pedagoga, mas leciono há quatro anos na disciplina de Projetos Pedagógicos Alternativos,² com ênfase em musicalização, pois estou concluindo minha graduação em Música neste ano, na Universidade Federal deste estado. Também desenvolvo oficinas de música no contra turno com ênfase em canto coral, flauta doce e violão, no Grupo Musical Florescer, criado por mim.

Dentre as atividades que desenvolvo como professora, sinto alguma dificuldade em planejar as aulas e decidir sobre o que é imprescindível que meus alunos conheçam e desenvolvam em música. Reflito frequentemente sobre como deve ser o ensino de música na escola, neste espaço tão diverso, que reúne diferentes faixas etárias e turmas com características e desenvolvimento próprios, diferentes contextos socioeconômicos, familiares e culturais. Percebo, também, que elaborar objetivos de aprendizagem que dialoguem com outras áreas de conhecimento, que tornem os conteúdos significativos e acessíveis aos alunos, auxiliando-os a desenvolver-se globalmente, é um processo bastante complexo.

Além disso, o currículo a ser privilegiado no ensino de música na Educação

1 Professora da EMEF Governador Walter Peracchi de Barcellos. Pedagoga e Educadora Musical. E-mail: andrea.antonio@canoasedu.rs.gov.br

2 Disciplina específica criada pela Secretaria de Educação do município de Canoas que visa desenvolver projetos pedagógicos diferenciados no currículo do ensino fundamental 1.

Básica, atualmente, tem sido uma questão bastante discutida pela área, especialmente, desde a sanção da Lei n.11.769 e homologação da BNCC (2017), com o retorno da música como área de conhecimento ao currículo das escolas brasileiras.

Mesmo que na Rede Municipal de Canoas ainda não tenhamos a disciplina de Música, especificamente, no currículo, ela tem sido trabalhada através de projetos e oficinas de música em algumas escolas, pelos cinco professores de Música concursados da rede, e por mim, que me coloquei à disposição para isso, oferecendo o projeto de musicalização à minha escola.

Sobre o cenário educacional atual

Em março deste ano, a realidade educacional em nosso país mudou completamente, pois o ensino passou a acontecer de forma remota devido ao isolamento social promovido pelos governos federal, estadual e municipal, frente à pandemia do Covid-19. Sendo assim, além de estarmos num momento de implementação da BNCC e RCC, os sistemas de educação precisaram “arregaçar as mangas” e se reinventar frente à essa demanda, afinal de contas, quem imaginaria uma situação assim?

Nós, profissionais da educação, como sempre fazemos, tivemos que nos adaptar frente à nova realidade e passar a produzir vídeos, áudios, cenários e a utilizar todo o tipo de ferramenta tecnológica com vistas ao alcance e ao envolvimento do maior número de alunos possíveis à distância.

Desta forma, mais reflexões e pesquisas surgiram da minha parte, pois diversas questões precisavam ser levadas em conta na elaboração dessas propostas pedagógicas musicais nesse contexto tão específico. Afinal, o que seria viável e possível de se propor como atividade no ensino remoto? Como contemplar um ensino de qualidade, fundamentado nos documentos educacionais de referência citados acima e à distância? Como engajar os alunos a terem uma rotina de estudos em casa e a realizarem as propostas pedagógicas feitas pelo professor?

Ao refletir, então, sobre essas e outras questões, elaborei, até então, diversas atividades que acredito terem contemplado esses aspectos e escolhi relatar uma delas aqui.

Sobre música, vida cotidiana e o uso das tecnologias como ferramenta de aprendizagem

Sabemos que a música está presente em diversas práticas sociais e é primordialmente uma atividade humana. Nascemos e vivemos cercados de sons e conscientes ou não dessa “multiplicidade acústica” existente em nosso planeta, somos seres musicais.

Desta forma, desde a mais tenra idade somos imersos e envolvidos em um universo musical repleto de relações históricas, sociais, culturais e familiares que nos constituem como sujeitos. Além disso, a música possibilita que nos reconheçamos dentro de preferências musicais e nos informemos sobre modas e estilos de vida. Também nos estimula e ajuda na construção de uma identidade, nos aproxima de outras pessoas, nos faz refletir, enfim, nos humaniza no cotidiano vivido e ouvido, constitui nossa “trilha sonora”.

Sendo assim, é importante salientar que as inovações tecnológicas que fazem parte da vida cotidiana de todos nós atualmente, também têm exercido grande influência em nossa formação musical contemporânea formal ou informalmente e também configuraram novas formas de aprender e ensinar música.

Vemos que através das mídias digitais o acesso à apreciação de diversos tipos de músicas se ampliou de forma espantosa, seja através de plataformas, aplicativos ou rádios online, praticamente qualquer música pode ser reproduzida com apenas um toque na tela de um celular. Além disso, todos conseguem realizar gravações de voz ou vídeo, baixar aplicativos de instrumentos musicais, entre outras funcionalidades que podem servir como ferramenta numa proposta pedagógica.

O canto e o coral na pedagogia musical

Em minha formação musical, sempre fui estimulada a cantar. Aos seis anos de idade, registro as primeiras memórias de praticar essa atividade em diversos ambientes em que frequentava e cantar canções, em geral, ensinadas por minha mãe. Aos dezesseis anos, ingressei no primeiro coral que fiz parte (adulto, misto) e desde então me tornei coralista e regente de coração e também de profissão. Na universidade, por conseguinte, dei ênfase ao canto e atualmente, me dedico aos estudos da voz cantada infantil e regência coral.

Desta forma, não posso negar que o canto tem grande influência no meu trabalho como professora e por isso, escolhi esse enfoque no planejamento desta

atividade. Ao estudarmos sobre as primeiras sistematizações em relação a uma pedagogia musical ativa, podemos perceber que diversos músicos deram ênfase ao canto no ensino aprendizagem em música. Entre eles está Zoltan Kodaly, músico húngaro nascido em 1882, nacionalista e defensor da reconstrução da identidade musical da Hungria através do resgate da música folclórica, que tinha como meta pessoal e pedagógico musical, a de ensinar o espírito do canto a todas as pessoas trazendo a música para o cotidiano, tornando-a presente nos lares e nas atividades de lazer.

Para realizar esta atividade então, no mês de junho deste ano, escolhi conversar com os alunos que integram o Grupo Musical Florescer e que também são meus alunos na disciplina de PPA. O motivo dessa escolha, foi devido a algumas questões pensadas por mim anteriormente. Entre elas: experiência que já possuíam com o canto coral no grupo e proximidade que tenho deles próprios e de suas famílias, que traria um engajamento maior à execução das tarefas.

Iniciei a atividade com uma pergunta para os alunos, no grupo de *WhatsApp* no qual fazem parte pais, alunos e equipe diretiva. A pergunta era qual música do nosso repertório de 2019 que eles mais gostavam e o motivo.

Nesse processo, diversas questões foram levantadas por alguns deles na justificativa de suas escolhas. Alguns deles: canção ter uma duração muito longa ou repetitiva, o que poderia cansar os ouvintes; música possuir muitas notas longas e por isso ser mais difícil de ser sustentada em relação à respiração; canção ainda não ter sido muito trabalhada em aula e conter muitas dúvidas.

É importante salientar que essa discussão promovida no grupo na escolha da música para gravação, perpassa pelo menos duas das dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística, caracterizadas na BNCC (2017) como a dimensão da reflexão e da crítica:

Sobre a dimensão crítica (BNCC):

Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais (BRASIL, 2017, p. 194).

Sobre a dimensão reflexiva (BNCC):

Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (BRASIL, 2017, p. 195).

Após escolhermos a música “Glorioso”, da compositora Stephanie Mabey e arranjo de Masa Fukuda, para a realização da atividade, mostrei aos alunos através de vídeos, algumas gravações de corais virtuais. Expliquei que coros virtuais passaram a existir poucos anos antes da pandemia, sendo seu criador provável, o compositor e regente Érick Whitacre, pois os corais de Whitacre eram formados por pessoas do mundo inteiro que eram selecionadas por ele através de áudios e vídeos para fazerem parte das gravações das músicas que compunha. Ou seja, de suas casas, cada participante enviava suas gravações em cima de uma base sonora criada por Whitacre para o estúdio do compositor e lá, editavam o som e imagem para montagem dos coros virtuais.

Assim que fiz essa apresentação e contextualização, outros alunos também se animaram a participar e comecei a criar uma lista com os nomes dos interessados. Expliquei também como seria o processo de gravação que aconteceu da forma como relatarei abaixo:

Num primeiro momento, gravei e enviei aos alunos participantes, dois áudios com a minha voz cantando linhas melódicas iguais nos dois áudios em algumas partes e diferentes em outras, denominadas voz de soprano (mais aguda) e voz de contralto (mais grave), como já costumávamos ensaiar e estudar presencialmente. Como todos já haviam aprendido suas vozes específicas em 2019, a primeira tarefa então era apenas ensaiar em casa cantando com o áudio enviado por mim para lembrar como cantavam nas aulas presenciais. Enviei também a letra da canção pelo *WhatsApp*.

Num segundo momento, pedi que quando se sentissem seguros do que cantavam, enviassem para mim também pelo *WhatsApp*, uma gravação do que estavam cantando.

A captação sonora deveria ser realizada num local silencioso e com dois celulares: um para ser a fonte sonora ouvida com um fone de ouvido e outro para realizar a captação da gravação através de aplicativo específico que foi baixado em cada telefone previamente. O telefone que faria a gravação também precisava estar a uma distância de um metro da boca e sobre um lugar imóvel para evitar ruídos.

Pode-se dizer que essas primeiras experiências dos alunos de ouvir a si mesmos, numa gravação e individualmente numa atividade em que se fazia em grupo, causou um certo estranhamento num primeiro momento, afinal, não costumamos nos ouvir externamente. Mas, passada essa experimentação, este trabalho propiciou o desenvolvimento de diversas habilidades. Além de conhecerem um pouco mais sobre suas vozes e refletirem sobre seu funcionamento, puderam perceber como os sons podem ser manipulados em relação à ambientação e captação, ao mesmo tempo em que se davam conta da importância de se reproduzir as melodias e ritmos de forma sincronizada no canto em grupo.

Nesse sentido, a BNCC (2017) salienta,

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, 2017, p. 196).

Desta forma, os alunos passaram a me enviar seus áudios enquanto eu fazia os apontamentos necessários, discutindo com eles individualmente quais questões poderiam ser melhoradas e regravadas.

Esse processo durou cerca de duas semanas. Então, comecei a editar os áudios num programa específico de edição sonora, no meu computador. Levei cerca de trinta horas, divididas em mais duas semanas, para realizar os ajustes necessários e juntar todas as trilhas enviadas pelos onze alunos participantes.

Terminado esse processo, dei instruções de como poderiam me enviar os vídeos, enviando um vídeo meu de exemplo. Ou seja, deveria ser gravado com o celular na posição vertical, num local com boa iluminação e fundo neutro. O telefone também precisaria ficar imóvel, todos precisariam estar vestidos com a camiseta do grupo e ouvindo a gravação do áudio enviada por mim para cantar também no vídeo e facilitar a sincronização na edição posterior.

Nesta etapa, tivemos problema no envio dos vídeos a mim, pois a maior parte dos celulares que eram quase todos dos pais dos alunos, não tinha memória suficiente para tanto. Sendo assim, eu precisava orientá-los a apagar outros arquivos de seus telefones para terem memória disponível ou ensiná-los a enviar

o arquivo pelo “*google drive*”. Precisei fazer um tutorial de como fazer esse envio para a nuvem, inclusive.

Levamos mais duas semanas nesse processo, pois todos precisaram realizar mais de uma tentativa, além de aprenderem a realizar todas essas etapas de captação e envio. Na parte de edição de imagem levei cerca de vinte horas no processo.

Por fim, o resultado foi muito positivo e muito além do esperado por todos. Tivemos muitas visualizações nas redes sociais da escola e fomos solicitados a realizar a abertura da formação para equipe diretiva da nossa rede de educação, além da abertura da premiação do Banco Sicredi para entidades sem fins lucrativos, na qual também fomos selecionados como grupo.

Considerações finais

Através deste trabalho, podemos perceber que a música além de entreter, promover bem estar ou servir como ferramenta de expressão individual e coletiva, pode nos dar meios para nos inserirmos e adaptarmos a diversas situações.

Neste momento de isolamento social, principalmente, a música desafiou estes alunos e os ajudou a sair dessa situação de confinamento, mesmo que ainda estivessem em suas casas, pois as ferramentas tecnológicas deram espaço e voz às suas vozes, levando-os a muitos lugares que provavelmente nunca pisarão fisicamente.

Além disso, acredito que tenha sido possível relacionar essa prática pedagógico musical à tentativa de implementação dos documentos norteadores federal e municipal atualmente, mesmo em meio à pandemia.

Acredito que mais práticas pedagógicas devam ser compartilhadas academicamente para que a pesquisa avance e que a educação cresça a cada dia em nosso país.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC. 2017.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 20 ago 2020.

Capítulo 8

Produzindo curtas-metragens com uma turma de 4º ano

*Franciele Vanzella da Silva*¹

A ação pedagógica narrada a seguir foi realizada em 2019 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Nancy Ferreira Pansera com uma turma de quarto ano. Nossa escola recebeu o desafio de participar do MPT na Escola, um projeto desenvolvido pelo Ministério do Trabalho cujo objetivo é sensibilizar estudantes e comunidade escolar sobre os malefícios do trabalho infantil. O projeto foi realizado do 4º ao 9º ano. As inscrições poderiam ser feitas nas cinco categorias: conto, música, poesia, desenho e curta-metragem.

As produções logo iniciaram. Os alunos assistiram vídeos e debateram sobre o assunto para poder expressar sua visão em relação ao tema. Pouco tempo depois resultaram em contos, poesias, desenhos e músicas. Porém, o curta-metragem foi protelado e nenhum(a) professor(a) se encorajava a gravar.

Sou professora de Projeto Livro e Leitura (PLL) e com frequência crio roteiros e produzo peças teatrais com os estudantes para apresentação nos eventos escolares. Sendo assim, decidi aceitar o desafio e pela primeira vez produzir um curta-metragem com as crianças. É fundamental que possamos propor esse tipo de experiência em sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular de Canoas (RCC) declaram em uma das dez competências gerais do documento a importância das crianças se apropriarem das tecnologias digitais:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (RCC, 2018, p. 13).

¹ Especialista em Dança e graduada em Pedagogia pela UFRGS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, na EMEF Professora Nancy Ferreira Pansera. E-mail: franciele.vanzella@canoasedu.rs.gov.br

No documento, fica evidente a necessidade de dar voz aos estudantes para que exercitem o protagonismo e foi dessa forma que criamos, coletivamente, o roteiro do curta. Após lermos um cordel e assistirmos vídeos sobre o assunto, lancei a proposta de gravarmos o curta-metragem. Para isso, precisaríamos de uma narrativa. Começamos a pensar em possibilidades e criamos, oralmente, a história de duas crianças exploradas pelos pais. Então, como forma de registro, desenhamos os personagens no quadro e iniciamos a distribuição dos personagens que seriam representados pelos estudantes.

Figuras 1, 2 e 3. Registro dos personagens no quadro



CENA 1 - Duas irmãs, duas amigas das meninas e a mãe que explorava uma das filhas. Na cena seguinte entram as personagens da conselheira tutelar e delegada.

CENA 2 - Os reflexos do trabalho infantil na sala de aula. Professora fazendo a chamada. Uma das alunas dorme durante a aula e o outro aluno está ausente.



CENA 3 - Um menino estacionando carros, explorado pelo pai.

Fonte: acervo da professora

Os estudantes ficaram entusiasmados com a história e, então, iniciamos a gravação das cenas com o meu celular. Utilizamos a cozinha da sala dos professores, a sala de aula e a rua da frente da escola. Um grande desafio surgiu no

caminho: a quantidade de ruídos que existem em uma escola. Precisamos gravar diversas vezes para que ficasse audível. Após a gravação, editei os vídeos sozinha (e de forma simples) no *Movie Maker*, pois é o único programa de edição de vídeo que domino. Percebo que este é um fator limitador no uso das tecnologias. Como os professores irão ensinar seus alunos a editar um vídeo se poucos sabem fazer isso? Eu mesma, apesar de ser jovem e dominar minimamente o uso da edição de vídeo, precisei de um estímulo externo (um concurso com premiação em dinheiro para a escola) para produzir o curta-metragem. De acordo com Tarouco e Abreu (2017):

É preciso preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens de comunicação, profundamente permeadas pelas diversas formas de mídias. Capacitar o professor para usar a mídia na educação é mais do que a simples instrumentação para a fruição ou produção de mídias. É preciso atentar para as características dos diversos tipos de mídia e no resultado de sua integração em termos de aprendizagem para formar o cidadão do século XXI (TAROUCO; ABREU, 2017, p. 20).

Nossa rede está dando passos em direção às práticas da cultura digital com a implementação do *Google for Education* e formando o “*Time Google*” em cada escola. Porém, estamos ainda distantes de nos sentirmos capacitados a produzir mídias com os alunos, menos ainda de ensiná-los a produzir sozinhos. Também é preciso atentar para o fato de que produzir um slide é completamente diferente de produzir um curta-metragem e diferente ainda de um *booktrailer*. Cada mídia possui especificidades e precisamos estar preparados para utilizar e ensinar esses recursos aos estudantes.

Através da criação do roteiro e produção do curta-metragem foi possível desenvolver com os estudantes habilidades do Componente Curricular Língua Portuguesa definidas pela BNCC e RCC para o 4º ano do Ensino Fundamental, tais como:

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que

for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas (CANOAS, 2018, p. 64-65).

(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.

(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens (CANOAS, 2018, p. 67).

(EF04LP25) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor (CANOAS, 2018, p. 73).

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado (CANOAS, 2018, p. 65).

O curta-metragem “Trabalho infantil é crime”² foi premiado na mostra de trabalho MPT na escola realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) na Ulbra. Os alunos e alunas do 4º ano vibraram muito com a entrega de certificados e medalhas pelo resultado da produção audiovisual.

O segundo curta-metragem que gravei com a turma foi novamente em decorrência de um estímulo externo. A SME lançou uma Mostra Estudantil de Curtas-Metragens em comemoração aos 80 anos da cidade de Canoas. Nossa escola, que estava participando do “Projeto Escola Sustentável e Criativa”, precisava gravar um curta-metragem para pontuar na tarefa. Sendo assim, novamente fui designada para isso.

Dessa vez, estávamos envolvidos em muitos projetos escolares e por uma questão de tempo precisei criar o roteiro sozinha. Escrevi um esboço das cenas e convidei duas alunas que já haviam participado do curta-metragem anterior para serem as personagens do curta “Branca de Neve em Canoas”.³ A história

2 Curta “Trabalho Infantil é crime” está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xCjLAQ7TyAI>>.

3 Curta “Branca de Neve em Canoas” está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ql6vnCBx1m8&list=PLS2yzja-DKzUoLeb_M4BmkstZBdvO0Oqf&index=32>.

começa quando uma princesa é envenenada pela bruxa e transportada por um portal à cidade de Canoas. Chegando no município é encontrada por uma aluna da EMEF Nancy Pansera, que leva a princesa para fazer um passeio pela cidade.

Para esse curta-metragem, fomos um pouco mais ousados, pois a história pedia isso. Como falar da cidade sem passear pela cidade? Então fizemos gravações no parque Capão do Corvo e na praça do Avião. Novamente o desafio dos ruídos aconteceu. Foi preciso gravar diversas vezes na praça do Avião para captar o áudio com a menor quantidade de ruídos possível.

É inegável que com uma câmera de celular conseguimos fazer muitas coisas. Porém, nesse caso do excesso de ruídos, a falta de aparelhos específicos de gravação dificultou o processo. A falta de conhecimento para editar os vídeos e tentar diminuir os ruídos também foi um elemento dificultador.

Novamente fomos premiados e o curta-metragem “Branca de Neve em Canoas” ficou em primeiro lugar na mostra estudantil de curtas-metragens na categoria anos iniciais, causando alegria e entusiasmo na turma.

A SME teve uma excelente iniciativa ao lançar essa mostra, ainda mais com premiação, o que motiva os professores a participarem. Porém, o desafio foi lançado sem ensinar os professores a criar esse tipo de mídia. Acredito que temos uma caminhada longa pela frente e a meu ver a capacitação de professores é peça fundamental para o êxito da implementação de uma cultura digital em nossas escolas.

Referências

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, RS: Prefeitura De Canoas, 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 23 setembro de 2019.

TAROUCO, L. M. R.; ABREU, C. de S. (Orgs.). **Mídias na Educação: A pedagogia e a tecnologia subjacentes**. Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda, 2017.

Capítulo 9

Educar em tempos de pandemia: breve relato sobre experiências docentes no Ensino Público Fundamental

*Damiana Ballerini*¹

*Karina Thetinski Rodrigues*²

*Maria Cristina Alencastro Pantoja*³

*Raquel Belmini*⁴

Para início de conversa

Com esta pandemia da COVID-19 causada pelo novo Coronavírus, muitas escolas, ao redor do mundo, obrigaram-se a interromper (temporariamente?) suas aulas presenciais. Diante deste cenário, no Brasil, não foi diferente. Vivemos num momento de muitas incertezas e medos, já que está cada vez mais complicado planejar a longo prazo como será a vida em comunidade daqui para frente, sobretudo, quando desconhecemos o tempo de duração desta pandemia.

-
- 1 Professora da EMEF Santos Dumont. Pedagoga e especialista em Educação Profissional/PROEJA pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui mestrado *Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género (Università di Bologna/Universidad de Granada)* e doutorado em *Estudios de las Mujeres, Discursos y Prácticas de Género (Universidad de Granada)* com reconhecimento na área de Educação pela UFRGS. E-mail: damiana.ballerini@canoasedu.rs.gov.br
 - 2 Professora da EMEF Santos Dumont. Graduada em Pedagogia/Supervisão Escolar com habilitação nas matérias pedagógicas do Ensino Médio pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UniLaSalle e em Educação Infantil pela Universidade Positivo. E-mail: karina.rodrigues@canoasedu.rs.gov.br
 - 3 Professora da EMEF Santos Dumont. Possui Magistério e Licenciatura Plena em História pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras e Especialização em Psicomotricidade e em Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luís. E-mail: maria.pantoja@canoasedu.rs.gov.br
 - 4 Professora da EMEF Santos Dumont. Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e especialista em Orientação Educacional pela Uniasselvi. E-mail: raquel.belmini@canoasedu.rs.gov.br

Pensando nesta situação desafiadora, apresentamos este relato de experiência escrito a oito mãos, onde fazemos uma reflexão sobre nosso trabalho docente remoto durante este período. Atuamos como professoras da Educação Básica (EB) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont em Canoas, no Rio Grande do Sul. Damos aula no 4º ano⁵ do Ensino Fundamental (EF) e com a suspensão das atividades presenciais nas escolas do município, estamos trabalhando de modo remoto desde o final de março de 2020. Desde o início, temos feito um trabalho em conjunto que engloba o planejamento em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e do Referencial Curricular de Canoas (CANOAS, 2018) com as aulas remotas semanais e a construção de um material (arquivo digital e também impresso) a partir da matriz curricular das disciplinas, que é disponibilizado aos estudantes através de um *website* criado pela EMEF Santos Dumont e outras ferramentas digitais: *WhatsApp*, e-mail institucional e *Facebook*, além da *Sala de Aula Virtual* do *Google*.

Aqui escrevemos sobre essa nossa experiência com as aulas remotas e os desafios de ensinar de modo “virtual”. Nosso objetivo é fazer reflexões sobre nossa prática docente ainda em curso, que se apresenta como um desafio, já que estamos vivendo um período ímpar em nossas trajetórias profissionais que pede um reinvento de nosso trabalho e da relação com a educação e os e as estudantes. Embora, também já tenhamos atuado em outros anos do EF, com a exceção de uma de nós, aqui vamos relatar nossa trajetória de ensino remoto⁶ no 4º ano. Não pretendemos analisar, de modo profundo, como se dá o trabalho docente durante essa pandemia, mas relatar o que estamos vivenciando como professoras neste ano de 2020.

No planejamento das aulas, a partir de uma orientação da direção da escola, nos dividimos entre quatro disciplinas da grade curricular: Geografia, Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Cada uma de nós ficou responsável por organizar, semanalmente, as aulas remotas e o material digital e impresso. As demais disciplinas e projetos ficam a cargo de outras e outros docentes. Na sessão 3, relataremos como estamos construindo e reinventando nossa prática docente a partir dessa experiência de ensinar em conjunto, tendo como base a disciplina que cada uma de nós está trabalhando.

5 Dentro do Ensino Fundamental, o 4º ano compreende o “período” chamado Pós-alfabetização e pertence aos Anos Iniciais.

6 É importante salientar que este relato de experiência abarca o período de final de março a setembro de 2020. Sendo importante salientar que primeiro iniciamos com o material, tipo uma apostila, disponível no site da escola e impresso e, a partir de julho foram iniciadas as aulas virtuais no ambiente *Google Meet*. Em agosto, começamos a trabalhar com a *Sala de Aula Virtual* (*Google Classroom*), outra ferramenta do *Google*.

Pensar sobre a crise provocada pela pandemia

Nesta época de incertezas que vivemos, sobretudo pela pandemia, é interessante pensar no que Zygmunt Bauman (2003) escreve quando fala do sentido que evoca o conceito “comunidade”: “O que essa palavra evoca é tudo aquilo de que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes” e dá uma “sensação de aconchego” (p. 9). No entanto, o próprio sentido de viver em comunidade deve ser repensado, já que devemos colocar nosso individualismo de lado e pensar no bem da nossa comunidade, quanto mais pessoas cuidarem de si e evitarem aglomerar-se e ter atenção com sua higiene, menos probabilidade temos de sermos contagiados pelo novo Coronavírus. Então, a própria suspensão das aulas seria um modo mais seguro de preservar vidas, já que diminuiria bastante a reunião de muitas pessoas em espaços “fechados” e com uma enorme carência a nível de infraestrutura. Sendo assim, o ato de dar aulas remotas ou *on-line* manteria um contato virtual com a comunidade escolar, pois o contato físico acarretaria muita insegurança, neste momento, em que a vida da comunidade como um todo está em perigo.

Como modo de tentar entender o educar neste período de distanciamento social, a Fundação Carlos Chagas (2020) fez uma pesquisa⁷ com docentes da Educação Básica sobre a Educação Escolar (pública e privada) brasileira. Segundo a investigação, 81,9% dos estudantes passaram a não acudir às escolas de modo presencial. A maioria das professoras entrevistadas (65%) afirmava, no início da pandemia, que “o trabalho pedagógico mudou e aumentou, com destaque para as atividades que envolvem interface e/ou interação digital” através das redes sociais, dando destaque ao *e-mail* e *WhatsApp*. No período em que as escolas estavam se adaptando à nova realidade, houve uma demanda maior em contatar os alunos de modo virtual para manterem um vínculo com a escola como forma de “garantir que os estudantes não sejam prejudicados em seu processo de escolarização e evitar o acirramento das desigualdades de acesso

7 A pesquisa intitulada “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica”, feita nos meses de abril e maio de 2020 (no início do distanciamento social), com o objetivo de analisar como o professorado estava conciliando sua vida profissional com a privada e as perspectivas de um retorno presencial às aulas. Através de questionário *on-line* participaram 14.285 docentes dos 26 Estados e mais o Distrito Federal e o perfil dos investigados mostram que a maioria do professorado é mulher (80,5%), branca (64,6%), lecionam na rede estadual (50, 6%) e são docentes no Ensino Fundamental (57,3%). Além disso, a região Sudeste (74,4%) concentra a maioria das docentes, sendo, respectivamente, seguida pelas regiões: Nordeste (14,3%), Sul (6,4%), Centro-Oeste e Norte com 2,5%. Quanto à rede de ensino, a maioria atua no setor público (Estadual, Municipal e Federal), sendo a minoria no Privado (15,3%).

e de oportunidades”. Portanto, verificou-se um aumento do trabalho docente tanto para assegurar o acesso dos alunos aos conteúdos escolares, como para estimular as famílias na educação (escolar) em casa. Num cenário pós-pandemia, as entrevistadas salientam a necessidade de mudança no cotidiano escolar com uma “readequação dos modelos de avaliações” entre outras mudanças, como a “continuidade do ensino *on-line*”.

Para António Nóvoa (2020b)⁸, neste tempo de crise e de emergência, a educação tem um papel preponderante: “temos que atuar na emergência desta situação, com as soluções que temos à mão”. É um tempo excepcional, não é a normalidade, e como docentes em tempos de pandemia podemos refletir sobre três aspectos: 1) se fazer presente e “trabalhar para o coletivo” e o público tentando se aproximar de nossos alunos com uma proximidade possível; 2) estamos num tempo de profunda aprendizagem com uma dinâmica de aprendizagens aceleradas em vários âmbitos; 3) aprender com a crise e integrar as inovações/transformações na aprendizagem (formal).

Mais uma vez o professor português António Nóvoa (2020a) ressalta o cenário excepcional que vivenciamos, pois estamos todos aprendendo com esta crise sem precedentes, em tempo de globalização. Então, “temos que reconhecer com humildade esse nosso não-saber”, essa nossa dúvida e mesmo assim “temos que agir”. Ele coloca que essa ação deve estar calcada na “educação como um bem público” e “uma educação que é capaz de lutar contra as desigualdades”, já que os mais “fracos” são aqueles que vão sofrer mais. Para o educador, “precisamos manter a continuidade educativa e pedagógica” e como docentes temos que ser reativos, reagir mesmo diante das adversidades (suspensão das aulas presenciais ou físicas). Temos que reinventar nosso trabalho pedagógico e a maneira de estarmos próximos dos nossos alunos: “A transição digital, por meio dos mais diversos dispositivos, irá acontecer de forma mais rápida e teremos uma mudança da escola. Será preciso criar ambientes de sala de aula e devemos nos reinventar enquanto educadores no pós-crise”.

Esta pandemia não afeta somente o ambiente escolar, já que segundo Boaventura de Souza Santos⁹ (2020) estamos vivendo uma crise humanitária

8 Embora Nóvoa (2020b) fale do cenário da Universidade, cremos que a escola também faz parte dessas mudanças.

9 Devido ao estágio atual do capitalismo neoliberal (marcado pelo domínio do setor financeiro), os Estados são estimulados (ou obrigados) pelas instituições financeiras a se endividarem cada vez mais, o que leva a uma incapacidade de responder à crise humanitária pela qual passa sua população. Como consequência da depredação do Estado (via privatização dos “serviços públicos”) “a pós-crise será dominada por mais políticas de austeridade e maior degradação dos serviços públicos onde isso ainda for possível”.

global agravada pelo contexto do capitalismo aliado ao capital financeiro, o que leva cada vez mais ao empobrecimento de muitas pessoas. Embora a mídia, de modo geral, tenha dado bastante atenção à pandemia (uma crise grave e aguda com uma letalidade rápida), temos uma outra crise com “progressão” mais lenta, que é a ecológica. Esta tem matado em torno de 7 milhões de pessoas ao ano. Contudo, a crise ecológica e a pandemia têm uma ligação muito forte devido à “exploração sem limites dos recursos naturais”, padrão social imposto desde o século XVII que leva à morte vários seres vivos. Como resultado, as pandemias seriam uma consequência da violação da natureza. Além disso, o grosso da população mundial não consegue cumprir com as orientações de higiene e alimentação recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para tentar se proteger do contágio do novo Coronavírus, pois vive em condições precárias.

Relatando nossas experiências

Como já mencionamos, no ensino remoto, nós (quatro) professoras regentes do 4º ano, conforme orientação da direção da escola, organizamo-nos em conjunto para nosso trabalho com as turmas. Cada uma ficou responsável por organizar o material pedagógico disponibilizado aos alunos, respectivamente, nas seguintes disciplinas: Geografia, Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Nas aulas virtuais, reunimos as quatro turmas e cada uma de nós trabalhou com a respectiva disciplina pela qual ficou responsável. A seguir, relatamos como está sendo para nós estas experiências docentes.

Na disciplina de Geografia é um desafio trabalhar com o RCC (CANOAS, 2018) e a BNCC (BRASIL, 2017) de modo remoto, sobretudo com as mudanças dos ditos “conteúdos” para os “objetos de conhecimento”. No material pedagógico (digital e impresso) e nas aulas virtuais que oferecemos aos nossos alunos, trabalhamos com as Unidades Temáticas: *O sujeito e seu lugar no mundo*, *Conexões e escalas*, *Mundo do trabalho*, *Formas de representação e pensamento espacial* e *Natureza, ambientes e qualidade de vida*. Os Objetos de Conhecimento *Território e diversidade cultural*, *Relação campo e cidade*, *Territórios étnico-culturais*, *Produção, circulação e consumo* e *Conservação e degradação da natureza* e *Sistema de orientação* entre outros integram as Unidades Temáticas. As aulas iniciaram com o *Sistema de orientação* onde trabalhamos com os pontos cardeais e a Rosa-dos-ventos como forma de se orientar nas paisagens rurais e urbanas. Além disso, foi importante estudar sobre a geografia do Município de Canoas e seus bairros, bem como a localização do bairro onde a escola está situada e os bairros onde vivem nossos estudantes. Este trabalho possibilita aos

estudantes se situar geograficamente e atentar para a relação micro e macro: desde a casa, a rua, o bairro, a cidade, o país e sua conexão a nível global. Na *Relação campo e cidade*, estudamos a interdependência do espaço urbano e do rural, bem como sua dinâmica econômica e a circulação de informações, ideias e pessoas através de músicas, poemas e vários elementos das Artes Visuais para aguçar a curiosidade dos estudantes. Em *Produção, circulação e consumo* analisamos a transformação de matérias-primas em produtos e sua circulação e comercialização. Os estudantes participaram com comentários e ideias instigantes, inclusive mostrando surpresa sobre o processo de produção de alguns produtos que consumiam e não sabiam de que matéria-prima era feito, como exemplo a transformação do algodão em roupa. Ao tratarmos da *Conservação e degradação da natureza* identificamos a inter-relação entre as paisagens naturais e antrópicas, como também “a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas”. (CANOAS, 2018, p. 235), sobretudo nos ambientes do nosso entorno. É importante salientar que, no nosso fazer pedagógico, esses objetos de conhecimento são trabalhados de modo atrativo a partir de diferentes artefatos imagéticos e diversos materiais concretos¹⁰ com a interatividade e a participação ativa dos alunos. Estes que compartilham seus conhecimentos e suas dúvidas durante as aulas, mantendo uma comunicação ativa conosco.

Em Matemática, os desafios não são abstratos, e sim, muito reais. Ao nos depararmos com as incertezas e dúvidas de tudo que estávamos vivendo, nos víamos desafiadas a ensinar de forma lúdica e prazerosa a nossos pequenos estudantes, mesmo que através da tela do computador. Quando estamos na escola, material concreto e atividades lúdicas fazem parte do cotidiano. Nas aulas virtuais, os materiais disponibilizados aos alunos não podem ser diferentes. Num primeiro momento, através dos materiais impressos sempre se buscava um desafio, um jogo, uma brincadeira que pudesse integrar os familiares dos alunos, visto que se buscava fortalecer os vínculos e a interação da família com a escola. O trabalho com a matemática, mesmo com os desafios da pandemia, buscou como base o RCC e a BNCC, desenvolvendo habilidades que pudessem contemplar as unidades temáticas de números, álgebra, grandezas e medidas, probabilidade e estatística. De acordo com o nosso RCC (CANOAS, 2018, p. 158), “o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental está associado ao lúdico aliando os conceitos às brincadeiras, jogos, adivinhações, trabalhos em grupo, entre outras

10 Durante as aulas virtuais, das nossas turmas, trabalhamos com aulas expositivas e dialogadas com materiais concretos. Numa aula sobre a “transformação das matérias-primas” foram mostrados produtos (roupas, lápis, caneta, caderno e garrafa térmica) que podem ser obtidos através delas. Além disso, utilizamos jogos, brincadeiras, experiências científicas, outros materiais e recursos didáticos.

abordagens, de maneira a reconstruir e ampliar os conhecimentos dos indivíduos.” Assim, fomos percebendo que nossos encontros virtuais também tinham espaço para materiais concretos e jogos, mesmo que cada um estivesse na sua casa e por trás da telinha: ábacos, desafios, jogo da tabuada, tabuleiro de divisão, slides com animação, entre outros fizeram parte dos nossos encontros. A cada encontro, uma reflexão, por onde ir, o que precisava ser oportunizado, como instigar o pensar, a resolução de problemas. Enfim, entre tantas habilidades e competências a serem desenvolvidas, o que priorizar? Não temos resposta, mas a vontade de cada vez fazer diferente e melhor é renovada a cada encontro, a cada pergunta, a cada comentário, a cada fala regada de sentimento e carinho.

Ao trabalhar com Ciências, tendo como base o RCC (CANOAS, 2018) e a BNCC (BRASIL, 2017), que possui três Unidades Temáticas: *Matéria e energia*, *Vida e evolução* e *Terra e Universo*, nos deparamos com vários desafios, como incentivar mais o espírito investigativo na aprendizagem e desenvolver o letramento científico dentro desta nova realidade ocasionada pela pandemia da COVID-19. O ensino deixa de ser presencial para ser remoto onde nem todos os procedimentos e recursos usados na aula do dia a dia podem ser utilizados em uma aula *on-line*. Começamos a trabalhar em Ciências com a unidade temática *Vida e evolução*, onde um dos seus objetos de conhecimento é microrganismos abordando os assuntos: vírus, doenças e prevenção para fazer a conexão com este novo normal gerado pela pandemia. Tínhamos a preocupação de que a aula virtual não fosse meramente uma exposição oral de conteúdos e procuramos diversificar usando ilustrações, animações, questionários, jogos e realizando alguns experimentos. Sabendo, também, da grande importância que é a participação dos alunos com suas vivências e ideias para o processo de aprendizagem, oportunizamos momentos para os alunos interagirem com suas vivências, hipóteses e dúvidas sobre a temática estudada nas aulas virtuais. A cada aula que passa, buscamos novas alternativas para garantir a assiduidade, a interação e o interesse dos alunos neste ensino remoto. Infelizmente não é possível ter presente a maioria dos alunos nas aulas virtuais, devido à falta de acesso de muitas famílias às ferramentas digitais, mas os alunos que participam das aulas, sempre demonstram muito bom envolvimento, o que tem sido gratificante.

Já em Língua Portuguesa, necessitávamos nos reinventar através da tecnologia e enfrentar os desafios das atividades remotas, tanto quanto professoras como quanto alunas na perspectiva da apreensão das ferramentas digitais. Ao mesmo tempo que estávamos assustadas com a Pandemia, algo nunca visto em nível mundial, juntamos forças para enfrentar os desafios. As tecnologias na Educação são necessárias como complementos, pois nossos alunos são outros,

vivem em um período em que o mundo virtual está presente com as redes sociais, os vídeos games, aplicativos de conversas instantâneas. Os docentes não podem renegar os novos tempos, e sim, se adaptar ao novo, ao vigente, ao atual. Entretanto, observamos que a comunidade escolar tem a informação desse mundo virtual, mas não tem acesso. Em nossas aulas virtuais, via *Meet*, contamos entre 20 a 30 alunos conectados, e nossas listas, das quatro professoras, possuem em suas chamadas o equivalente a 30 alunos. Nossa primeira aula virtual foi emocionante e confusa, dada a novidade e a incerteza se poderíamos ministrar uma aula com aprendizagens significativas. Orientamo-nos pela BNCC (BRASIL, 2017) e o RCC (CANOAS, 2018) e utilizamos jogos, slides coloridos e tudo o que há disponível no mundo virtual para entrelaçar com as habilidades: “identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas” (CANOAS, 2018, p. 63). Bem como “identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto” (CANOAS, 2018, p. 70).

As dificuldades na Área da Linguagem eram, e seguem sendo, não poder estar presente nas construções textuais dos alunos, auxiliando-os, mediando suas ideias nas narrativas textuais. A Educação Remota com alunos com escasso acesso à Internet e nosso distanciamento eram e são obstáculos que enfrentamos e no processo de ensino/aprendizagem.

Algumas considerações finais

Nesta realidade, imposta pela pandemia do novo Coronavírus, como professoras da Educação Básica, temos que nos reinventar e buscar alternativas para lidar com esta emergência. Como vivemos em comunidade, o trabalho pedagógico em conjunto e articulado nos ajuda a buscar alternativas viáveis para este novo cenário. Tem sido um desafio o trabalho docente na realidade educacional pública brasileira, já que lidamos com vários níveis de carência e vemos aumentar cada vez mais a desigualdade social em nosso país. Em vista disso, no nosso trabalho ainda temos esse grande obstáculo de que nem todos os alunos podem enviar as atividades nas salas de aula virtuais ou participar das aulas via ferramenta *Google Meet*. Mesmo vivendo na Era Tecnológica e da Inteligência Artificial, existe uma imensa camada da população brasileira que ainda não tem acesso à Internet. Nossos estudantes fazem parte dessa gama de

excluídos. Apesar disso, ao longo do trabalho educativo, aprendemos a trabalhar na “virtualidade” com combinações e reuniões de como aprimorarmos nossas aulas em termos de tempo, métodos de aprendizagem e, principalmente, trabalhar como equipe de professoras paralelas, cada qual com suas particularidades de ministrar suas aulas. Ainda estamos em processo, aliás, a Educação como a Democracia são instituições em eterno processo de mudanças.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BAUMAN, Z. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas (RCC).** Canoas: Prefeitura de Canoas/Secretaria Municipal da Educação, 2018.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Educação escolar em tempos de pandemia. Relatório de Pesquisa. **Informe** n. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em: 13 set. 2020.

NÓVOA, A. **Formação Continuada Territorial a Distância.** Webconferência, 14 abril 2020a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nio&feature=youtu.be>>. Acesso em: 13 set. 2020.

NÓVOA, A. **Docência em tempos de pandemia.** Webconferência, 16 abril 2020b. Disponível em: <<https://farol.ufsm.br/video/gravacao-da-web-conferencia-docencia-em-tempos-de-pandemia>>. Acesso em: 13 set. 2020.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra, Portugal: Almedina, 2020.

Capítulo 10

Educação Física e Letramento: possibilidades de aprendizagem através do lúdico

*Desirée Guglieri Alberton*¹

Este artigo visa apresentar as atividades pedagógicas na área de Educação Física para anos iniciais de aprendizagem, realizadas no ano de 2019 (presencial) e de 2020 (remotas). Ambas as atividades são baseadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas unidades temáticas do Referencial Curricular de Canoas (RCC), abrangendo principalmente as unidades: brincadeiras e jogos, e ginásticas (CANOAS, 2018). O presente trabalho tem como objetivo mostrar que o trabalho interdisciplinar de Letramento e Educação Física traz benefícios biopsicossociais ao educando, pensando que a criança constrói sua aprendizagem de forma concreta, movimentando seu corpo e associando as situações de leitura. Assim como corpo e mente precisam ser trabalhados em conjunto.

Segundo consta na versão final homologada pelo Ministério da Educação:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 7).

As ideias das atividades surgiram devido à necessidade de se fazer um trabalho interdisciplinar nas áreas de Educação Física e letramento, com turmas de 1º e 2º anos, respectivamente. Considerando o contexto das escolas em que trabalhei, as aulas, em dias de chuva, ocorriam na sala de aula (ou área coberta) e se faziam necessárias aulas silenciosas, a fim de não atrapalhar os outros

¹ Professora da EMEF João Palma da Silva e da EMEF Ícaro. Formação em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRGS e pós-graduada em Ginástica Postural pela UGF/RJ. E-mail: desiree.guglieri@canoasedu.gov.br

docentes nas atividades regulares. Na situação de ensino remoto, também pensei sempre em atividades tranquilas em que os alunos possam realizar em qualquer espaço das suas residências, de forma que não ocasione nenhum tipo de lesão ou acidente doméstico. Assim, mesmo trabalhando em escolas diferentes em 2019 e 2020, resolvi retomar um trabalho que realizei e que mereceu relevância pelo aproveitamento obtido. Para 2020, inevitavelmente, foram necessárias adequações em relação à situação de ensino remoto.

Segundo consta no BNCC,

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 213).

O que justifica este trabalho é que o professor atua como um facilitador da aprendizagem, no que diz respeito aos movimentos corporais. Assim, atuando de maneira presencial, as dicas verbais e processos de modelagem são suficientes para alcançar os objetivos das aulas. Porém, de forma remota, esta condição de facilitador também depende das famílias. Deste modo, o professor precisa realizar um processo pedagógico (passo a passo) mais acessível e que também contemple os pais (ou responsáveis), de forma que eles se sintam pertencentes e entendam o processo para que possam ajudar os seus filhos.

Segundo consta no BNCC (2017), as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Para o objetivo deste projeto, entende-se que, especialmente, foi trabalhada a competência definida no BNCC como número 4, definida como:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2017, p. 9).

A primeira etapa (2019) realizei o trabalho na EMEF Ícaro, de forma regular (presencial) e com parceria da Professora Denise Severo; e a segunda etapa (2020) realizei na EMEF João Palma da Silva de forma remota e com a parceria das professoras titulares de 1º Anos (Adriane Zanchi Gomes, Ana Paula da Silva Fagundes dos Santos e Débora Reis Teixeira Gomes).

A EMEF Ícaro está localizada no bairro Fátima, em Canoas – RS, com 429 alunos, do 1º ao 9º ano. Possui duas quadras abertas e uma área coberta para realização de atividades de Educação Física. Nos dias de chuva, as aulas de Educação Física ocorrem na área coberta ou na sala de aula regular.

A EMEF João Palma da Silva fica no bairro Mathias Velho, em Canoas – RS, com 1034 alunos, do 1º ao 9º ano, além de atender turmas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e alunos do Programa Acelera. Possui duas quadras abertas para a prática de Educação Física e, nos dias de chuva, a aula acontece na sala de aula regular.

Na escola EMEF Ícaro, ministrei a atividade “Letras Corporais”, com objetivo de trabalhar coordenação motora, equilíbrio, agilidade, flexibilidade, consciência corporal, noção espacial, lateralidade, desinibição, autonomia, espírito de equipe, inclusão e criatividade. Além disso, pude auxiliar no processo de alfabetização no que diz respeito ao reconhecimento das letras do alfabeto; trabalhadas pela professora titular (Denise Severo) da turma 2º Ano A.

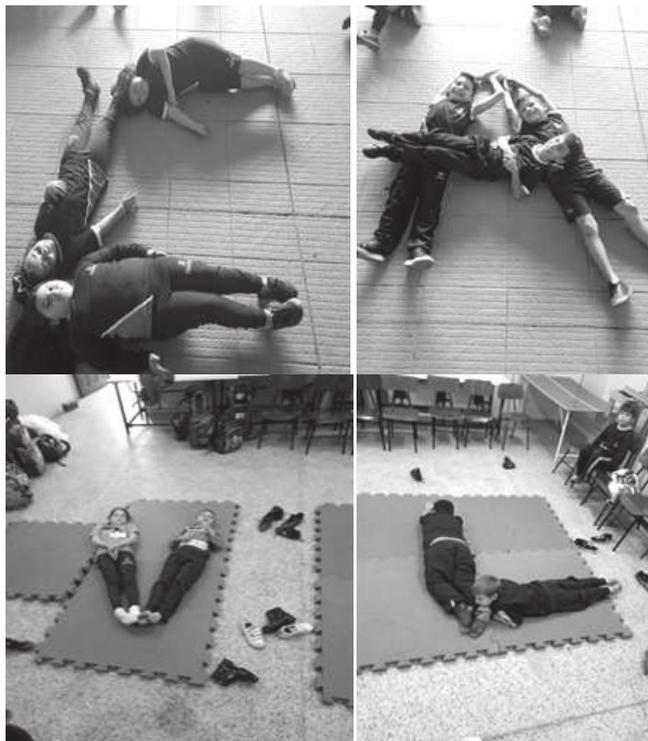
Num dia de chuva, na sala de aula, utilizando tatames disponíveis na escola, com os alunos sem tênis, de formação livre, mas prevalecendo a postura em pé, solicitei aos alunos que realizassem, conforme sua imaginação, a letra solicitada com o seu próprio corpo. Essa foi a primeira atividade realizada. Eles poderiam compartilhar as ideias e modificar suas letras corporais se assim quisessem até formar a postura desejada. Depois, eu mostrava a letra que estava representada na tabela das letras corporais. E, no final, conversamos sobre o modo que cada um fez, se ficou parecido, se foi fácil etc., gerando aprendizado.

Na aula seguinte (dia de chuva), foi proposto, no mesmo espaço e com as mesmas condições, que os alunos formassem grupos de livre escolha e realizassem, em grupo, a letra solicitada. Nesta etapa, poderiam formar a letra na postura em pé, sentada ou deitada conforme a sua imaginação. Desta vez, não havia uma tabela como modelo. Então, eu conversava com a turma se a letra ficou parecida, se alguma letra estava mais parecida ou não com a letra solicitada, se foi fácil, entre outras perguntas; gerando um novo formato de aprendizado, mas agora com um pouco mais de complexidade.

Na terceira aula (dia de chuva), os alunos formaram grupos, de livre escolha e formaram letras conforme a solicitação da professora. Desta vez, eles precisavam usar, em cada letra, o número de alunos solicitados pela professora (mesmo o grupo ficando com alunos excedentes) e na postura deitados no tatame. Os alunos excedentes poderiam auxiliar na formação da letra, ajudando nas ideias e no posicionamento dos colegas, e a organização se deu por conta dos alunos, trabalhando, assim, a autonomia e desinibição dos mesmos.

Na quarta aula (dia de chuva), realizamos o mesmo trabalho da aula anterior. Porém, a pedido dos alunos, foi feito em forma de competição, com o tempo de um minuto para realizar a atividade. Marcava ponto quem conseguia fazer a melhor representação da letra. Se ambos faziam uma boa representação, ambos marcavam ponto. A atividade começou competitiva, mas acabou sendo realizada de forma cooperativa. Ao longo da atividade, eles acabaram conversando entre os grupos e ajudando nas ideias, gerando colaboração.

Figuras 1,2,3 e 4. Representação das letras com o corpo



Fonte: acervo da professora

Os alunos relataram gostar da atividade por ser diferente e por proporcionar movimento corporal num dia de chuva, em sala de aula (ou área coberta). Alguns até brincaram que desejavam chuva no dia das aulas de Educação Física, para realizar mais vezes a atividade que tanto gostaram.

Tais aulas foram avaliadas pela participação dos alunos, que tiveram total envolvimento e pela forma correta que representaram as letras solicitadas, mostrando excelente resultado do aprendizado da sala de aula regular unido ao trabalho de Educação Física. Além disso, desenvolveram todos os objetivos da proposta e pode-se perceber a autonomia das crianças ao selecionar seus grupos, a inclusão de todos os colegas na atividade, muita criatividade e alegria.

Em 2020, mesmo atuando em outra escola, resolvi incluir estas atividades no meu planejamento das aulas de Educação Física (pensando nos dias de chuva) devido ao ótimo desempenho que observei no ano anterior. Frente às aulas remotas realizei duas atividades com os meus alunos (do bloco de alfabetização), com o objetivo de serem introdutórias a atividade das “Letras corporais”.

A primeira atividade foi a “Pula Vogais”. Nesta atividade um adulto ou o aluno (se conseguisse) deveria escrever uma vogal em cada folha, bem grande. Fazer as cinco vogais (A, E, I, O, U). Depois, colar no piso com uma fita crepe, em forma de círculo.

Começando a brincadeira, a criança deveria se posicionar no meio do círculo. Um adulto deveria dizer o nome de uma vogal, a criança devia pisar em cima da vogal que foi dita. Um adulto poderia dizer uma palavra que começasse com a vogal e a criança deveria pisar na vogal. Exemplo: Abelha, avião – pisar na letra A; Elefante, estrela- pisar na letra E; Igreja, índio – pisar na letra I; Ovo, onça- pisar na letra O; e Uva, urso – pisar na letra U. Se a atividade estivesse muito fácil poderiam falar as palavras mais rápido ou poderiam ser acrescentadas mais letras do alfabeto.

Esta atividade tinha como objetivo reconhecer as letras trabalhadas pelas professoras titulares, além de trabalhar coordenação motora, agilidade, equilíbrio, noção espacial e desinibição.

A segunda atividade introdutória foi uma “Atividade Imitativa”. Os alunos deveriam imitar a imagem corporal de bonecos desenhados (tipo palito). A atividade foi realizada por muitos alunos, principalmente de 1º anos. Conforme a figura a seguir:

Figura 5 - Jogo da imitação



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/750060512911491234/>>. Acesso em 19/09/2020

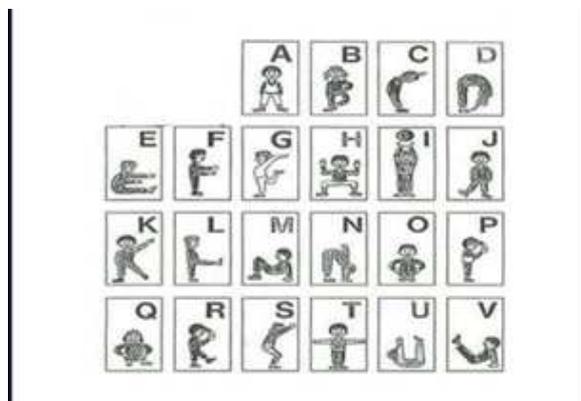
Esta atividade imitativa teve como objetivo trabalhar a coordenação motora, o equilíbrio, a flexibilidade, a consciência corporal, a noção espacial, a lateralidade e a desinibição. Eles demonstraram realizar a atividade com muita alegria, através das fotos recebidas. E o retorno dos pais por mensagens foi de que eles adoraram realizar a atividade e que continuavam brincando deste modo em casa. Relataram que contribui no aprendizado e desenvolvimento das crianças.

As duas atividades acima citadas, tanto a “Pula vogais” como a “Atividade Imitativa” foram realizadas como processo pedagógico para a realização da atividade “Letras Corporais”.

Posteriormente a isso, surgiu, então, um projeto da escola em que deveríamos nos reunir em grupos de professores e realizarmos um trabalho sobre o aniversário da escola e o aniversário de Canoas. Neste momento, me engajei com as professoras titulares dos 1º anos e sugeri que um dos pontos do nosso trabalho fosse os alunos realizarem as letras da palavra “Parabéns” com o corpo, em homenagem a EMEF João Palma da Silva e a cidade de Canoas.

Para tal atividade, a aula de Educação Física da semana foi realizar as letras da tabela do alfabeto enviada, conforme imagem a seguir:

Figura 6 - Alfabeto com o corpo



Fonte: <<https://www.facebook.com/1568886443366842/posts/2632563296999146/>>. Acesso em 19/09/2020

Primeiro, escrevendo com o corpo o seu nome e depois a palavra Parabéns. A atividade foi um sucesso! Recebemos muitos retornos e os pais relataram, mais uma vez, a alegria dos alunos em realizar a proposta, o que pode ser visualizado facilmente nas fotos pelos sorrisos. As fotos fizeram parte de um vídeo em homenagem à EMEF João Palma da Silva e à cidade de Canoas, ambas pelo aniversário (reunindo outros trabalhos das professoras titulares já mencionadas anteriormente).

Figuras 7 e 8 - Escrevendo com o corpo



Fonte: acervo da professora

A avaliação desta atividade se deu pelo retorno da tarefa e pela execução observada nas fotos que contou com a ajuda das famílias e das professoras regentes na motivação das turmas.

Neste momento de aulas remotas, as duas atividades (Pula Vogais e Atividade Imitativa) que tinham como objetivo auxiliar no processo pedagógico para a atividade principal das “Letras Corporais”, foram de extrema importância. Isso, pois, além de trabalharem algumas valências físicas (coordenação motora, equilíbrio e agilidade), flexibilidade, consciência corporal, noção espacial, lateralidade e desinibição; ainda reforçaram o reconhecimento das letras do alfabeto e na imitação de uma imagem vista em uma figura e serviram de base para que os familiares pudessem auxiliar o aluno na atividade “Letras Corporais” visto que esta é uma atividade mais complexa e que a professora não estaria presente para fazer as correções necessárias.

As atividades realizadas, tanto da forma presencial, quanto da forma remota, alcançaram os objetivos pretendidos no seu planejamento. Ambos os trabalhos, além de desenvolverem aspectos físicos, tais como algumas valências físicas (coordenação motora, equilíbrio e agilidade), flexibilidade, consciência corporal, noção espacial, lateralidade e desinibição; ainda proporcionaram ao educando conhecer e/ou reconhecer as letras do alfabeto trabalhadas com as professoras titulares. Conforme consta no BNCC:

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (BRASIL, 2017, p. 214).

E mesmo que o processo pedagógico tenha sido diferente em ambos os projetos foi possível que os alunos realizassem as letras corporais individualmente com sucesso. Considero que todas as atividades trabalhadas foram adequadas à faixa etária dos alunos participantes e proporcionaram conhecimento interdisciplinar. É importante destacar a participação espontânea que as atividades proporcionaram, de forma que as crianças criaram e recriaram as atividades de forma lúdica e autônoma. Uniram conhecimentos de alfabetização à atividade corporal e, sem dúvida, sentiram-se incluídas nas atividades e como parte da sua turma e da sua escola. Isso visto que, presencialmente, todos participaram e, remotamente, os que realizaram a tarefa conseguiram cumpri-la com sucesso e, ao assistir o vídeo de homenagem à escola e a cidade de Canoas, estavam incluídos naquele grupo e naquela atividade.

Especificamente, em relação às competências específicas de Educação Física previstas para o Ensino Fundamental que constam no BNCC (2017), entende-se que as atividades mencionadas neste artigo contribuíram para o atingimento das seguintes: a) Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam; b) Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo; e c) Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.

Fica a expectativa de que no retorno das aulas presenciais, com o tempo, seja possível realizar a atividade em grupo com os alunos, para que vivenciem o trabalho em equipe, trabalhem a criatividade e a desinibição. Esta é uma ideia entre tantas outras que vêm sendo pensadas para quando a escola estiver aberta e repleta de alegrias novamente.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 19/09/2020.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, RS: prefeitura de Canoas, 2018. Fonte: <<https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ENSINO-FUNDAMENTAL-9-ANOS-EDUCA%C3%87%C3%83O-FISICA.pdf>>. Acesso em 18/09/2020.

Capítulo 11

Educação Física em tempos de pandemia: do básico a interdisciplinaridade

*Diego Péres Müller*¹

A Educação Física, para os anos iniciais, foi fundamentada em bases estabelecidas para o desenvolvimento físico e cognitivo dos nossos alunos, de forma harmônica e sempre preconizando e aliando o protagonismo ao cooperativismo. Pensando nisso, o Referencial Curricular de Canoas (RCC) vem para guiar e auxiliar nesse processo. Ao elencarmos unidades temáticas fundamentais e as habilidades necessárias para o desenvolvimento delas, forma-se uma “coluna de conhecimentos” em que através da criatividade e conhecimento dos próprios professores, abre-se um leque de opções na formulação das atividades a serem realizadas para determinada comunidade escolar em questão.

Ao longo dos anos, práticas isoladas, como por exemplo, em formato de colunas onde poucos alunos praticam a atividade e a maior parte da turma fica à espera de sua vez, tem sido preterida em função de práticas de grande grupo, onde comprovadamente se atinge mais objetivos e se mantém a atenção dos participantes por mais tempo. Porém, surge o ano de 2020 e com ele essa surpresa desagradável, chamada Covid 19, onde somos pegos de surpresa e, a princípio, orientados à reclusão em nossas casas até um melhor entendimento do que estava acontecendo. Mas e a escola? E nossos alunos, como ficaram durante esse período de afastamento social?

Origina-se, então, uma busca intensa por meios e alternativas para que esse ano não fique perdido no quesito aprendizagem. O “como fazer” rapidamente alia-se ao “o que ensinar” para os alunos e logo nos deparamos a listas e mais listas de números de pais, e-mails, drives e sites para alavancar esse projeto. Logo, nossa disciplina, a Educação Física para os anos iniciais, que tanto se orgulha de acender uma chama nos alunos durante práticas ativas e animadas em nossos espaços nas escolas, clama pela necessidade de opções e alternativas a serem

¹ Professor de Educação Física dos Anos Iniciais da EMEF Paulo Freire. Graduado em Educação Física - Licenciatura Plena, pela Faculdade São Judas Tadeu. Pós-graduado em Treinamento Desportivo pela Sogipa. E-mail: diego.mulle@canoasedu.rs.gov.br

transmitidas através das mídias eletrônicas que mantenham esse interesse e não percam de vista os objetivos preconizados nos documentos oficiais e ainda assim sejam adequadas a possíveis espaços reduzidos em suas casas. Que práticas pedagógicas seriam interessantes e relevantes de serem transmitidas para nossos alunos?

Buscando resolver essa questão, passamos a refletir sobre o dia a dia deles em casa. Que tipo de materiais poderia solicitar que fosse de acesso universal? Como desenvolver as habilidades propostas na RCC nesse espaço reduzido? E como aperfeiçoar o processo de aprendizagem planejado para o semestre?

Pensando no aluno como um ser completo, físico e cognitivo, voltamos ao básico e tentamos buscar soluções que aliem práticas e disciplinas, nas quais simples atividades podem ter grandes resultados. Na Educação Física para o Ensino Fundamental I, a preferência pela ludicidade na elaboração de atividades é justificada pelo maior envolvimento e participação dos alunos ao que é proposto, visto que dessa maneira os objetivos almejados acabam sendo contemplados pelos alunos, pois a sua motivação e atenção tende a durar por um período mais longo de tempo.

Em consequência disso, busquei ensinar o “mini golfe” para alunos do primeiro ao quarto ano. Por ser uma atividade em que as disciplinas de Artes, Educação Física e Matemática foram inseridas umas nas outras, a alternativa encontrada para esse período de pandemia se mostrou satisfatória e teve boa aceitação, pois conseguiram trabalhar em três áreas de uma forma divertida e prazerosa.

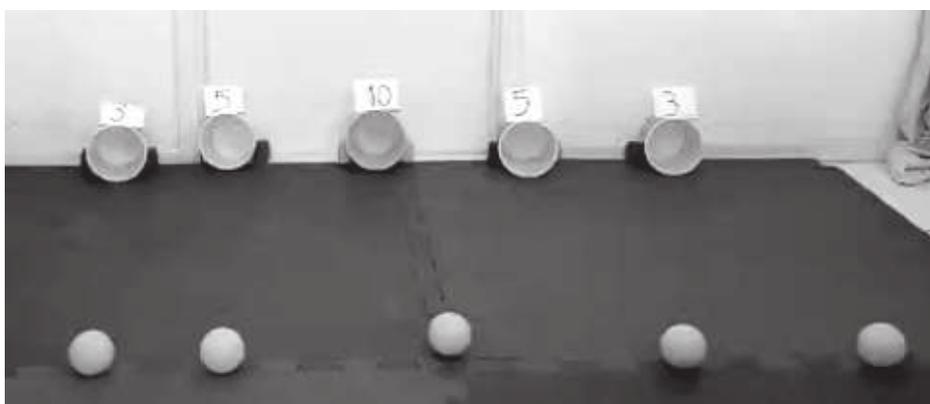
O jogo constitui em uma forma lúdica do golfe, que é um dos desportos definidos na RCC como “Esportes de Taco”, onde se sugere o seu desenvolvimento desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, e é descrito pelo código EF35EF05, que diz: “experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/ parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo” (CANOAS, 2018, p. 132).

O material utilizado para a atividade foi um rodo (que pode ser substituído por qualquer pedaço de madeira ou bastão) para a função do taco de golfe, cinco bolinhas de tênis ou algo similar e cinco recipientes para os alvos (potes de plástico, latas ou até mesmo caixas de papelão).

Em um primeiro momento, através de uma videoaula, buscamos confeccionar o material que foi utilizado na prática. Para as bolinhas, orientei aos

alunos que elas poderiam ser feitas também com folhas de rascunho amassadas, e envoltas com fita durex para dar mais firmeza. Para os alvos, pedi que fossem recortados pequenos pedaços de papel e fixados com fita durex sobre os potes, com as seguintes numerações: dois com o número 3, dois com o número 5 e um com o número 10. A área de jogo ficou organizada da seguinte forma: os dois potes com o número 3 nas pontas, os dois potes com o número 5 ao lado deles e o pote com o número 10 ficando centralizado, com as cinco bolinhas alinhadas aos potes, conforme a figura a seguir:

Figura 1 - Jogo de Mini Golfe



Fonte: Acervo do autor

O jogo é desenvolvido com cada um dos participantes tendo cinco jogadas consecutivas, sendo que cada bolinha deve ser rebatida com o taco (rodo) objetivando acertar o seu respectivo alvo (pote). Cada alvo acertado é anotado em um caderno, que terá a função de placar. Ao final das cinco jogadas o aluno deverá realizar a soma dos pontos conquistados durante as suas jogadas, tendo assim seu resultado.

Uma variação que pode ser feita para este jogo, dependendo do espaço disponível para realizar a atividade, é posicionar os alvos em lugares distintos da casa, criando assim um segundo nível de exigência para a execução da atividade.

Através do formato de devolutivas, onde solicitamos aos pais e alunos que nos deem retorno sobre as atividades propostas via mídias sociais e canais oficiais, foi me retornado diversos vídeos onde a atividade estava sendo executada. Observando este material, pude notar que o objetivo principal da atividade (aliar o desenvolvimento motor com o cognitivo) estava sendo atingido, porém, aliado a isso, objetivos secundários acabaram sendo também

expostos. Por ser uma atividade motivante, algumas famílias participaram junto dos alunos, criando assim minitorneios em suas casas, criando esse vínculo afetivo-educacional mais forte.

Como conclusão, posso afirmar que a proposta teve um resultado satisfatório. Desde sua concepção, teve como prioridade ser de fácil aplicação a todos e que a ludicidade estivesse presente, pensando em não criar barreiras ou empecilhos como falta de material ou espaço para a realização da atividade, porém não deixando de ser motivante e com objetivos claros. E decorrendo dessa proposta, cabe sugerir a nós, educadores físicos, maior exploração dessas alternativas. Aumentar o “leque” de conexões entre a Educação Física escolar com as demais disciplinas ofertadas em nossas escolas. Transformar atividades ditas simples das nossas práticas diárias em exercícios completos de raciocínio e desenvolvimento harmônico de nossos alunos.

Referência

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, RS: Prefeitura de Canoas, 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-p%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf> Acesso: 23 de setembro de 2020.

Capítulo 12

Experiências de processos de aprendizagem gamificados: uma perspectiva transdisciplinar em tempos de ensino remoto

Caroline Lisian Gasparoni ¹

Introdução

A pandemia do novo Coronavírus surgiu, no princípio do ano letivo de 2020, colocando as estruturas escolares de pernas para o ar: “como dar seguimento ao processo de ensino e aprendizagem? Por onde começar? Como fazer?” Estas, entre muitas outras questões metodológicas vieram à tona, acompanhadas de entraves tecnológicos: despreparo docente, falta de acesso e aparelhagem discente, enfim...um cenário confuso e preocupante se formou e, em meio a cortina de fumaça das incertezas, novas perspectivas sobre o fazer pedagógico foram se delineando.

Trago, através desse pequeno relato, uma experiência desenvolvida na EMEF Paulo Freire, envolvendo processo de aprendizagem gamificado. Através dela, elaboro o desenvolvimento de habilidades da BNCC de forma transdisciplinar. Antes, porém, de descrever o processo e o desenrolar de sua prática, gostaria de abordar as questões referentes às tecnologias.

Tecnologias digitais

As tecnologias digitais estão incorporadas no cotidiano da vida em sociedade há cerca de vinte e cinco anos ou mais. Nossos alunos interagem com a tecnologia diariamente. Entretanto, esse fato não garante que eles tenham se apropriado do uso dessas ferramentas.

Podemos perceber que uma das aprendizagens mais significativas que ocorreram durante o período de ensino remoto foi a apropriação (ao menos em partes) do uso de ferramentas de letramento digital, em especial via *Android* e *smartphones*.² Independentemente dos atropelos, os discentes precisaram aprender

1 Professora PEB 1 da EMEF Paulo Freire. Mestre em Educação pelo PPGEdu Unisinos. E-mail: caroline.gasparoni@canoasedu.rs.gov.br

2 Evidentemente que isso só para aqueles que possuíam os equipamentos. Infelizmente, ainda há famílias que não possuem esse recurso ou este é extremamente limitado.

a desenvolver habilidades do mundo digital. E foi exatamente nesse momento que o docente enfrentou suas primeiras dificuldades: desenvolver o domínio das ferramentas digitais e instruir seus alunos a utilizá-las para desenvolvimento e entrega das tarefas. O desafio foi grande, pois como falei no princípio, ter contato não significa ter apropriação das tecnologias. Tal aprendizagem precisava acontecer com rapidez e eficiência, pois tanto discentes quanto docentes dependiam disso. A respeito disso, afirma Buckingham (2010, p. 53)

Uma questão-chave, levantada por vários autores, concerne ao seu papel no enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia surgida na sociedade. *Acesso*, neste sentido, é mais do que disponibilidade de equipamento, ou uma questão de habilidades técnicas: é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação. Pelo menos em princípio, a escola poderia desempenhar um papel vital de ampliar o acesso – talvez em parceria com outras instituições *intermediárias*, tais como bibliotecas e centros de tecnologia da comunidade.

Processo de aprendizagem gamificado

Para estabelecer relações entre as condições de acesso e apropriação das tecnologias digitais e a construção de uma nova proposta metodológica de construção da aprendizagem, elaborei um projeto de aprendizagem gamificado denominado “Jogo Caça aos Fantasmas”, seguindo os pressupostos da gamificação. Mas, você pode estar se perguntando: mas o que é gamificação? Sobre gamificação, nos traz Schlemmer (2014, p. 74)

Vinculado ao mundo dos games, surge o conceito de gamificação, que consiste em utilizar elementos presentes na mecânica dos games, estilos de games e forma de pensar dos games em contextos não game, como forma de resolver problemas e engajar os sujeitos. Esse conceito tem sido apropriado pela área da educação, possibilitando a construção de situações de ensino e de aprendizagem capazes de engajar os sujeitos, de forma prazerosa, na definição e resolução de problemas, contribuindo para repensar o contexto educacional formal.

Gamificação é, portanto, utilizar mecânicas, elementos e características de games em contextos não game. Mas, é preciso gamificar para levar a apropriação das tecnologias? Tecnicamente, não. Porém, percebi ao longo do desenvolvimento das atividades de ensino remoto, que os alunos estavam apresentando desmotivação para realizar as atividades da forma descontextualizada como elas estavam sendo

apresentadas a eles. Além da falta de vontade, havia as dificuldades de compreensão de conceitos e de desenvolvimento das habilidades referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental. Criar uma narrativa de jogo e inserir nela desafios e missões que substituem as atividades que antes eram desenvolvidas pode caracterizar um momento de aprendizagem mais prazeroso e convidativo ao aluno.

A gamificação pode ser pensada a partir de pelo menos duas perspectivas: enquanto persuasão, estimulando a competição, tendo um sistema de pontuação, de recompensa, de premiação etc., o que do ponto de vista da educação reforça uma perspectiva epistemológica empirista; e enquanto construção colaborativa e cooperativa, instigada por desafios, missões, descobertas, empoderamento em grupo, o que do ponto de vista da educação nos leva à perspectiva epistemológica interacionista-construtivista sistêmica (inspirados, por exemplo, por elementos presentes nos Massively Multiplayer Online Role Play Games – MMORPG) (SCHLEMMER, 2014, p. 77).

Sendo assim, o Jogo Caça aos Fantasmas foi elaborado com a finalidade de envolver os alunos e motivá-los a participar, desenvolver a apropriação do uso das tecnologias e, também, colaborar para a construção de habilidades básicas presentes na BNCC/RCC. Tais habilidades se relacionam a leitura, compreensão e interpretação, análise e síntese, raciocínio lógico matemático, interpretação e localização em mapas, compreensão dos conceitos de bairro, cidade e município, estado, país e continente, estudo sobre figuras históricas locais, regionais e nacionais, conhecimento e compreensão sobre fatos históricos, formações culturais, entre outros aspectos.

A narrativa se desenrola em torno de quatro fantasmas que, durante o período de isolamento social, conseguiram “escapar” do mundo dos mortos e entraram no mundo dos vivos em busca de tesouros. Os jogadores precisam capturar esses fantasmas ao longo do jogo. Este, é composto por quatro fases. Cada fase possui um número de missões, através das quais os alunos vão adquirindo vidas. A cada fase dominada, um fantasma é capturado, recolhido pelo jogador.

Na fase 1, o jogador encontra com o Fantasma da Brigadeira Rafaela Pinto Bandeira, personagem da história de Canoas. Ela faz com que os jogadores andem pelo bairro Guajuviras a procura de pistas e rastros deixados por ela. Nessa fase, os alunos são encaminhados a mapas (com o auxílio do aplicativo *Google Maps*), onde precisam encontrar informações (em links), calcular distâncias, analisar trajetos, descobrir locais.

Nesse ponto, é importante esclarecer que o professor precisa adequar os recursos tecnológicos às condições tanto técnicas quanto cognitivas dos alunos. Isso significa que, em se tratando de período de ensino remoto e mediado pelas tecnologias, o docente precisa saber quais ferramentas utilizar e como levar seus alunos a conseguir compreendê-las e utilizá-las. Adaptar a faixa etária do aluno também é importante.

Na fase 2, o jogador encontra o fantasma de um imigrante açoriano. As missões dessa fase envolvem conhecer um pouco sobre a constituição do povo gaúcho (imigrações) e desafios variados, inclusive matemáticos.

Na fase 3, o jogador se depara com um dos personagens mais importantes da história gaúcha: Bento Gonçalves. Além de estudar sobre a história do Rio Grande do Sul, o jogador percorrerá alguns locais do nosso estado gaúcho.

E por último, sendo levado pelo Brasil pelo fantasma do Bento Gonçalves, o jogador encontrará Dom João VI, figura da história brasileira, que encerrará o jogo levando o jogador a um tour pela história do Brasil (de forma breve) e numa viagem do Brasil para o continente europeu.

Ao fim do jogo, o aluno “viaja” por muitos lugares, conhece personagens históricos (fantasmas) e desenvolve habilidades de forma ativa e transdisciplinar.

Habilidades e competências - BNCC/RCC

A BNCC (2017) define um conjunto de DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS, a serem priorizadas no trabalho de toda a Educação Básica, de forma articulada aos campos de experiência, às áreas do conhecimento e aos componentes curriculares. Dentre elas temos duas que ratificam o trabalho aqui apresentado sobre Gamificação.

4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 7).

O projeto pedagógico - aqui apresentado, traz no seu planejamento a organização e ampliação dos espaços e tempos de aprendizagens, contextualizando as áreas de conhecimentos diversos, promovendo a iniciação ao pensamento científico, através da pesquisa em diferentes fontes, desde as “pistas vivas” - onde os estudantes terão acesso às informações históricas transmitidas através da oralidade, quanto a indicação de pesquisas em documentos digitais. Promovendo assim, uma maior conexão e ampliação do cabedal de conhecimentos dos estudantes, desenvolvendo o espírito crítico, autonomia e gestão dos próprios conhecimentos.

Avaliação

O processo de avaliação do percurso da aprendizagem do discente, no decorrer desse processo, se dá através de mecanismos diferenciados dos usualmente apresentados nas avaliações convencionais. Isso se dá, primeiramente, porque os objetivos a serem alcançados são diversos e envolvem habilidades e competências as quais demandam um novo olhar para o que o discente está desenvolvendo. Também, porque o trabalho proposto ocorre de forma transdisciplinar e isso implica em uma visão global do desenvolvimento e não segmentado, como usualmente utilizamos nas metodologias tradicionais. Por último, o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir das habilidades e competências nos exige novas práticas avaliativas.

Sendo assim, no decorrer do desenvolvimento do jogo, alguns aspectos foram observados:

- Utilização dos recursos tecnológicos;
- Raciocínio lógico e resolução de problemas;
- Leitura, compreensão e interpretação;
- Demais habilidades específicas envolvendo áreas diversas do conhecimento.

O desenvolvimento dos respectivos aspectos foi observado pela docente. O cerne dessa observação não foi o domínio imediato apresentado pelo discente ao receber as missões, mas sim os caminhos e relações entre os saberes construídos pelo discente na elaboração do seu processo de conhecimento.

Desta forma, o discente vai entregando suas missões e as próximas lhe são encaminhadas, de acordo com as devolutivas. O docente acompanha o desenvolvimento dessas missões e dá especial atenção às dúvidas que vão surgindo, pois elas são cruciais para delimitar o que o aluno sabe e os saberes que está construindo.

As produções entregues pelos discentes, a cada missão, também são observadas com atenção. Porém, não só o produto é considerado, mas também todo o processo de construção desse material, que precisa ser acompanhado.

Considerações finais

Percebe-se que a gamificação pode tornar-se uma metodologia interessante a ser utilizada pelo docente, em especial a partir das normativas atuais de desenvolvimento da aprendizagem baseadas nas habilidades e competências (de acordo com a BNCC - Base Nacional Comum Curricular e o RCC – Referencial Curricular de Canoas).

Isso se dá pela transdisciplinaridade que esta opção metodológica propicia. Trabalhar a partir das perspectivas de um “game” nos permite “navegar” por muitos caminhos.

Através deste artigo, compreendemos que trabalhar com gamificação também auxiliar na elaboração do desenvolvimento das habilidades, as quais pressupõem formas de ensino mais ativas, que envolvam o estudante e o levem a buscar caminhos para resolução de problemas e desenvolver a prática da pesquisa e do “olhar atento”.

Por fim, concluímos que a avaliação da aprendizagem do aluno também se dá por meios diferenciados dos tradicionais. Avaliar torna-se sinônimo de acompanhar e requer do professor, objetivos de ensino mais bem delimitados e atividades mais elaboradas e estruturadas. Trabalhar através de um game pode ser uma alternativa mais atraente e desafiadora para os nossos alunos.

Referências

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Portal MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em 27/09/2020.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas** – RCC. 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 27/09/2020.

SCHLEMMER, E. Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: Design e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.

Capítulo 13

Medonho com fome de ler

*Micheli Silveira de Souza*¹

A prática pedagógica narrada a seguir foi realizada durante o Projeto “Fome de ler” no ano de 2019, nas turmas de 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Nancy Ferreira Pansera, localizada no bairro Guajuviras, em Canoas/RS.

O Projeto Fome de Ler² é um projeto que tem como objetivo fomentar as práticas de leitura e literatura e de conhecer o (a) autor (a) das obras estudadas. Assim como orienta uma das Competências do Componente Curricular da Língua Portuguesa

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (CANOAS, 2018, p. 36).

Podemos dizer que não há como falar da história da escola Nancy sem falar sobre o Fome de Ler porque já completamos uma década realizando anualmente este projeto. É um desafio manter um projeto deste tamanho por tanto tempo. O investimento financeiro, principalmente, para compra de livros, cachê do (a) escritor (a) e materiais para construção das salas temáticas no dia da culminância do projeto, que é também o dia da visita do (a) escritor (a), é o que nos deixa mais ansiosos (as) e preocupados (as), mas contamos com a força do nosso corpo docente e equipe diretiva e com o apoio da Secretaria Municipal de Educação.

1 Professora dos anos iniciais da EMEF Nancy Pansera. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Gestão Escolar pela UNINTER. E-mail: micheli.souza@canoasedu.rs.gov.br

2 O programa Fome de Ler foi criado pela professora Ângela da Rocha Rolla da ULBRA com a intenção de aproximar os acadêmicos de Letras e seus alunos dos autores e suas obras literárias.

E assim, com luta e resistência vamos conseguindo manter nosso Fome de Ler vivo e a cada ano nos superamos ainda mais. O projeto Fome de Ler já foi um projeto da rede municipal em parceria com a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), infelizmente hoje essa parceria já não existe e poucas escolas ainda tentam dar continuidade a esse importante projeto.

O Fome de Ler na escola Nancy é o projeto geral da nossa escola, do primeiro ano do Ensino Fundamental à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde as primeiras reuniões pedagógicas do ano letivo, já começamos a pensar nosso projeto passando pela constituição da comissão organizadora, a escolha do (a) escritor (a) e o desenhar de uma nova edição valorizando sempre a experiência da caminhada até aqui e procurando se reinventar e inovar cada vez mais.

Em 2019, a escritora escolhida foi Rosana Rios. E as turmas do bloco de alfabetização (do 1º ao 3º ano) escolheram ler o livro *Medonho* (agora você deve estar começando a entender o motivo da escolha do título desse relato). Uma das marcas da autora Rosana Rios é falar sobre medos e monstros. O Medonho é um personagem muito fofo e sensível. Comigo foi amor à primeira leitura! Deixo um pequeno trecho, caso você ainda não conheça a história do Medonho: “Era uma vez um bicho medonho, que morava no banhado. Não era monstro ou dragão, não era cobra ou jacaré, não era assim ou assado. Só era medonho” (RIOS, 2014).

Desde a seleção do livro, pude contar com o olhar atento e aguçado da professora Franciele do Projeto Livro e Leitura (PLL), mais conhecida como “Sora dos livros” ela é uma espécie de curadora do Fome de Ler junto com a professora de Língua Portuguesa Adriane Turossi. Identificamos e escolhemos as temáticas presentes no livro: autoimagem, autoestima, respeito, preconceito, família, alimentação saudável e rimas.

Conversei sobre o projeto Fome de ler e apresentei brevemente a autora, após realizei a leitura do livro para turma mostrando as ilustrações. Depois, abordei com a turma aspectos presentes nas competências, objetos de conhecimentos e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular de Canoas (RCC) tais como

(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço (CANOAS, 2018, p. 39).

(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo

seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição (CANOAS, 2018, p. 42).

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas (CANOAS, 2018, p. 42-43).

Num segundo momento, fiz novamente a leitura do livro Medonho, mas dessa vez usando o projetor, assim poderiam acompanhar melhor as ilustrações e a leitura fluiu de forma compartilhada e coletiva. Como os alunos já haviam percebido, desde a primeira leitura, no livro há muitas palavras com “NH”. Então, propus que cada vez que aparecesse uma palavra com “NH” fizéssemos o registro. Além de fazer a análise da relação fonema-grafemas, ainda paramos várias vezes para dar risada das rimas inesperadas. Com todas aquelas palavras, sugeri que fizéssemos um glossário das palavras com “NH” do livro do Medonho. Organizamos este glossário e os alunos fizeram as ilustrações. Realizamos outras atividades de registro focando na consciência fonológica, consciência silábica e consciência fonêmica.

Conversamos e estudamos sobre alimentação saudável e fizemos uma lista de frutas. Depois da lista pronta e registrada no caderno fizemos o convite para que aquelas frutas pudessem compor uma salada de frutas. Planejamos, organizamos e fizemos nossa salada de frutas, os alunos participaram de tudo: da higienização, corte das frutas, preparação da salada de frutas e a melhor parte da degustação. Como orientação temos a habilidade (EF01LP17) que diz

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação (CANOAS, 2018, p. 38).

Os alunos confeccionaram Medonhos, Medonhas e Medonhinhos de diferentes materiais com massinha de modelar, argila, tinta guache, caixas de papelão e outros materiais recicláveis. Como na escola e na sala de aula nem

tudo o que planejamentos sai exatamente como foi pensado, é necessário fazer algumas modificações. Estava previsto mais uma atividade de culinária, mas por questão de tempo, precisamos priorizar atividades que ainda não estavam concluídas. E por essa razão, ensinei uma receita de bolinhos de minhoca (*muffin* de banana com bala de goma em formato de minhoca), mas não foi possível fazer o processo prático que é tão enriquecedor da experiência de “colocar a mão na massa” como foi com a salada de frutas. Os bolinhos de minhocas marcaram presença com o seu aroma e sabor na nossa sala temática no dia da visitação.

Os alunos e alunas produziram pequenos textos e, junto com as produções das demais turmas do bloco de alfabetização, montamos a sala temática do Medonho reproduzindo um ambiente de mata, banhado, rio e montanhas, como na história. Quando finalmente chega o grande dia, a escola se transforma. Sinceramente é mágico e enlouquecedor ao mesmo tempo porque continuamos com as nossas rotinas e responsabilidades e ainda assumimos o compromisso de transformar salas de aula em salas temáticas sobre as obras selecionadas.

As crianças ficaram realmente muito felizes, encantadas, ao entrarem na sala temática do Medonho e andavam apontando, pela sala, pois encontravam por toda parte suas produções. E esse foi um dos momentos que mais me marcaram na edição do Fome de Ler 2019, porque ficou nítido que foi significativo para os alunos tudo o que fizemos. Eles compreenderam que todas as nossas ideias, conversas e produções vieram de um livro que um dia também foi uma ideia na cabeça de uma mulher e escritora chamada Rosana Rios. Aos poucos eles poderão ir compreendendo que o mundo também pode e deve ser lido, assim como um livro. Como disse Paulo Freire (1989), patrono da Educação brasileira, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

E, então, você deve estar se perguntando por que continuamos realizando o projeto Fome de Ler? A resposta é simples: porque acreditamos que a leitura e a literatura são essenciais para o processo de alfabetização e letramento e, mais do que isso, para a formação integral do sujeito. A resposta é simples, o processo é longo e desafiador, a esperança, que a cada ano se renova, de ampliar o acesso ao livro e literatura e contribuir para formação de leitores e leitoras é o que nos faz continuar nutrindo esse projeto e se nutrir através dele também.

Sabemos que vivemos num país onde a leitura é pouco estimulada, em que se estuda a possibilidade de taxar livros com impostos e sabendo, também, que não há neutralidade, que o desmonte da educação e a exploração das classes populares são um projeto de governo, pouco nos resta além de nos

dedicarmos ainda mais armando nossos alunos com conhecimento, leitura, conscientização e cidadania.

A intenção de partilhar a experiência desse projeto de leitura é de dizer: é difícil, mas é possível. Nossa experiência não é formada apenas por bons momentos, aqueles que nos emocionam, nos fazem suspirar e pensar: por isso eu sou professora! É também por aqueles momentos de avaliação, de reflexão, de discussão, de construção, de desconstrução e de reconstrução. É avaliar e criticar para continuar aprimorando, inovando e ampliando a nossa Fome de Ler para que ela chegue efetivamente a mais e mais alunos.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2020.

CANOAS, **Referencial Curricular de Canoas**. Secretaria Municipal de Educação. Canoas, RS, 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/informativos/?%20term=referencial+curricular>>. Acesso em 24 de setembro de 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

RIOS, R. **Medonho**. São Paulo: Jujuba editora, 2014.

Capítulo 14

O uso de *playlists* como recurso para a apreciação musical

*Marília Oliveira Henriques*¹

Introdução

Ouvir música faz parte do dia a dia de boa parte dos indivíduos. A música está presente em muitas situações do nosso cotidiano, apresentando-se de diferentes formas, nos mais variados espaços e contextos, incluindo o ambiente escolar.

A apreciação musical - escuta atenta e consciente - é um dos elementos fundamentais da aula de música e, juntamente com a execução e a composição, um dos pilares da educação musical, constitui uma importante fonte de conhecimento e desenvolvimento das habilidades musicais (FRANÇA, SWANWICK, 2002).

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 201) para os anos iniciais, “identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana” é uma das habilidades que integram o componente curricular Arte (mais especificamente a linguagem Música), dentro do objeto de conhecimento Contextos e Práticas.

Sendo assim, esta narrativa aborda uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento desta habilidade, em três turmas de quinto ano do ensino fundamental, realizada durante o ano de 2019 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel de Moura Brizola.

1 Professora PEB II de Música dos Anos Iniciais da EMEF Governador Leonel de Moura Brizola. Licenciatura em Música pelo IPA; certificação em Rítmica Dalcroze pela Escuela Moderna de Música y Danza - Chile/Jaques-Dalcroze Institute de Genebra; Graduação em Fonoaudiologia e Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana pela UFSM. E-mail: marilia.henriques@canoasedu.rs.gov.br

Motivação: “profe, toca a minha música”

Desde que iniciei a minha atuação junto às turmas de anos iniciais, com aulas de música semanais para todas as turmas, a apreciação musical tem sido um dos elementos presentes na prática de sala de aula. Segundo França e Swanwick (2002, p. 13), “ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados”.

Com as turmas de quarto ano, em 2018, esse momento era marcado pela “Música do Dia” – espaço em que eu costumava apresentar uma obra musical para os estudantes, que após a escuta, guiados por alguns questionamentos, comentavam suas percepções e estas serviam como base para o seguimento da aula. Esta prática despertou interesse nos alunos, embora um pouco difícil de ser efetivada no início, tendo em vista que envolve atenção, disponibilidade do aluno e especialmente, silêncio. Porém, com realização sistemática, aos poucos esse momento foi ganhando mais significado e se tornando cada vez mais rico.

No entanto, comecei a perceber que, embora em outros momentos da aula também houvesse espaço para o trabalho com músicas conhecidas e comuns ao cotidiano dos alunos, constantemente as atividades em andamento eram interrompidas por solicitações para que eu tocasse (ou colocasse na caixa de som) uma música diferente daquela que estava sendo trabalhada na aula. Na maioria das vezes, eu procurava contemplar o pedido, associando o mesmo à atividade ou combinando que ela seria ouvida ao final da aula, para deleite da turma. Ainda assim, sempre havia uma insatisfação dos alunos que não tinham a sua música tocada naquele momento ou que não gostavam da música sugerida pelo colega.

Em busca de alternativas: o “dia da *playlist*”

Depois de muitas observações do contexto, reflexões e levando em consideração que a valorização do conhecimento musical que faz parte do cotidiano dos alunos deve estar em equilíbrio com a apresentação de novos repertórios, sugeri aos alunos uma nova prática para contemplar essa necessidade.

No ano de 2019, com as mesmas turmas (agora no quinto ano), além de mantermos o momento “Música do Dia”, foi criado um espaço para escuta ativa: o “Dia da *Playlist*”. Na proposta sugerida às turmas, reservaríamos uma aula

ser um hábito, com realização da pesquisa nas plataformas digitais gratuitas e comentários durante os encontros prévios ao dia da escuta.

Mantivemos essa prática mensalmente durante todo o ano letivo, sempre muito esperada pelos alunos (e pela professora).

Ampliando a escuta (e o olhar): “profe, adorei as músicas novas”

Complementarmente ao objetivo inicial da criação do “Dia da *Playlist*”, esta proposta pedagógica alcançou outros propósitos que a tornaram uma vivência muito rica. Com o desenvolvimento do trabalho ao longo do ano letivo, além da habilidade selecionada, foram estabelecidas interrelações com outras habilidades previstas no RCC, com as competências gerais da BNCC e com o uso de tecnologias digitais. Além disso, destaco os seguintes aspectos:

- **Criação de um repertório individual e surgimento de uma identidade musical:** Schafer (2011), em sua Obra “O Ouvido Pensante”, dizia a seus alunos que ouvir música é uma experiência profundamente pessoal e que é realmente corajoso descobrir-se como um indivíduo com mente e gostos individuais em arte. Complementava dizendo que ouvir música nos ajuda a descobrir como somos únicos. Sem dúvida essa descoberta foi uma das grandes marcas desse processo. Na primeira lista realizada, não houve uma grande variedade de músicas. Em cada turma, as escolhas se repetiram e circularam entre poucas opções, em geral as mais tocadas na mídia. Alguns alunos não sabiam o que escolher e optaram por seguir as indicações dos colegas. No entanto, a partir do momento em que foram solicitadas músicas que fossem novas para eles, a quantidade foi aumentando, bem como a diversidade de estilos. Ao final, tivemos listas com poucas músicas repetidas e cada aluno construiu um repertório individual, conforme suas escolhas durante o ano. Desta forma, trouxeram a música para o seu contexto pessoal, de acordo com as suas identificações – observando, inclusive, a mudança de suas preferências com o passar do tempo. Este aspecto emergente pode ser relacionado à competência “Autoconhecimento e autocuidado.”

- **Aprofundamento da escuta:** ao longo da prática de ouvir e opinar, foi possível perceber que os alunos foram trazendo para esta atividade outras vivências da aula de música. Aos poucos, os registros deixaram de ser restritos a “gostei” ou “não gostei”, surgindo análises referentes ao ritmo, melodia,

voz, instrumentação, desenvolvendo também a habilidade de perceber e explorar os elementos constitutivos da música. Percebi que alguns alunos passaram a buscar músicas com maior riqueza de elementos. Neste sentido, podemos apontar a contribuição da dinâmica para o desenvolvimento da competência “Pensamento científico, crítico e criativo.”

Figura 2 - Registro da *playlist* e ampliação de repertório

NOVA	CONHECIDA	OBSERVAÇÃO	NOME
X		O RITMO É BOM A LETRA TAMBÉM ENTÃO É LEGAL E BOA	PRÓXIMO AMOR - LUAN SANTANA
X		A LETRA É BOA MAS O RITMO NEM TANTO.	DEIXA - ANA GABRIELA
X		PODE SER LEGAL MAS PARA MIM NEM TANTO.	VERDADES - MC BELLA
X		O RITMO É LEGAL MAS A LETRA NEM TANTO.	AHAM - NICOLAS GERARDO
	X	A LETRA O RITMO TUDO É BOM E LEGAL.	HAPPY - RHARRELL WILLIAMS
X		É BEM LEGAL POR ISSO VOU CONSIDERAR COMO BOA.	DJ TURN IT UP - YELL OW CLAW
X		A MÚSICA É BEM LEGAL PARECE ATÉ HAVER	NOVA CERA FRO - JONAS TH
X		MUITO BOA É ÓTIMA LEGAL DE MAIS	RAP DOS JINGA BONE
X	X	MUITO BOA DE MAIS	DE CASTRO - MURC E ZE BABY SHARK

Fonte: registros da autora

- **Respeito à diversidade e incorporação de novos repertórios a partir da sugestão de colegas:** segundo Beyer e Kebach (2009), realizamos nossas escolhas sonoras de acordo com nossos gostos musicais e, quanto mais abertos à diferença estivermos, maiores serão as opções para escolhermos a trilha do nosso dia a dia. Sendo assim, a criação de um espaço de respeito e confiança foi fundamental para que a proposta pudesse avançar ao longo do ano. O entendimento de que as preferências musicais também fazem parte da nossa identidade e que, independentemente da opinião individual, todos têm direito ao espaço para apresentar as suas escolhas, possibilitou que mais alunos se sentissem encorajados a mostrar as suas músicas para a turma. Conforme as escolhas foram se tornando mais personalizadas e diversificadas, foi maior o número de músicas novas apontadas pelos estudantes e algumas indicações dos colegas passaram a

fazer parte também dos repertórios individuais, mesmo sendo de estilos diferentes ao que, inicialmente, eram a preferência. Inclusive, ao ter contato com as sugestões dos alunos, também tive a oportunidade de incorporar novas músicas à minha lista particular e que passaram a fazer parte do meu cotidiano. É importante evidenciar aqui a contribuição da atividade para o desenvolvimento da competência “Cooperação e empatia.”

Considerações finais

A prática pedagógica descrita nesta narrativa mostrou-se de grande valor, não só para o desenvolvimento da habilidade trabalhada e como estratégia de implementação do RCC em Música, mas também do ponto de vista da valorização da subjetividade envolvida em todo processo que envolve a educação musical na sala de aula. Além disso, aponta a importância da Música para o desenvolvimento das competências gerais da BNCC e para o crescimento integral da criança, contribuindo para sua relação consigo mesma e com o mundo.

No ano de 2020, a proposta segue em andamento através do ensino remoto, que certamente possibilitará novas escutas e olhares sobre a prática.

Referências

- BEYER, E.; KEBACH, P. **Pedagogia da Música** – Experiências de Educação Musical. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. 160p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas: SME, 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas>>. Acesso em: 26 set. 2020.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**. Porto Alegre. v. 13 - n. 21 - dezembro de 2002. p. 5-41.
- SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011. 408p.

Capítulo 15

Explorando o sistema de escrita alfabética através dos gêneros textuais: a experiência a partir dos estudos remotos

*Fabiola dos Santos Kucybala*¹

*Josiane Langhanz*²

A presente narrativa pedagógica busca apresentar de que forma o trabalho com os gêneros textuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuem para o processo de alfabetização e letramento e para a construção do sistema de escrita alfabética de um grupo de alunos, por meio das atividades remotas realizadas durante o afastamento das aulas presenciais no município de Canoas/RS. O projeto envolveu as turmas de 2º anos da EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, localizada na cidade de Canoas/RS, tendo início no ano de 2020, a partir do trabalho desenvolvido nas aulas remotas do componente curricular Projeto Pedagógico Alternativo (PPA).

Ao longo da execução do projeto, desenvolvemos atividades sobre os gêneros textuais, nos mais variados tipos de portadores de texto, envolvendo além da área da Língua Portuguesa, diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, em uma proposta transversal e integradora, buscando embasar nossa prática pedagógica e principalmente na BNCC e no RCC, como nos aponta a própria BNCC: “Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 16).

Com a atividade interdisciplinar proposta, buscamos fazer com que os educandos compreendessem a língua e o seu uso nos mais variados contextos, considerando a comunicação, através do convívio em sociedade, para que a alfabetização fosse de fato, consolidada.

1 Professora da EMEF Governador Leonel de Moura Brizola. E-mail: fabiola.kucybala@canoasedu.rs.gov.br

2 Professora da EMEF Governador Leonel de Moura Brizola. E-mail: josiane.langhanz@canoasedu.rs.gov.br

Pensamos e estruturamos o projeto sobre os gêneros textuais para desenvolvê-lo presencialmente, no decorrer do ano letivo de 2020. No entanto, fomos surpreendidas com a suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia da Covid-19 e todo o planejamento teve que ser modificado, uma vez que não teríamos mais o contato direto com os alunos. Então, reformulamos a temática e começamos a aplicá-la nas nossas aulas remotas de PPA, em parceria com as professoras referências. Buscamos utilizar uma vasta gama de ferramentas no intuito de contemplar o máximo possível de alunos. Entre essas ferramentas estão a plataforma oficial da mantenedora, o *Google Classroom*, e-mail institucional, *WhatsApp* e impressão das atividades para os alunos sem acesso à Internet.

Iniciamos nosso projeto com uma breve explicação sobre o que são gêneros textuais e trouxemos alguns exemplos de portadores de texto e suas principais características. Para introduzir esta variedade de gêneros em nossas aulas, utilizamos como atividade desencadeadora, um mapa do tesouro e lançamos a proposta de que este mapa continha um tesouro importantíssimo para a aquisição da habilidade do mundo letrado. Eles deveriam caçar, dentro de casa, o maior número possível de portadores de texto. Após essa atividade, contamos através de um vídeo, a história “Viviana Rainha do Pijama!”, de Steve Webb.

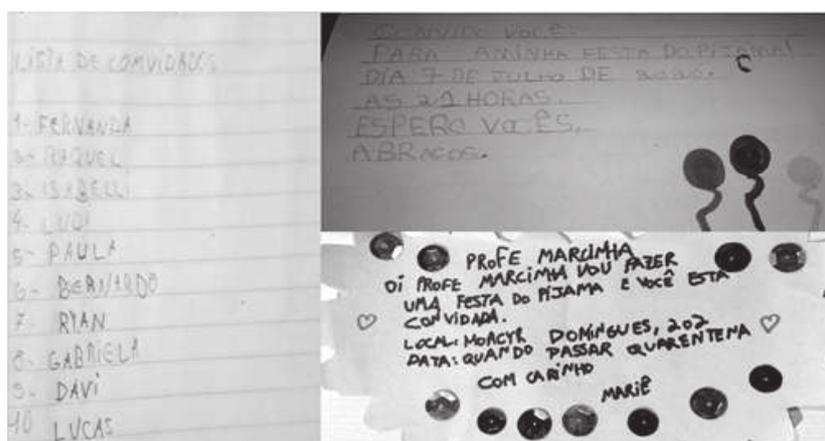
A história aborda principalmente, os gêneros carta e convite, pois a personagem Viviana resolve fazer uma festa do pijama e convida, através de cartas enviadas para vários continentes do planeta, alguns animais. Além destes gêneros principais da história, muitos outros puderam ser trabalhados, como o convite, utilizando materiais artísticos; lista de convidados, em que as crianças realizaram a lista dos amigos que gostariam de convidar; e prepararam com uma receita culinária o bolo da sua festa. Sugerimos ainda que os alunos compartilhassem e reproduzissem essa receita culinária para a confecção de um *e-book* de receitas das turmas dos 2ºs anos. Para isso, foi utilizado como ferramenta o *Google Docs*, onde os alunos puderam acessar através da plataforma *Google Classroom*. Para os demais alunos que não possuíam acesso à plataforma, solicitamos que as receitas fossem feitas no caderno e encaminhadas por foto para os e-mails ou canais de comunicação da escola. Tais atividades são apresentadas nas Figuras 1 e 2:

Figura 1 - Gênero: Receita



Fonte: Acervo das autoras (2020)

Figura 2 - Gêneros: Lista e Convite

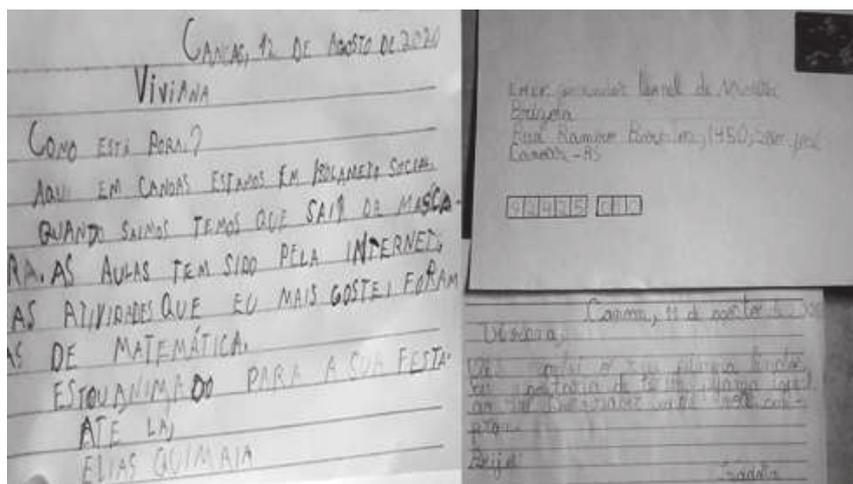


Fonte: Acervo das autoras (2020).

Na sequência, seguimos trabalhando com o portador do texto, carta. Através de uma videoaula, as crianças aprenderam os elementos essenciais de uma carta e como escrever a mesma, bem como preencher o envelope, tanto do remetente quanto do destinatário. A carta foi destinada para a personagem Viviana e, como assunto do texto, poderiam contar a ela algo que fosse do interesse deles, algo que eles gostariam que ela soubesse. Confessamos que essa foi uma das atividades mais significativas, pois tivemos contato com a escrita das crianças, suas preferências na hora de escolher a temática, seus sentimentos, desejos, enfim, como as ideias acerca do projeto estão permeando a cabecinha de cada um. Entre os assuntos escolhidos, as crianças contam como será o pijama

da sua festa, como está o período de isolamento social, quais partes do projeto sobre gêneros foi mais relevante, entre outras temáticas diversas. A Figura 3 traz alguns desses registros expressos pelas crianças em suas cartinhas.

Figura 3 - Gênero: Carta



Fonte: Acervo das autoras (2020).

O projeto abordou principalmente o componente curricular da Língua Portuguesa, desenvolvendo várias habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção textual previstas no RCC. Destacamos entre elas a habilidade:

(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema /assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade” (CANOAS, 2018, p. 45).

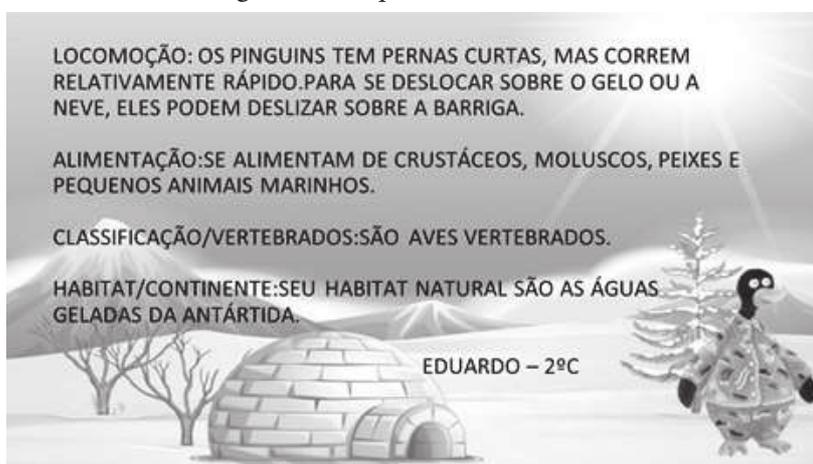
No entanto, como referido anteriormente, buscamos contemplar as demais áreas do conhecimento, entre elas o componente curricular de Ciências da Natureza. O RCC nos fala acerca das competências gerais deste componente:

Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (CANOAS, 2018, p. 193).

Partindo deste pressuposto e pensando na importância das tecnologias digitais de informação, principalmente neste momento de estudos remotos, solicitamos que os alunos realizassem uma pesquisa escolhendo um dos animais da história trabalhada. A pesquisa consistia em descrever aspectos referentes à locomoção, alimentação, habitat e apontar o continente em que esse animal mais era encontrado no mundo. Indo mais a fundo no componente curricular da área das Ciências da Natureza, o RCC nos traz unidades temáticas e objetos de conhecimento, com habilidades mais específicas para justificar a proposta destas atividades. Esta habilidade consiste em: “(EF02CI04) Descrever características de plantas e animais (tamanho, alimentação, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem” (CANOAS, 2018, p. 194).

Nesse sentido, além de aliar a utilização da pesquisa e do uso das tecnologias, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e aprofundar seus conhecimentos acerca das características de alguns animais citados na história. A Figura 4 apresenta uma pesquisa realizada por um aluno do 2º Ano C sobre as características do pinguim:

Figura 4 - Pesquisa sobre os animais



Fonte: Acervo das autoras (2020).

Após esta pesquisa, aprofundamos um pouco acerca do componente curricular da Matemática, a partir da contagem das preferências de escolha dos animais. Apresentando quantos votos cada animal obteve entre as crianças, propomos a realização de um gráfico para ilustrar essa quantidade e trabalhar com conceitos de mais e menos. Para estas habilidades, o RCC aponta:

(EF02MA02) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”, indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos (CANOAS, 2018, p. 164).

(EF02MA22) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima (CANOAS, 2018, p. 166).

Além da contagem, selecionamos a maioria das respostas dos continentes escolhidos pelos alunos e elencamos um animal para cada continente ou oceano. Em seguida, os alunos receberam um mapa Mundi, onde deveriam, através da legenda cartográfica, relacionar os animais aos seus continentes e oceanos. Trabalhando ainda com a área do conhecimento de Geografia, as crianças receberam coordenadas geográficas para posicionar os animais e a personagem Viviana, explorando ainda conceitos como direita/esquerda, acima/abaixo.

O RCC nos traz como uma das competências gerais da área da Geografia o seguinte objetivo “Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas” (CANOAS, 2018, p. 230). Estas atividades são exemplificadas na Figura 5:

Figura 5 - Atividades de Geografia



Fonte: Acervo das autoras (2020).

Consideramos que, através do trabalho interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, as experiências se tornam muito mais significativas para os educandos, uma vez que eles consolidam as habilidades necessárias para a aquisição da sua formação integral, a partir de um ensino contextualizado que desperte o interesse na aplicação das práticas das aprendizagens.

Para finalizar as atividades referentes à história “Viviana Rainha do Pijama”, os alunos foram convidados a participar de uma festa do pijama, através do aplicativo *Google Meet*, onde tiveram a oportunidade de socializar com os demais colegas, professoras e equipe diretiva. Antes da festa, cada aluno deveria decorar o seu espaço e durante a festa, realizamos várias brincadeiras, incluindo um caça objetos a partir das letras da palavra PIJAMA, um bingo sonoro dos sons dos animais, um relaxamento com sons da natureza e uma *selfie* de pijamas. Das 107 crianças matriculadas nas quatro turmas de 2º anos, tivemos a participação de aproximadamente 48, o que corresponde a 44.86% do total de alunos.

A noite do pijama foi muito aguardada por todos. Avaliamos que foi um evento muito significativo, pois as crianças deram um retorno muito positivo da festa e as famílias, em sua grande maioria, se envolveram também com as brincadeiras.

Cabe salientar que este projeto ainda está em andamento e, por esse motivo além da história citada, pretendemos explorar outros gêneros textuais, como notícia, regra de jogo, lendas, histórias em quadrinhos, parlendas, receita médica, bula de remédio, contos de fadas, entre outros.

O que podemos destacar durante estes meses, desenvolvendo atividades de forma remota, é que enquanto professoras tivemos que nos reinventar para contemplar e atender 100% dos nossos alunos. Ao mesmo tempo, nos deparamos com a difícil e angustiante espera dos resultados do trabalho. Percebemos que nem sempre temos os retornos das famílias e que, assim como na sala de aula, não conseguimos agradar a todos. Diante disso, podemos afirmar que os retornos que tivemos (embora bem abaixo do que esperávamos) e as interações que realizamos com nossos alunos, através dos diferentes canais de comunicação, nos fizeram perceber o quanto podemos utilizar diferentes metodologias, recursos e estratégias para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, pretendemos dar continuidade durante este ano e ao longo de 2021 às atividades voltadas aos gêneros textuais, por acreditarmos que o desenvolvimento de tais competências favorecem as práticas sociais de leitura e escrita e possibilitam à criança vivenciar situações do seu cotidiano.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. Secretaria Municipal de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-p%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

WEBB, S. **Viviana Rainha do Pijama!** Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 2015.

Capítulo 16

RCC e o Ensino Remoto: Vivências e (in)certezas com os 3º anos em tempos de pandemia

*Brunna Rodrigues Martins*¹

O que aqui será apresentado, está longe de ser um caso de sucesso. Não envolve o uso de muitas tecnologias digitais, propostas inovadoras ou um número expressivo de estudantes atingidos. Pelo contrário, traz, em tom de desabafo, os desafios, dificuldades, mudanças e superações que este ano atípico impôs. Apresenta uma proposta de apropriação do Referencial Curricular de Canoas e as possibilidades pedagógicas que foram pensadas a partir dele, para as turmas de 3º ano da EMEF Erna Würth, levando em conta (ou limitando-se) a realidade dessa comunidade em questão.

Considerando a relevância que esse contexto social teve no planejamento pedagógico, torna-se importante dizer que a EMEF Erna Würth está situada em um bairro periférico, o Guajuviras e que, por fazer parte do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, ela é mais conhecida por CAIC do que pelo próprio nome. Sendo que há alguns anos, devido a sua má reputação, também era chamada, pelos próprios alunos, de “CAIQUERU”, em alusão ao filme “Carandiru”. Ocupando, desde 2015, esse espaço como professora, tive a oportunidade de ver e contribuir para com as transformações positivas que tornaram essa escola uma associada da rede PEA Unesco, que acredita na potência humana e que zela por aprendizagens significativas, autônomas e sustentáveis.

Além de trabalhar com temas anuais, sendo o desse ano “Arte e cultura contra o preconceito e a discriminação”, outra importante característica da escola é o planejamento compartilhado entre as paralelas. Por isso, é que em janeiro, eu e as professoras Jovane Albring e Samanta Borges já estávamos debruçadas sobre o RCC, planejando iniciar o ano letivo com o projeto “Eu, meus sentimentos e emoções”. Projeto este que visava trabalhar com a habilidade de “(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão

¹ Professora da EMEF Erna Würth. Graduada em Pedagogia pela UFRGS. Especialista em Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa pela UNINTER. Especialista em Alfabetização e Letramento pela UNINTER. E-mail: brunna.martins@canoasedu.rs.gov.br

de sentimentos e opiniões...” (CANOAS, 2018, p.58). Contudo, em março veio o decreto de suspensão das aulas e o nosso projeto foi substituído, às pressas, por um compilado de atividades retiradas da *internet*, para serem realizadas no período de duas semanas.

No entanto, as duas semanas se passaram, as aulas não retornaram e começaram a surgir as dúvidas: “E agora? O que vamos fazer?”. Começamos a ter reuniões virtuais com a equipe, a planejar as aulas pelo *Google Meet*, a trocar ideias diariamente pelo *WhatsApp* e a produzir materiais para divulgar no site da escola e nas redes sociais com o objetivo de alcançar o maior número de famílias. No início, foi irritante, estressante... Os questionamentos dos pais se acumulando nas redes sociais, os noticiários disseminando um caos, eu, como mãe, apavorada, querendo proteger minha família, como professora, querendo voltar para a escola, mas não deu! Com duas pessoas trabalhando home office e um filho de dois anos, me vi em uma corrida de revezamento: ora pais e alunos, ora mamadeiras, fraldas e brincadeiras. A escola invadiu minha casa e as demandas domésticas invadiram meu horário de trabalho. Vida profissional e pessoal se interligaram. Na reunião pedagógica (virtual), meu filho aparecia e na hora do jantar em família, as dúvidas dos estudantes surgiam.

Sem previsão de retorno, o jeito foi acomodar as demandas escolares no escritório. Não resolveu todos os problemas, mas com um espaço delimitado para o trabalho, foi mais fácil reorganizar a rotina. Cada professora criou o seu grupo da turma no *WhatsApp* e, novamente, recorremos aos Referencial Curricular de Canoas para buscar um norte, ideias do que fazer no ensino remoto.

Inicialmente, pensamos que o mais viável seria trabalhar as práticas de linguagem relacionadas a oralidade e trazidas no RCC como a habilidade de “(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.” (CANOAS, 2018, p. 65), incluindo os aspectos paralinguísticos durante a fala, como a expressão corporal. Para isso, compartilhamos com os estudantes vários informativos sobre o Coronavírus (assunto em voga no momento), sendo, um deles, o exemplar “Turma da Mônica, saiba tudo sobre o Coronavírus”, para realização da leitura e, posteriormente, a gravação de um vídeo com explicações sobre como se proteger do vírus. Conforme mostram os *prints* a seguir de algumas postagens no *Facebook*, o retorno foi significativo. Eles deram dicas de como colocar e tirar a máscara, como lavar as mãos corretamente, falaram da importância do isolamento social e de higienizar as compras do mercado.

Figura 1 - Estudantes dando dicas de como se proteger do vírus



Fonte: acervo da professora, disponível em:

<<https://www.facebook.com/100012636152518/videos/898205830610614/>>.

Jogos e brincadeiras também foram contemplados no ensino remoto, não apenas com o intuito pedagógico, mas também para propor um momento de ludicidade, descontração e diversão durante o isolamento social. E o desafio dos trava-línguas, em que eles tinham que filmar as tentativas de leitura desse jogo de palavras, foi perfeito para isso. Além de estimular a habilidade de "(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras..." (CANOAS, 2018, p. 63), também contou com o envolvimento e a participação das famílias.

Por falar em ler, essa era uma das nossas maiores preocupações: como manter e estimular o hábito da leitura, um objeto de conhecimento importantíssimo e tão recorrente no Referencial, sem ter acesso a biblioteca ou ao cantinho da leitura na sala de aula?

Objetos de Conhecimento	Habilidades
Formação de leitor	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura (CANOAS, 2018, p. 60).
Decodificação/Fluência de leitura	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado (CANOAS, 2018, p. 60).

Inspiramo-nos no que diz essas habilidades do RCC e pedimos para que eles lessem livros que tivessem em casa ou, então, que escolhessem um dos links de histórias que compartilhamos pelo *WhatsApp*, para, primeiramente, fazerem uma leitura silenciosa e depois gravar e nos encaminhar o vídeo da leitura em voz alta. No entanto, foram poucos os que realizaram essa proposta, pois não levamos em conta a realidade da maioria deles. Com apenas um celular em casa, era impossível ler e filmar ao mesmo tempo. Então, tentamos uma outra abordagem.

Figura 2 - Estudantes fazendo leitura silenciosa



Fonte: acervo da professora

Visando contribuir para a formação do leitor literário e ainda instigadas a promover diferentes práticas de leitura, em maio, aproveitamos o Dia Internacional das Famílias e escolhemos uma literatura infantil que contemplasse o assunto. Por *WhatsApp*, cada estudante recebeu um pequeno trecho escrito

da história, para ilustrar e gravar a leitura, mas teve um estudante que recebeu apenas o título para ser ilustrado, “Família é feita de amor”. E sem nenhuma outra informação ou referência, ele desenhou uma família tradicional, em um momento de refeição em casa. Essa foi a alternativa que encontramos para abordar a habilidade de “(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios...” (CANOAS, 2018, p. 54), como normalmente faríamos em sala de aula, ao apresentar a capa de um livro.

Após esse primeiro momento, nós organizamos todas as gravações e ilustrações recebidas, fizemos um vídeo e devolvemos a história completa para eles. Então, o estudante que havia ilustrado o título, me procurou pedindo para refazer o desenho, pois agora ele havia percebido que a história era de uma família de elefantes e não de pessoas. Ou seja, essa estratégia de leitura atingiu o objetivo de confirmar “(EF15LP02) ...antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.” (CANOAS, 2018, p. 54), conforme descreve o nosso RCC.

Figura 3 - Ilustrações feitas pelo estudante que recebeu o título da história



Fonte: acervo da professora

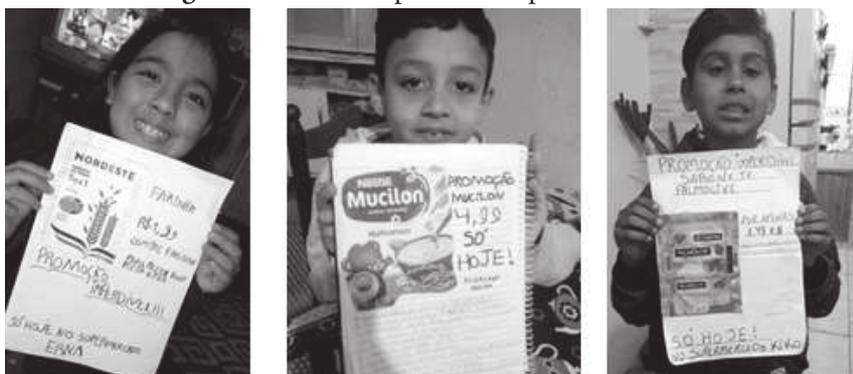
Dessa forma, nós trabalhamos o imaginário deles, o encantamento e a dimensão lúdica, através de uma leitura diferenciada e colaborativa, afinal, quem não gostaria de ouvir uma história, sabendo que a qualquer momento a sua voz vai aparecer narrando também? Com certeza, foi uma dinâmica satisfatória e apreciada pelo grupo.

Depois, outras habilidades foram contempladas, pois eles também receberam a história por escrito para realizarem a interpretação do texto, que exige uma nova forma de composição da narrativa, estratégia de leitura e compreensão:

Objetos de Conhecimento	Habilidades
Estratégia de leitura	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos (CANOAS, 2018, p. 54).
Compreensão	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global (CANOAS, 2018, p. 60).
Estratégia de leitura	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos (CANOAS, 2018, p. 60).
Formas de composição de narrativas	(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas (CANOAS, 2018, p. 63).

Para quem não sabe, em frente a nossa escola fica o supermercado Rocha, que é um ponto de referência do bairro. Então, ir ao Rocha faz parte da rotina dos alunos e nós aproveitamos esse contexto ao pedir para eles escolherem um produto que tivessem em casa, para realizarem a leitura do rótulo (podia ser de higiene, limpeza, um alimento...). Mandamos um roteiro de perguntas e eles tinham que localizar informações... como data de validade, data de fabricação, marca, quantidade, instruções de uso, informações adicionais, entre outras. Eles também tiveram que criar um anúncio publicitário e, assim, nós abordamos os recursos de persuasão, pois eles tiveram que se atentar para as cores, imagens, tamanho da letra e criar um slogan para tentar vender esse produto.

Figura 4 - Anúncios produzidos pelos estudantes



Fonte: acervo da professora

Na sequência, nós reunimos todos os anúncios e montamos um encarte com as ofertas do “Supermercado Erna Wurth” para eles responderem algumas questões: Qual o produto mais caro? Qual o mais barato? Se Pedro comprou arroz e leite condensado, quanto ele gastou? Se Laura tinha R\$10,00 e comprou o Mucilon, quanto ela recebeu de troco? Eles também tiveram que criar uma lista de compras, sendo que a única regra era não ultrapassar o valor de R\$30,00, além de somar o valor total dessa lista e calcular o valor do troco. Essa atividade envolveu escrita colaborativa, leitura, matemática, sistema monetário e a habilidade de (EF15LP01) identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participam... reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam (CANOAS, 2018, p. 73).

Como no mês de junho é comemorado o Dia Mundial do Meio Ambiente e o Dia da Gastronomia Sustentável, pensamos na importância dessas duas datas e solicitamos que eles pesquiassem, na internet ou com algum familiar, receitas que não tivessem desperdício de alimentos. A reprodução dessa receita no caderno, visava as habilidades EF03LP11 e EF03LP16, de ler e compreender, com autonomia, um texto injuntivo instrucional, além de identificar e reproduzir, nesse tipo de texto, sua formatação própria (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos e a diagramação específica (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – “modo de fazer”) (CANOAS, 2018, p. 57-58). Um adendo, é que para fazer a interdisciplinaridade, pedimos para eles reescreverem a receita utilizando também o dobro dos ingredientes, pois trata-se de uma habilidade do referencial de matemática. E para valorizar o texto oral, conforme a habilidade EF03LP15, eles produziram a receita em vídeo (CANOAS, 2018, p. 58).

Figura 5 - Receitas produzidas pelos estudantes

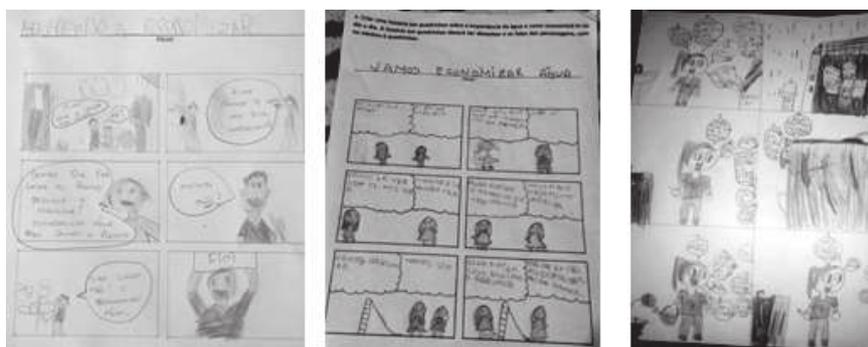


Fonte: acervo da professora

Ainda falando sobre o meio ambiente, mas agora com a intenção de propor leitura de imagens em narrativas visuais, compartilhamos com eles alguns gibis da Turma da Mônica sobre o assunto, para lerem e se inspirarem a criar a própria história em quadrinhos, cuidando, conforme descreve a habilidade EF15LP14, o sentido, a relação das imagens com as palavras e os recursos gráficos, como balões, letras e onomatopeias (CANOAS, 2018, p. 66).

Na semana seguinte, eles receberam outra história em quadrinhos, porém, essa, sem nenhuma fala. Contemplando as habilidades EF35LP25, EF35LP07 e EF35LP09, eles tiveram que ler, interpretar as imagens e construir uma narrativa, atentando-se para a sequência dos eventos, o sentido do texto, ortografia, concordância, pontuação e parágrafos (CANOAS, 2018, p. 60-63).

Figura 6 - Histórias em quadrinhos produzidas pelos dos estudantes



Fonte: acervo da professora

Mudando a temática, mas dando continuidade ao gênero textual das histórias em quadrinhos, nós iniciamos o projeto “Turma da Mônica e os 3ºs anos em... Preconceito e discriminação não!”. Eles leram alguns gibis sobre o assunto, como por exemplo “Turma da Mônica: um amiguinho diferente”, acompanharam algumas notícias sobre discriminação racial e depois responderam, por meio de um cartaz, o que é preconceito.

Ainda nesse projeto e aproveitando o contexto deles estarem em casa com as famílias, retomamos o uso dos substantivos e adjetivos. Eles tiveram que completar o desenho da casinha, sendo na primeira coluna, citar o parentesco das pessoas que moram com eles, representando os substantivos simples. Na segunda coluna, para exemplificar os substantivos próprios, escrever o nome dessas pessoas e depois dar três adjetivos para cada uma delas, sendo uma característica física, uma qualidade e um estado.

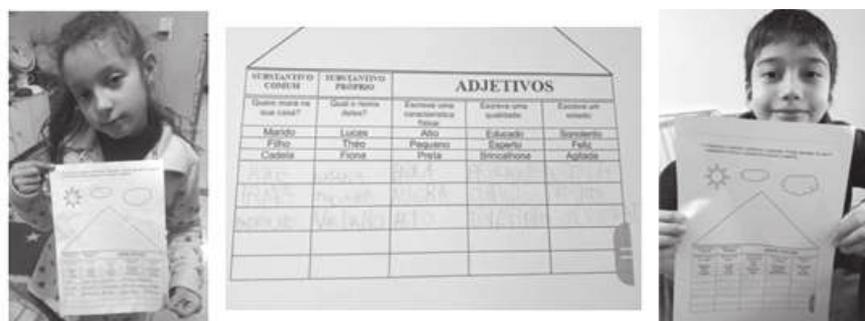
Figura 7 - Atividade sobre substantivos e adjetivos



Fonte: acervo da professora

Nesta mesma semana, em comemoração ao Dia do Amigo, fizemos um encontro virtual por meio de uma sala do *Facebook*. Sorteamos o nome dos colegas e cada um produziu um acróstico, descrevendo o amigo com adjetivos. Nesse dia, infelizmente, a internet estava muito instável, então apenas cinco estudantes conseguiram se manter conectados.

Figura 8 - Encontro virtual com os estudantes



Fonte: acervo da professora

De acordo com a habilidade de “(EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras” (CANOAS, 2018, p. 57), nós enviamos uma lista de substantivos, aos quais eles tiveram que acrescentar os sufixos OSO, EZA ou OSA, para formar adjetivos. A partir dessa lista de novas palavras, os estudantes tiveram que criar um super herói. E criatividade não faltou, surgiu a Super Doutora, a Abelinda, o Super Feliz, o Super Celular, a Aquarela...

Figura 9 - Heróis produzidos pelos estudantes



Fonte: acervo da professora

Como a exposição oral é um objeto de conhecimento do RCC e expor trabalhos é a habilidade descrita, nós adaptamos o que faríamos no ensino presencial. Após o recesso escolar, fizemos o que chamamos de Encontro Virtual, pois reunimos as três turmas de 3ºano e cada um pode apresentar o seu Super Herói, fazendo uso dos adjetivos para descrever suas características, fraquezas e habilidades.

Depois que essa “Liga da Justiça” foi apresentada, cada estudante teve que escolher um ou mais Super Heróis e fazer uma produção textual. Com muita criatividade, desafios e aventuras, o objetivo era narrar esse Super Herói conseguindo vencer uma situação de preconceito, utilizando corretamente a ortografia, pontuação e parágrafos, como bem descreve o Referencial Curricular. O retorno e a repercussão desses heróis foram tão positivos, que nós aproveitamos as produções e as situações descritas por eles, para compor também as atividades de matemática: reta numérica e trilha de boas ações.

Figura 10 - Atividades de matemática

1. Vamos ajudar os Super Heróis?
Então complete a reta numérica com os números que estão faltando. Não esqueça de descobrir qual a sequência que está sendo seguida.

Exemplo:

*Neste reta numérica eu descobri que a sequência é de 10 em 10, então fu contando 10, 20, 30, coloquei 40, 50 e concluí com o 60, completando com os números que estavam faltando.

Agora é sua vez!

A. Ajude o Super Faltz a salvar a menina que sofreu bullying, com seu super sorriso.

B. Ajude o Super Poderoso a chegar no caberito, pois com sua rapidez ajudará o senhor a subir a rampa.

C. Ajude a Super Ister a salvar a florinha e com seu poder da água regá-la.

1. Complete o quadro de acordo com a pontuação da semana de cada Super-herói, pois a cada vez que ele se herói ganha pontos.

Pontuação:

100 PONTOS					
20 PONTOS					

SUPER-HERÓI	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	TOTAL
EXEMPLO NUB	ARRANHOU A ESCOLA A FURAR O TUBO +100	DOMINOU O DIA TODO	ARRANHOU O COLO ARRANHOU A ANDELADE DE ESCOLA.	TRABALHO COM O SUPER-HERÓI +20	VOCOU COM OS AVIÕES	100 50 +20 170
ACORDEIA	TRABALHO COM O SUPER-HERÓI +100	ARRANHOU O COLO ARRANHOU A ANDELADE DE ESCOLA.	DOMINOU O DIA TODO	ARRANHOU O COLO ARRANHOU A ANDELADE DE ESCOLA.	TRABALHO COM O SUPER-HERÓI +20	
ELÉTRICA	VOCOU COM OS AVIÕES	ARRANHOU O COLO ARRANHOU A ANDELADE DE ESCOLA.	DOMINOU O DIA TODO	ARRANHOU O COLO ARRANHOU A ANDELADE DE ESCOLA.	TRABALHO COM O SUPER-HERÓI +20	
DAI SUPER	ARRANHOU O COLO ARRANHOU A ANDELADE DE ESCOLA.	DOMINOU O DIA TODO	ARRANHOU O COLO ARRANHOU A ANDELADE DE ESCOLA.	TRABALHO COM O SUPER-HERÓI +20	VOCOU COM OS AVIÕES	
ELÉTRICA	ARRANHOU O COLO ARRANHOU A ANDELADE DE ESCOLA.	DOMINOU O DIA TODO	ARRANHOU O COLO ARRANHOU A ANDELADE DE ESCOLA.	TRABALHO COM O SUPER-HERÓI +20	VOCOU COM OS AVIÕES	
ACORDEIA	ARRANHOU O COLO ARRANHOU A ANDELADE DE ESCOLA.	DOMINOU O DIA TODO	ARRANHOU O COLO ARRANHOU A ANDELADE DE ESCOLA.	TRABALHO COM O SUPER-HERÓI +20	VOCOU COM OS AVIÕES	

Fonte: acervo da professora

O relato da nossa prática pedagógica eu encerro por aqui, com a certeza de que o RCC não é um limitador do nosso fazer docente e, sim, um facilitador. É óbvio que não encontramos nele todas as soluções para os problemas que nos deparamos durante o ensino remoto, afinal, dói quando uma família sai do grupo da turma no *WhatsApp*, dói quando visualizam nossa mensagem e não respondem, dói quando é perceptível, pela letra, que não foi o estudante que fez a atividade e dói, ainda mais, quando não nos retornam essas atividades.

Sempre existirá o sentimento de que podíamos ter feito mais por nossos estudantes, mas nenhum de nós estava preparado para essa modalidade de ensino e, mesmo assim, desenvolvemos um lindo trabalho. Por isso, não dá para diminuir a importância das aprendizagens e vivências durante esse período, pelo contrário, temos que valorizá-las. Então, não posso deixar de mencionar que à distância, me aproximei de famílias que presencialmente eu não teria conhecido. Estando do lado de fora da escola, pude ver melhor o que acontece lá dentro. Vi colegas serem certificados, projetos sendo premiados, a secretaria escolar ganhando vida em sala residencial, aulas sendo dadas no *Meet*, no *Classroom* e no *Facebook*, professora criando site, umas deixando a timidez de lado e gravando vídeos incríveis e outras se apropriando de turmas que nem chegaram a conhecer. Nossa pedagogia transcendeu a sala de aula e, pelas redes sociais, pude

acompanhar o trabalho incrível da EMEF Erna Würth e de outras tantas escolas da rede de Canoas. Afinal, não foi um ou outro professor que se aperfeiçoou, foi um grupo inteiro de professores que renasceu e se qualificou para dar conta desse “novo normal”, que todo mundo comenta, mas que ninguém sabe ao certo como é ou será.

Referências

CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas** – RCC. 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 27/09/2020.

Capítulo 17

Recontextualização das ciências através da literatura de Harry Potter.

*Glaucia Silva da Rosa*¹

A sociedade está em constante transformação, nos últimos anos a forma de viver e conviver tem se modificado, mudando, assim, o modo como as pessoas compartilham, interagem, cooperam e, conseqüentemente, aprendem.

Essa mudança significativa é também potencializada pelos aparatos tecnológicos que fazem parte do nosso cotidiano. Recebemos e compartilhamos informações instantaneamente, isto faz com tenhamos um movimento dinâmico, realizando diversas atividades simultaneamente. Assim, é necessário repensar a forma como ensinamos.

O projeto “Recontextualização das ciências através das histórias de Harry Potter” nasceu da ideia de estimular o interesse dos alunos pela leitura e escrita. No entanto, para além da leitura e da escrita o projeto buscou trabalhar com a competência geral cinco, apresentada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que nos diz que os alunos devem

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

Partindo desta premissa, o projeto estimulou o raciocínio lógico, a criatividade, o desenvolvimento de prototipação e a solução de enigmas com auxílio das tecnologias digitais o que potencializou o protagonismo e autoria dos alunos durante todo o projeto.

Este relato será composto por quatro partes: a primeira uma breve introdução ao projeto; na segunda, será feito um detalhamento do projeto contextualizando parte do seu processo; na terceira parte, será realizada uma

¹ Professora da EMEF Theodoro Bogen. Mestre em Educação pela UNILASALLE. Especialista em Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação pela FURG e em Psicopedagogia e Tecnologia da Informação e Comunicação pela UFRGS. E-mail: glaucia.rosa@canoasedu.rs.gov.br

discussão e análise em torno de um dos aspectos trabalhados no projeto e, por fim, na quarta parte, irá apresentar algumas considerações finais.

Contexto e detalhamento das atividades

Durante o ano letivo de 2019, as turmas do 4º ano (A e C) da EMEF Theodoro Bogen de Canoas/RS, trabalharam com o projeto “Recontextualização das ciências por meio das histórias de Harry Potter” no contexto do laboratório de múltiplas tecnologias. Desde o primeiro trimestre, foi proposto aos alunos que participassem da escola da magia do Theodoro, onde eles teriam acesso a diversas atividades pedagógicas relacionadas à literatura de Harry Potter com utilização das tecnologias digitais.

Inicialmente, os alunos receberam suas cartas digitais² de ingresso a escola de magia e, após, foram divididos, através de um sorteio doce,³ nas quatro casas que fazem parte da literatura de Harry Potter:⁴ Sonserina, Grifinória, Lufa-lufa e Corvinal. Após essa divisão os alunos começaram a receber desafios semanais, onde a equipe precisava colaborar entre si para pontuar pontos para sua casa. Esses desafios eram entregues através de envelopes as casas todas as sextas-feiras e estes envolviam diversas habilidades e competências relacionadas aos objetos de conhecimento propostos ao ano pelo Referencial Curricular de Canoas (RCC).

Além do desafio semanal das casas, durante o segundo semestre, foi proposto aos alunos o torneio TriBruxo.⁵ As provas do torneio foram inspiradas na história do mundo bruxo e contaram com diversos desafios de lógica, desenvolvimento da criatividade, prototipação e enigmas, sendo assim, a partir dessas atividades verificou-se que os alunos desenvolveram senso crítico e criativo. Conforme o Referencial Curricular de Canoas (RCC) “é preciso ampliar as estratégias e materiais de ensino e diversificar as formas de organizações didáticas” (CANOAS, 2018, p. 158).

O torneio foi dividido em três grandes provas que envolveram os alunos durante algumas semanas. A primeira etapa do torneio consistiu em um baile de abertura onde os alunos das turmas (4ºA e 4ºC) interagiram entre si, após a festividade as casas receberam um enigma que envolvia todas algumas áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e

2 Mensagem enviada pela professora através do chat do software educacional disponível no laboratório.

3 Sorteio realizado com latinhas com doces dentro de acordo com a cor de cada casa.

4 <<https://www.wizardingworld.com/>>

5 <https://harrypotter.fandom.com/pt-br/wiki/Torneio_Tribruxo>

Ciências Naturais), o desafio era encontrar o professor que trabalhava na escola, com aquela área na escola e, após o encontrarem, receberam a segunda parte do desafio que foi a prototipação de jogo relacionado a área, ou seja, cada casa desenvolveu um jogo de sua escolha para apresentar o objeto de conhecimento lido. Ao entregarem o jogo, eles receberam um mapa com localização onde estava o ovo do dragão.

No mapa que receberam, havia a localização de onde estava o ovo do dragão⁶ na escola. Nesta atividade, os alunos tiveram que explorar seus conhecimentos relacionados aos pontos cardeais utilizando a sua própria referência para encontrar localização no espaço. Conforme Trevisan (2018, p. 11)” é importante que os estudantes usem esse recurso como suporte para fazer uso do raciocínio geográfico e não como um fim em si mesmo (o mapa pelo mapa)”. Assim, após desenvolverem uma noção sobre o mapa, os alunos saíram pela escola em busca do objeto e depois de alguns minutos uma equipe localizou o ovo.

Para abrir o ovo, os alunos tinham que deixá-lo submerso em água durante e 48 horas para então ele abrir e eles poderem dar continuidade a prova. Na segunda etapa da competição a tarefa consistiu em os alunos se candidatarem para ser o líder de suas casas colocando seus nomes dentro da taça TriBruxo⁷ e ela escolheu, através de sorteio, os campeões, que se tornaram representantes de cada casa. Após este momento, os campeões receberam o desafio do lago, para tal prova puderam levar junto mais um integrante da equipe junto. Nesta prova os alunos tiveram que explorar o pátio da escola para recuperar de lá uma pessoa que lhes havia sido raptada e da qual muito gostavam, ou, conforme Dumbledore, “alguém que lhes era precioso”.

Essas pessoas eram familiares dos alunos que estavam escondidos dentro de QR CODES espalhados pela escola. Para essa tarefa, cada família do campeão, representante de casa, gravou previamente um vídeo falando sobre a importância do conhecimento na vida das pessoas conforme foi solicitado pela professora. Após encontrarem seus familiares, os alunos deveriam pegar o QR CODE, retornar à sala comunal para pontuar seus pontos para sua casa, conforme a ordem de chegada.

A terceira etapa do torneio foi um escape game⁸ em que os alunos tinham que salvar o mundo bruxo do Lord das Trevas. Eles tiveram sessenta minutos para solucionar o mistério que envolvia enigmas matemáticos com as quatro operações; de português envolvendo a ortografia das palavras; de ciências relacionando os estudos dos microrganismos; de história ligando ao estudo

6 <https://harrypotter.fandom.com/pt-br/wiki/Ovo_de_drag%C3%A3o>.

7 <https://harrypotter.fandom.com/pt-br/wiki/Ta%C3%A7a_Tribruxo>.

8 [7] <https://pt.wikipedia.org/wiki/Escape_the_room>.

processos migratórios para a formação do Brasil e de geografia explorando seus conhecimentos sobre produção, circulação e consumo. Após todas as equipes realizarem a prova, saiu uma equipe campeã que ainda levou mais uma pontuação extra para seu placar no desafio anual das casas.

No terceiro trimestre, os alunos trabalharam na elaboração de três livros digitais inspirados na história do mundo bruxo: livro de poções, livro de feitiços e o livro de contos. Além dos livros, os alunos pesquisaram sobre a biografia da autora bem como seu país de origem e escreveram uma carta coletiva para a Rainha.

Contudo, o projeto teve diversos desdobramentos para além do apresentado nessas linhas acima, mas aqui fica um grande apanhado do que foi desenvolvido ao longo dele no ano de 2019.

Análise e discussão do relato

Instigada pelo desenvolvimento do processo de leitura e escrita dos alunos, bem como pelo uso contínuo das tecnologias digitais (TD) no processo de aprendizagem é que foi construído, a partir da história de Harry Potter, o projeto acima descrito que considerou a congruência da prática pedagógica com as TD, no contexto da recontextualização das ciências por meio de uma narrativa.

Durante a narrativa do projeto, foram explorados diferentes elementos: colaboração e cooperação, gamificação, representação de imersão, literaturalização das ciências, hibridismo tecnológico dentre outros. Aqui nesta análise do relato de experiência será dada ênfase na literaturalização das ciências.

A literatura possui grande importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Embora ela não apareça marcada como um componente curricular específico, a literatura atravessa toda a BNCC, marcando presença em várias partes do ensino. Contudo, a literatura é abrangida na terceira das dez Competências Gerais da Educação Básica: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BNCC, 2017, p. 9).

Essa competência refere-se ao papel da escola promover manifestações artísticas. Sendo assim, a escola deve propiciar o contato com obras literárias, promover diferentes experiências e estimular o conhecimento a outras culturas. Segundo Alves (2008), com as transformações ocorridas no processo de ensino e aprendizagem, a autora afirma que é necessário “narrar a vida e literaturalizar a ciência” (p. 31), pois as aprendizagens estão inseridas a um contexto em que os sentidos são atribuídos e significados ao conhecimento por meio do cotidiano.

[...] significa que entendo que é preciso uma outra escrita para além da já aprendida. Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de 'escrita'; que não obedeça à linearidade de exposições, mas que teça ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios (ALVES, 2008, p. 30-31).

É possível observar essas características nos diversos desafios que foram sendo desenvolvidos durante o processo com os alunos. Visto que se o projeto foi trabalhando o contexto e considerando a realidade em que o aluno está imerso e a não linearidade na exibição das concepções. Isto tudo foi construído, narrado e marcado por um caráter literário que se deu junto a imersão dos alunos aos personagens de Harry Potter.

Além disso, foi possível verificar que através da elaboração dos livros digitais, da pesquisa sobre a Inglaterra e da escrita da carta coletiva para a rainha que os alunos desenvolveram diversas habilidades que são propostas pelo Referencial Curricular de Canoas (CANOAS, 2018.), tais como:

(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.

(EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

Assim, se construiu uma teia de conhecimento que foi “tecida” e articulada através da multiplicidade de conhecimento e da literatura, segundo Alves (2008). E isso possibilitou que os alunos se aproximassem do mundo da literatura, além de aprender os conhecimentos e isso corrobora com componente curricular de Língua Portuguesa do Referencial Curricular de Canoas (CANOAS, 2018, p. 36) que nos fala que é importante “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais”.

Desta maneira é possível concluir que o projeto possibilitou o entrelaçamento entre os objetos de conhecimentos do 4º ano e a literatura de uma forma inovadora possibilitando uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

Considerações finais

O projeto “Recontextualização das ciências através das histórias de Harry Potter” potencializou o processo de aprendizagem dos alunos de maneira contextualizada e atingiu seu principal objetivo que era estimular o gosto pela leitura e escrita. No entanto, é importante contextualizar que ele não consistiu apenas em uma novidade, mas numa maneira diferente de ensinar e aprender.

Nesse sentido, a literaturalização das ciências, que foi o contexto de análise deste relato, possibilitou estabelecer metáforas na construção do conhecimento, desenvolvendo o processo criativo dos alunos e o uso de múltiplas linguagens, o que contribuiu também no processo aprendizagem. Segundo Backes e Mantovani apud Palma (2017, p. 101), “literaturalizar a ciência por meio de metáforas representa: criatividade, associação livre, significados difusos, abertura nos limites lógicos e formais, portanto, em congruência com o contexto contemporâneo naturalmente metafórico”.

Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 15-38.

BACKES, L.; MANTOVANI, A. M. Educação Online na Cibercultura: Desafio de literaturalizar a ciência em E-book. **Informática na Educação: teoria e prática**. Porto Alegre. v. 20, n. 4, p. 95 -113. dez. 2017.

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

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, 2018.

TREVISAN, R. **BNCC na prática: tudo o que você precisa saber sobre geografia**. Nova Escola, 2018. Disponível em: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/guia-bncc-ne-geografia-final.pdf>>. Acesso em 21 de out de 2020.

Capítulo 18

A sala de recursos “incluindo” parcerias: práticas de Educação Física para alunos com deficiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE)

*Rosimere da Rosa Correa*¹

Este texto apresenta organizações possíveis acerca da ação pedagógica empreendida na sala de recursos multifuncionais (SRM) de uma escola de Ensino Fundamental do município de Canoas. Esta ação é compreendida e realizada pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto ao professor de Educação Física da escola no que se refere às atividades voltadas aos alunos público-alvo da educação especial. Pretende, ainda, contribuir para a compreensão da relevância que possui o AEE enquanto serviço da escola regular, bem como demonstrar a necessidade da prática de atividades físicas focadas no desenvolvimento motor no âmbito individual ou em grupo conforme as necessidades de cada educando, além do trabalho pedagógico nas SRM. Traz também alguns aportes teóricos a respeito do público-alvo da educação especial e o amparo legal sobre o AEE, bem como tece considerações a respeito das conexões possíveis para o desenvolvimento do aluno.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define como público-alvo da educação especial os alunos em três agregados de especificidade: *alunos com deficiência* (aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas), *alunos com transtornos globais do desenvolvimento* (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais e na comunicação ou estereotípias motoras) e *alunos com altas habilidades/superdotação* (aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas,

1 Professora do Atendimento Educacional Especializado da EMEF Rio Grande do Sul. Graduada em Pedagogia, com ênfase nas Séries Iniciais, pela UFRGS, Especialização em Educação Inclusiva pela Unilasalle, Mestranda em Educação pela UFRGS. E-mail: rosimere.correa@canoasedu.rs.gov.br

tais como aspectos intelectuais ou psicomotores e aspectos envolvendo artes e criatividade ou a liderança). Os transtornos globais do desenvolvimento incluem alunos com Transtorno do Espectro Autista (autismo clássico e síndrome de Asperger, por exemplo), síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (MEC, 2008, 2015).

O Brasil, signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, não só adota o documento como inclusive incorpora o seu texto à nossa legislação, corroborando com a interpretação de deficiência nas políticas de inclusão (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009). Para os Estados Partes presentes à Convenção, “a deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

Essa proposição sobre deficiência é encontrada na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) que observa que o Atendimento Educacional Especializado tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras que impedem a participação escolar de todos os alunos”. O documento orienta também sobre as atividades no AEE, trazendo que estas atividades, ali desenvolvidas, são diferentes das realizadas na sala de aula comum de ensino, deixando claro que as ações ali realizadas não são substitutivas à escolarização, sendo que o atendimento oferecido neste espaço complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, visando à autonomia e à independência não só dentro da escola como fora dela.

Na intenção de contribuir e acompanhar esses esforços pela mudança positiva e vendo as necessidades motoras dos alunos bem como as pedagógicas, nasce o projeto aqui descrito em parceria entre a professora do AEE e o professor de Educação Física para juntos em alguns períodos trabalharem na SRM em prol do aluno público-alvo da educação especial. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área de Linguagens para os anos iniciais é composta pelos componentes curriculares da Língua Portuguesa, Arte, Educação Física (BRASIL, 2017). Por tanto, as atividades motoras desenvolvidas ou aperfeiçoadas pelos professores, para os alunos com deficiência, estimulam diversos aspectos: criatividade, cooperação, solidariedade, concentração, linguagem, motivação, aquisição de conceitos, motricidade ampla e fina, capacidade de abstração, socialização, a confiança em si e em suas potencialidades, o respeito e o entendimento de algumas regras, ainda que adaptadas às suas limitações

físicas e motoras, envolvidas tanto nas atividades propostas, como nas relações interpessoais, além de exercitarem o controle de impulsos e emoções. Esses aspectos trabalhados a partir do jogo, de forma pedagógica ou motora explora o corpo num processo de desenvolvimento cognitivo e sensorial, bem como a integração e socialização.

Pela preocupação especialmente dos profissionais envolvidos na educação inclusiva, para aproveitar e estimular ao máximo as potencialidades dos alunos público-alvo da educação especial, materializou-se através de atividades formuladas pelo professor de Educação Física durante o AEE na sala de recursos em parceria com a professora responsável pelo setor, conforme orienta o Referencial Curricular de Canoas,

A disciplina de Educação Física do Ensino Fundamental compreende três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde (CANOAS, 2018, p. 128).

As Unidades Temáticas descritas no RCC a serem trabalhadas são entre outras, as brincadeiras e os jogos e vem para afirmar este lugar que o atendimento educacional especializado ocupa tanto com atividades pedagógicas de letramento e raciocínio lógico, mas também com atividades na área de Educação Física, envolvendo corpo e mente destes alunos.

Descrição das atividades

Este projeto se deu na EMEF João Palma da Silva, durante os anos de 2016 a 2019, com parte dos educandos matriculados no AEE, sobretudo para aqueles alunos que tinham dificuldades motoras significativas, não só aqueles com paralisia cerebral que o impediam de andar, por exemplo, mas alunos com transtorno do espectro autista com a preparação motora ainda em desenvolvimento. As atividades eram realizadas semanalmente e adaptadas conforme especificidade de cada aluno.

A parceria entre a professora do AEE e o professor de Educação Física, oportunizou aos alunos, um espaço ao desenvolvimento de atividades direcionadas que estimulassem e possibilitassem a exploração de todo seu

potencial, através das propostas metodologicamente elaboradas, com a organização adequada em atendimentos individuais ou em grupo, dependendo da necessidade, conforme descrição de algumas atividades.

1. O aluno está em sua cadeira de rodas e, nas pernas dele, é apoiado um colchonete em sentido vertical, indo com uma de suas extremidades até o chão. À frente da ponta do colchonete que está no chão, são colocados alguns baldes pequenos com as bocas voltadas para o colchonete (o número de baldes fica a critério do professor). O aluno recebe bolas de diversas cores, pesos e tamanhos (uma de cada vez) e deve, com auxílio do professor, fazer com que o maior número possível delas deslizem pelo colchonete e entrem em qualquer um dos baldes previamente posicionados.
2. Aluno na sua cadeira de rodas recebe uma vassoura, da qual ele segurará o cabo e as cerdas dela ficarão tocando o chão. No solo, imediatamente à frente da vassoura, é colocado um objeto pequeno (podendo ser uma bola de tênis, um disco de hóquei etc.). Pelo espaço estarão previamente posicionados pelo professor alguns cones que servirão de obstáculo. O professor empurrará a cadeira de rodas enquanto o aluno segura a vassoura tentando conduzir o objeto através do percurso procurando não deixar se distanciar das cerdas.
3. Aluno (a) sentado em um colchonete, tem o objetivo de jogar bolas através de um bambolê, que está nas mãos do professor/monitor, com variação de ângulos e altura. Neste momento, o professor pode trabalhar a questão da quantidade de bolas, bem como as cores das bolas e as letras iniciais das cores das bolas.

Considerações finais

Um plano bem elaborado para o atendimento educacional especializado e professores bem preparados, com boa formação acadêmica mostram ótimos resultados, beneficiando muito a comunidade onde a escola está inserida possibilitando, assim, que de fato a educação inclusiva aconteça. Este trabalho foi de relevante importância para o progresso dos alunos, público-alvo da educação especial, graças à parceria entre a professora atendimento educacional especializado e o professor de Educação Física da escola. O que, definitivamente, está proporcionando sensíveis progressos nos estudantes envolvidos com o projeto.

Referências

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP. 2008

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº186, de 09 de julho de 2008: decreto nº6949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., ver. E atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. 2015, **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educar é a base. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>.

CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas** – RCC. 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 27/09/2020.

Capítulo 19

Trabalhando o objeto de conhecimento: correspondência fonema-grafema com o primeiro ano no ensino remoto

*Ariane Simão de Souza*¹

Colocar em prática o que os documentos oficiais sugerem ou determinam pode parecer, em um primeiro momento, um desafio. Porém, alguns objetos de conhecimento explicitados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular de Canoas (RCC) são mais familiares para nós, professoras.² Temos mais afinidade com alguns objetos do que outros, por já termos trabalhado com eles inúmeras vezes.

A correspondência fonema-grafema é algo que já venho ensinando desde 2018. Em 2016, concluí minha graduação³ e no final desse mesmo ano tomei posse no município de Canoas. No ano de 2017, comecei a atuar como docente do primeiro ano, função que ocupo até o momento.

Quando iniciei o trabalho com o primeiro ano, não sabia da importância de trabalhar com a correspondência fonema-grafema. Assim, comecei a estudar sobre esse objeto de conhecimento e atualmente percebo que ele é essencial para alfabetizar.

Fiquei muito feliz ao ler na BNCC e, após, no RCC, o objeto de conhecimento: correspondência fonema-grafema e a habilidade: “(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética - usando letras/grafemas que representem fonemas” (CANOAS, 2018, p. 37). Até então não havia documentos no nosso país que deixassem claro a necessidade de desenvolver essa habilidade.

Acredito que comecei a perceber a importância do ensino da correspondência fonema-grafema quando ouvi, em uma conferência, o

1 Professora da Escola Santos Dumont, pedagoga, especialista em Alfabetização e Letramento. E-mail: ariane.souza@canoasedu.rs.gov.br

2 Optei por utilizar no feminino, pois somos a maioria nas escolas.

3 Pedagogia, UFRGS.

neurocientista Stanislas Dehaene⁴ dizer que: “O ensino da correspondência entre letra e som é a forma mais rápida para adquirir a leitura e a compreensão”. Assim, Dehaene explicou as pesquisas que vem realizando nessa área.

Infelizmente, algumas professoras confundem o ensino da correspondência fonema-grafema com o método fônico. Independentemente do método utilizado para alfabetizar, é necessário ensinar essa correspondência. Não podemos esperar o aluno descobrir sozinho a correspondência entre o grafema “a” e o fonema /a/.

É essencial saber que as letras têm um nome e possuem um som,⁵ chamado de fonema. Por exemplo, o grafema “b”, lê-se “bê”, faz o som /b/. O grafema é a notação gráfica da letra, também podendo ser representado por duas letras, como é o caso do fonema /x/ que pode ser grafado com “ch”.

Ciente da importância de ensinar a correspondência fonema-grafema, não poderia esquecer desse objeto de conhecimento nas aulas remotas, no ano de 2020. Na EMEF Santos Dumont, iniciamos as aulas *online* pelo *Google Meet*, em julho, um pouco antes do recesso escolar. Na primeira aula, fizemos um encontro das quatro turmas de primeiros anos com todos os professores.

No encontro pelo *Google Meet*, alguns alunos não conseguiram acessar a aula por não terem internet ou um aparelho celular que suportasse usar o aplicativo. Além desses problemas, percebi que ficaria impossível alfabetizar todas as crianças juntas na aula on-line. Passado o recesso escolar, fiz uma consulta aos responsáveis pelos alunos para verificar a disponibilidade de horários e o interesse pelas aulas de alfabetização.

Após conversar com as famílias, constatei que a melhor opção seria ter aulas por vídeo chamadas pelo *WhatsApp*. Assim, defini os horários para atendê-los. Dos 25 alunos da turma, duas alunas estão lendo e escrevendo e atendo-as pelo *Google Meet*. Oito alunos têm aulas pelo *WhatsApp*. Do restante da turma, sete não têm acesso à internet e alguns não têm interesse nas aulas ou não podem participar por diversos motivos.

No mês de agosto, as aulas ocorreram em todos os dias,⁶ de segunda a sexta-feira, nos três turnos e com 30 minutos de duração cada aula. Em setembro, as aulas ocorreram três vezes na semana. A intenção foi diminuir o número de aulas à medida em que os alunos estivessem avançando nos níveis de leitura e escrita. As aulas demandam muito tempo e energia. É desgastante.

4 Ver mais em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3PooUrq7VdA>>.

5 No site: <http://fonologia.org/acustica_vogais.php> é possível ouvir os fonemas.

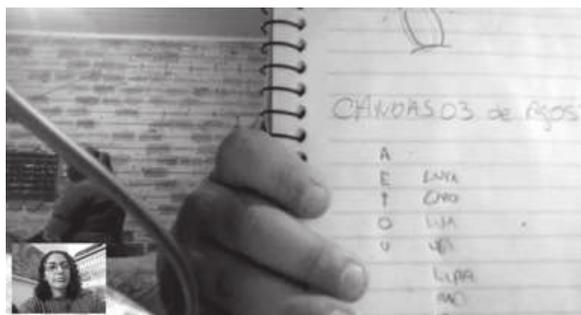
6 Deixei de atendê-los quando havia formação ou quando a criança não podia participar.

Os alunos da nossa escola geralmente iniciam o ano letivo no nível pré-silábico,⁷ muitas vezes sem saber escrever o próprio nome. Um número muito pequeno de crianças inicia sabendo ler e escrever. Este ano apenas uma aluna ingressou no nível alfabético.

Nas primeiras aulas remotas, precisei ensinar às crianças como mostrar o caderno em frente à câmera para que eu pudesse ver o que eles escreviam. Também foi necessário orientar os pais para que não respondessem pelos filhos durante as aulas. Após, trabalhei com a consciência fonológica e a correspondência fonema-grafema das vogais.

É importante começar o ensino pelas vogais, pois elas estão presentes em todas as sílabas. Também são fáceis de aprender. O nome das vogais é o mesmo som que emitimos. Por exemplo: falamos letra “a” e um dos seus sons é /a/.

Figura 1 - Criança mostrando a escrita em seu caderno.



Fonte: acervo da autora.

Iniciava a aula *online* mostrando às crianças o *banner* com a imagem da articulação do fonema de cada letra. Com alguns alunos, precisei trabalhar as vogais por um período maior. Após as crianças aprenderem os fonemas e grafemas iniciais, elas escreveram os encontros vocálicos, tais como: oi, eu, ai e outros.

Para que o aluno pudesse ler as palavras, mostrava-as em uma folha. Eu auxiliava a criança, durante a leitura, fazendo a articulação do fonema. Na imagem a seguir, pode-se observar o momento em que mostrava uma palavra ao aluno.

⁷ Ver mais em: Ferreiro e Teberosky, 1989, Psicogênese da Língua Escrita.

Figura 2 - Momento em que mostrava a palavra à criança.



Fonte: acervo da autora.

Ao terminar de ler, eu solicitava que a criança explicasse o que havia lido. É importante para nós, professoras, sabermos se a criança está apenas decodificando a palavra ou se ela está decodificando e compreendendo o que lê. Assim, algumas crianças explicam a palavra “oi”, por exemplo, desta forma: “É quando a gente diz oi pra alguém” e acenam com a mão. Repito esse procedimento com todas as palavras lidas pelos alunos.

Importante ressaltar que ensino às crianças a pronunciarem o som do fonema e a fazerem a articulação. Não basta somente a professora fazer o som e não ensinar ao aluno. Durante a escrita, as crianças precisam saber o fonema e a articulação sozinhas, sem a ajuda da professora.

Figura 3 - Criança fazendo a articulação e o som da letra “ã”.



Fonte: acervo da autora.

Uso dois métodos para alfabetizar. Ambos trabalham com o ensino da correspondência fonema-grafema: o método “fonovisuoarticulatório”, conhecido

como método das “boquinhos”,⁸ da doutora Renata Jardim e o método “As letras falam”,⁹ do doutor Jaime Zorzi. Para ensinar as letras, sigo a ordem do método fonovisuoarticulatório, porém cabe a cada professora escolher o que é melhor para seus alunos.

O método “As letras falam”, conta com um vídeo da música¹⁰ de mesmo nome. Nessa canção são pronunciados os sons dos fonemas. As crianças adoram. Na sala de aula, exibo o vídeo, projetado na parede ou no teto da sala. No ensino remoto, reproduzo-o no meu computador.

Ensinando-se o som e o nome das vogais, os alunos rapidamente avançam do nível pré-silábico para o nível silábico. Quando a criança escreve “oa”, para a palavra “bola”, deixo ela ciente de que está escrevendo corretamente apenas as vogais da palavra “bola”. Porém, a palavra “bola” tem outras letras, cujos sons ela ainda aprenderá. É importante explicar isso aos alunos, caso contrário eles poderão ficar muito tempo no nível silábico, usando somente as vogais.

Para ensinar as consoantes às crianças, mostro a imagem da articulação da boca, ensino o som do fonema e imediatamente faço com a criança a leitura da consoante com a vogal, ou seja, a criança lê a sílaba. Quando a criança termina de ler, eu pergunto o que (que palavra) ela conhece com aquele pedacinho, chamado de sílaba.

Percebo que há pelo menos três equívocos, por parte de algumas professoras, com relação ao ensino grafema-fonema. O primeiro é que elas pensam ser muito confuso para as crianças aprenderem o som das letras.

O segundo equívoco é pensar que ensinar a relação fonema-grafema é o mesmo que ensinar o método fônico, o que não é verdade. Como já foi mencionado, a criança precisa aprender que a letra tem um nome e um som, independentemente do método utilizado.

O terceiro equívoco é ensinar o som das letras e não explicitar, para a criança, em que palavras encontramos aquele som. Por exemplo, a criança pode dizer que encontramos o fonema /v/ na palavra “vaca”. Se perguntássemos ao aluno o que começa com a letra “v”, é pouco provável que ele soubesse nos dizer, caso não conhecesse a letra “v”.

A dinâmica das aulas remotas pelo WhatsApp era: ensinar o grafema e o fonema. Após, ler palavras que continham as letras trabalhadas e escrevê-las.

8 Ver mais em: <<https://metododasboquinhos.com.br/>>

9 Ver mais em: <<https://cefac.br/>>

10 Ver mais em: <<https://youtu.be/pBsfU9zWNI>>

Pelo *Google Meet*, trabalhava com duas alunas que estavam no nível de escrita alfabética. Iniciava com um texto, que elas precisavam ler e responder perguntas oralmente. Após, eu fazia um ditado de palavras. Desse modo, trabalhava a correspondência grafema-fonema das palavras com dígrafos e outras questões ortográficas, como por exemplo: ch e x, lh, nh, gu, qu e outras.

Nos gráficos a seguir, pode-se acompanhar o os níveis de escrita dos alunos nos meses de agosto e setembro.

Figura 4 - gráfico: mês de agosto.



Fonte: acervo da autora.

Figura 5 - gráfico: mês de setembro.



Fonte: acervo da autora.

Observando os gráficos, pode-se verificar um avanço significativo dos alunos em relação aos níveis de escrita. Os alunos que permaneceram no mesmo nível são os mesmos que não puderam participar de todas as aulas.

É preciso ressaltar que essa mudança nos níveis de escrita envolve muitos fatores, entre eles: o trabalho de consciência silábica, o ensino da correspondência fonema-grafema e o apoio de algumas famílias. Algumas mães aprenderam o som das letras para ensinarem aos seus filhos.

Posso concluir que embora tenha ministrado aulas remotas para apenas dez alunos, dos 25 que compõem a turma do primeiro ano, ainda assim fico feliz de saber que contribuí, um pouco, para a aprendizagem de algumas crianças.

Referências

CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular de Canoas – RCC. 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 27/09/2020.

Parte 3 - Narrativas Pedagógicas

Anos Finais

Capítulo 20

Pandemia: causas, consequências, mudanças e transformações

*Débora Raquel da Silva*¹

*Michele Beltran Antunes*²

Introdução

O ano de 2020 foi pautado como o ano base e limite para a efetiva implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em âmbito nacional. Ao longo dos anos de 2018 e 2019, cada estado e município realizaram reuniões, formações e desenvolveram estratégias a fim de organizar e de sistematizar a implementação da BNCC nas suas respectivas redes de ensino. Em Canoas, a implementação foi compreendida por meio da construção do Referencial Curricular de Canoas (RCC), que observou o impacto curricular na educação básica e, na medida do possível, adequou-o à realidade local. O documento é de abrangência municipal, construído coletivamente entre Secretaria de Educação e professores da rede e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação.

Em meio à pandemia e ano limite para que todas as redes se adequassem e já realizassem a implementação da base de fato, ocorreu, no mês de março, um acontecimento inesperado que modificou o mundo inteiro, afetando a saúde, a economia, todas as áreas sociais e principalmente a educação. A pandemia do coronavírus (COVID-19), fez com que em questões de dias as pessoas fossem orientadas a permanecerem em isolamento social, seguindo uma série de recomendações e orientações de órgãos ligados à saúde. Junto à pandemia do coronavírus, o Brasil enfrenta uma forte crise política e social, atrapalhando as ações preventivas.

1 Professora de Educação Física/PEBII da EMEF Prof. Dr. Rui Cirne Lima, Especialista em Fisiologia do Exercício (Estácio de Sá), Orientação e Supervisão Escolar (São Luís) e Educação Física Escolar (IFSUL). E-mail: debora.raquel@canoasedu.rs.gov.br

2 Professora de Ciências/PEBII da EMEF Prof. Drº Rui Cirne Lima, Especialista em Educação Especial Inclusiva (Uniasselvi), Neuropsicopedagogia (Farese) E-mail: michele.antunes@canoasedu.rs.gov.br

A epidemia de COVID-19 encontra a população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego e cortes profundos nas políticas sociais. Ao longo dos últimos anos, especialmente após a aprovação da *Emenda Constitucional nº 95*, que impõe radical teto de gastos públicos e com as políticas econômicas implantadas pelo atual governo, há um crescente e intenso estrangulamento dos investimentos em saúde e pesquisa no Brasil. É justamente nesses momentos de crise que a sociedade percebe a importância para um país de um sistema de ciência e tecnologia forte e de um sistema único de saúde que garanta o direito universal à saúde (WERNECK; CARVALHO, p. 03).

Frente a todas essas mudanças, a educação não pôde parar. Fez uso da tecnologia e inovação por parte dos professores e gestores, em diversos municípios, dando início ao ensino remoto, alguns desde março e outros municípios, por negacionismo ou simplesmente a espera de uma volta a “normalidade”, acabaram por protelar um pouco mais para ingressarem com protocolos de ensino remoto.

As escolas reinventaram suas propostas didáticas, reestruturaram e modificaram seus planejamentos. Na Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC) não foi diferente, desde o dia 19 de março de 2020 as atividades presenciais foram suspensas, e dentro do mesmo mês quase que em sua totalidade as 44 escolas de Ensino Fundamental da rede começaram a disponibilizar atividades e materiais para dar início ao ensino remoto. Cada componente curricular possui suas estratégias, ferramentas e metodologia de ensino, e igualmente todas foram afetadas diante desse novo desafio.

As aulas de Educação Física têm por característica o uso da cultura corporal do movimento em diversas aulas práticas, isso, ao tentar ser ensinado via ensino remoto, acabou por caracterizar mais um desafio frente a essa nova maneira de oportunizar aos alunos que se apropriem desse conhecimento. Da mesma forma, as aulas de Ciências se caracterizam por conhecimentos atribuídos ao mundo natural e seus fenômenos, além das tecnologias, o que é um desafio, visto que a desigualdade de acesso a essas ferramentas se acentua neste contexto de pandemia. Diante deste cenário caótico e que marca o início de uma nova era, muito mais complexa e com muitas transformações na educação e no mundo, a única estabilidade real é saber lidar com as instabilidades.

Para nortear a elaboração desta aula remota que iremos relatar, foram utilizadas algumas competências gerais e específicas contidas na BNCC, como as

habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica. Destaque para as competências 3 e 4 específicas da Educação Física (BRASIL, 2017, p. 223):

3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.

4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.

Para o componente curricular das Ciências da Natureza, destacamos as seguintes competências específicas:

7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.

8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 324).

Acreditamos que a educação seja a mediação para o desenvolvimento de habilidades e competências dentro de uma realidade circunscrita. Se o mundo está mudando rápido e acelerado, o modelo educacional atual já não comporta mais uma educação do gabarito, a educação formal precisa mudar, necessita ser repensada e ressignificada, pois o mundo de hoje precisa de pessoas diferentes.

Desta forma, com o intuito de atingir um número maior de alunos, bem como uma aprendizagem significativa diante do novo contexto vivenciado, os professores da EMEF Prof. Dr. Rui Cirne Lima desenvolveram um projeto interdisciplinar denominado “Pandemia: causas, consequências, mudanças e transformações”.

Dentro desse projeto, a cada semana, era tratado um assunto relacionado ao tema, para essa narrativa, apresentamos a temática elaborada, pesquisada e aplicada pela professora de Educação Física, em parceria com a professora de Ciências.

Desenvolvimento

A atividade aplicada foi para as turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental com o tema “Saúde em tempos de pandemia”. Foi elaborado material em PDF e o mesmo disponibilizado via redes sociais para leitura prévia dos alunos, pois a temática foi abordada em uma das aulas on-line realizada semanalmente pelo aplicativo *Zoom*. Para os alunos que eventualmente não têm acesso, esse material foi disponibilizado de forma impressa e feita uma adaptação das atividades práticas para o material descrito. Na aula, a abordagem tratou sobre a saúde com base nos dados apresentados pela OMS (Organização Mundial da Saúde), falamos temas vinculados à saúde física, mental e social. Foram contextualizados aspectos que remetiam aos alunos a garantia desse direito previsto na nossa Constituição Federal.

Além das abordagens desses temas, realizamos atividades para elucidar e exemplificar esses direitos fundamentais como o saneamento básico, moradia, segurança, alimentação e educação. Em relação a saúde mental, foram abordadas questões de autocuidado, realizamos uma dinâmica de acróstico, onde cada pessoa deveria identificar aspectos positivos em si, com isso, problematizando a importância de nos reconhecermos enquanto sujeitos com diferentes potencialidades. “A hominização conduz a novo início. O homínídeo humaniza-se. Doravante, o conceito de homem tem duplo princípio; um princípio biofísico e um psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro” (MORIN, 2002, p. 51).

Em outra proposta, realizamos uma gincana on-line, em que cada tarefa era problematizada e contextualizada estabelecendo relação com o tema saúde. Uma das tarefas era buscar e apresentar alguns itens como: alimentos saudáveis para que relacionassem alimentação adequada a uma melhor saúde física; produtos de higiene, representando autocuidado, importância da prevenção ao Covid-19 e manutenção da saúde; objetos variados, utilizados como hobbies, associando livros, bola, animais de estimação com saúde mental; já as plantas, os alunos associaram ao cuidado com o meio ambiente; documento de saúde como o cartão do SUS, ou de planos de saúde problematizado a importância desse direito em relação a saúde social e o exercício físico relacionando com saúde em geral. A cada prova/atividade realizada, parávamos para refletir e pensar em que contexto de saúde o momento, objeto ou questão abordada estava relacionada com a saúde física, mental ou social.

Nessa atividade da gincana, em especial, evidenciamos o desenvolvimento e aplicabilidade de uma das 10 competências gerais propostas pelas BNCC e

pelo RCC, que destaca: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017; CANOAS, 2018, p. 13).

Salientamos a competência geral de número 8, uma vez que todas as 10 competências gerais, de acordo com os documentos norteadores BNCC (2017) e RCC (2018), devam ser priorizadas e desenvolvidas ao longo da educação básica e articuladas em ambas as áreas de conhecimento e aos respectivos componentes curriculares.

Considerações

Essa proposta didática reverberou de maneira positiva, pois foi possível aplicarmos a metodologia da sala de aula invertida, mesmo em uma sala de aula virtual, apropriando os alunos de conhecimentos prévios e aplicáveis em suas vidas. Nesta aula remota, o aluno elevou sua posição de protagonista no processo de aprendizagem, analisando e refletindo as questões abordadas, além de trabalhar de forma integral e interdisciplinar com outros componentes curriculares. Acreditamos na educação como apropriação, ressignificação e possibilidades de adquirir conhecimentos aplicáveis na vida, procuramos trazer sentido e significado no ato de educar.

Como nos traz Paulo Freire sobre o ato de educar: “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”. Diante dos momentos vivenciados e após relatos de alguns alunos, podemos concluir que, para maior parte dos alunos e professores envolvidos nesse processo, essa aula foi repleta de sentido, guiando, assim, a construção de outras e futuras propostas educativas e colaborativas entre os diferentes componentes curriculares.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acessado em 27 de setembro de 2020.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, 2019. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>.

MORIN, E.; Et al. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortez Editora, UNESCO, 2002.

WERNECK, G. L.; CARVALHO M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cad. Saúde Pública** 2020; 36(5):e00068820. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/csp/v36n5/1678-4464-csp-36-05-e00068820.pdf>>. Acessado em 18 de setembro de 2020.

Capítulo 21

A pesquisa como ferramenta de análise das embalagens de alimentos industrializados

*Fabiana Franciski de Oliveira*¹

Introdução

Ser educador, no âmbito das Ciências da Natureza na escola pública, é bastante desafiador, principalmente, quando se trata de estudantes em situação de vulnerabilidade social. Quando os estudantes chegam ao 6º ano nas aulas de Ciências, buscam estudar em um laboratório, descobrir o mundo através de lentes de microscópios ou, ainda, fazer reações químicas produzindo alguma explosão. O que eles não sabem é que a realidade, muitas vezes, é restrita e que fazemos alguns malabarismos para buscarmos uma aula atrativa, participativa e instigante. Neste contexto, o professor precisa estar atento e disponível a pesquisa, aprendendo, refletindo e repensando sua práxis, buscando enxergar o aluno no seu contexto. Dessa forma, refletindo sobre sua prática educativa, evita-se a reprodução alienada, oferecendo a possibilidade ao estudante de construir o conhecimento, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2001, p. 52).

A mudança das estratégias de aprendizagens requer um desacomodar, um desconstruir, um construir e, muitas vezes, abandonar paradigmas que se carregam com as experiências vivenciadas pelo educador quando estudante da educação básica e universidade. Nesta perspectiva, observa-se que é necessário dar espaço ao estudante para desenvolver sua aprendizagem, em que o “Professor tem que ser Pesquisador, Socializador e Motivador” (DEMO, 2006, p. 48).

Assim, a pesquisa pode ser aplicada para auxiliar na construção do conhecimento, desenvolvendo características como autonomia, emancipação, iniciativa e criticidade

¹ Professora da EMEF Nancy Pansera; Graduada em Licenciatura Plena em Ciências da Natureza - habilitação Biologia pela ULBRA, Especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar pela UNINTER; E-mail: fabiana.franciski@canoasedu.rs.gov.br

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja à mera reprodução; Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (DEMO, 2006, p. 42-43).

A partir destes pressupostos, a experiência aqui relatada deu-se na EMEF Profª Nancy Pansera, com as turmas de 8º anos, no primeiro semestre de 2019. O objetivo deste relato é explicitar que a pesquisa pode fazer parte, em qualquer momento, do nosso cotidiano, inclusive, quando adquirimos um alimento no mercado. A leitura e o entendimento dos termos nas embalagens de alimentos, bem como seus significados nos torna livres para escolher a qualidade de vida que merecemos.

A forma de aprender dos estudantes brasileiros é muito heterogênea, pois o país é extenso, diverso e possui os mais variados contextos sociais. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para qualificar a educação básica. A BNCC é uma referência para os sistemas de ensino, instituições e escolas de todo país para nortearem seus currículos. Sendo assim, o município de Canoas construiu, coletivamente com os professores da rede, o Referencial Curricular de Canoas (RCC) a partir da necessidade de implementação da BNCC. A área de Ciências da Natureza ficou dividida em três unidades, cada uma possui seus objetos de conhecimento e cada um destes objetos têm suas habilidades. A aula está inserida na “Unidade de Matéria e Energia”, objeto de conhecimento chamado “Fontes e Tipos de Energia”, desenvolvendo a parte final da habilidade “(EF08CI01CANOAS): Compreender a participação dos sistemas digestório, cardiovascular e respiratório na produção de energia química, através dos alimentos ingeridos” (CANOAS, 2018, p. 202).

Metodologia

O planejamento de aula é proposto aos estudantes, dividido em três momentos: 1. formação dos grupos e materiais, combinado, em aula, na semana

anterior ao trabalho; 2. Coleta do material em casa, em mercados ou em usina de reciclagem e 3. Desenvolvimento do trabalho em sala.

As aulas de Ciências ocorrem uma vez a cada semana, durante dois períodos consecutivos de cinquenta minutos, em média e em sala ambientada, fixa e temática. Sendo assim, na aula anterior ao desenvolvimento do trabalho, a professora estabeleceu o número de componentes de cada grupo, em torno de cinco ou seis estudantes, estabeleceu o material a ser coletado: cada estudante traria quatro embalagens vazias e inteiras de alimentos industrializados, cola, fita adesiva, tesoura, régua, lápis, borracha e canetas variadas. Ainda solicitou que arrecadassem, em mercados, um ou dois encartes completos de propaganda promocional dos alimentos industrializados.

Na semana seguinte, os estudantes se organizaram nas mesas já agrupadas para separarem os materiais. Importante destacar que cada um trouxe quatro embalagens, pois poderiam escolher embalagens sem quase informações nutricionais e de ingredientes. Cada grupo recebeu um metro de papel pardo para confeccionar o cartaz.

Anteriormente ao início dos trabalhos, a professora apresentou um vídeo curto explicativo sobre a diferença de alimentos naturais, naturais orgânicos, artificiais, processados e ultraprocessados. Após a explicação e alguns questionamentos, a professora colocou no quadro a estrutura e informações importantes a serem extraídas, copiadas das embalagens, como segue:

Quadro 1 - Informações das embalagens de alimentos

Título do trabalho	
1	ingredientes:
Colar a marca do alimento	
Nome do alimento:	
Tabela nutricional:	
2	ingredientes:
Colar a marca do alimento	
Nome do alimento:	
Tabela nutricional:	
3	ingredientes:
Colar a marca do alimento	
Nome do alimento:	
Tabela nutricional:	

Fonte: adaptação da autora

Os estudantes foram orientados que, a cada nutriente ou termo que não saibam o significado, deveriam ser pesquisados nos livros, revistas, internet, etc. a disposição na sala, em último caso, perguntado à professora.

Enquanto os trabalhos nos grupos aconteciam, a professora desenhou, em um papel pardo, a pirâmide alimentar saudável e orientou que cada grupo poderia recortar dos encartes de supermercado os alimentos referentes a cada grupo da pirâmide que possui a base com exercícios físicos. Ao final, os grupos apresentaram o que fizeram e expuseram seus trabalhos no corredor da escola para que as outras turmas aprendessem sobre a educação alimentar. Durante o processo de apresentação, a professora fez questionamentos a cerca de:

- O que significam calorias?
- Quais dos ingredientes dá energia após ser digerido?
- Como esses nutrientes chegam às células do corpo? Qual o caminho?
- Você considera ter uma alimentação saudável?
- O que é alimentação saudável?
- Por qual motivo os exercícios físicos estão na base da pirâmide?
- Na sua opinião todo alimento que é gostoso, saboroso é saudável?
- O que faz o conservante e o corante? E eles são saudáveis?

Na avaliação do trimestre, houve uma questão que solicitava ao estudante fazer uma dieta saudável de um dia com os horários específicos: café, lanche, almoço, lanche da tarde, jantar e ceia.

Durante o processo, desde o início da aula, os estudantes fizeram muitos questionamentos sobre o tipo de alimentação da professora e sua família, além de estenderem a questão para outros professores. Alguns estudantes ficaram bastante espantados com o tipo de rotina e alimentação que têm em suas casas: acordando tarde, substituindo almoço por lanche ou, ainda, ultraprocessados, poucas frutas ou nenhuma, refrigerantes, alimentando-se apenas no lanche da tarde na escola etc. Ao fazerem a listagem dos ingredientes das embalagens, os estudantes observaram que não entendiam os significados de números e siglas correspondentes aos corantes, aos conservantes, aos acidulantes etc.

No entanto, outros estudantes refletiram e observaram que não estavam tão longe de uma boa alimentação, pois não “pulam” refeições e não consomem tantos doces ou refrigerantes. Além disso, questionaram alguns alimentos da merenda

escolar como beterraba, por exemplo. Este foi o momento de nos voltarmos à pirâmide alimentar exposta na parede da sala e de analisar a estrutura dela, o motivo pelo qual está dividida daquela forma: alimentos energéticos, reguladores, construtores, importâncias das fibras e nutrientes. Outra questão discutida foi a quantidade dos alimentos em cada refeição, dando foco para um prato colorido e equilibrado com proteínas, carboidratos, lipídios, vitaminas e minerais. Ainda neste contexto, procurou-se debater sobre o fato de os exercícios físicos estarem em uma pirâmide alimentar, na base, incluindo o conceito de sedentarismo e algumas doenças relacionadas como obesidade, cardíacas e circulatórias.

Considerações finais

Em uma instituição escolar, todos que trabalham nela precisam estar em constante observação referente aos acontecimentos, desde funcionárias da portaria até a equipe diretiva. Quando a professora está em sala, não é diferente, deve estar atenta como cada estudante constrói o seu conhecimento e mediando esse processo. Cada um é diferente do outro, cada um tem suas peculiaridades, dificuldades, questões pessoais, etc. Desse modo, é essencial uma aula dinâmica que proporcione ao jovem liberdade para pesquisar, dialogar, questionar, testar, aprender com os colegas e principalmente ter autonomia para desenvolver as habilidades que as atividades propõem. Segundo Becker (2010, p. 13), professor e aluno são sujeitos que constroem o conhecimento, o sujeito epistêmico. Para assimilar algo, os sujeitos precisam agir sobre os objetos para, então, adquirir conhecimento e, também, construir capacidades cognitivas. Esse processo ocorrerá tantas vezes forem necessárias até completa assimilação, pois depende das capacidades de compreensão dos sujeitos e da complexidade do objeto.

A pesquisa em sala de aula, nesta atividade específica, foi uma acertada ferramenta para a descoberta e construção de conceitos contextualizados com o cotidiano dos estudantes. Para Freire “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (2001, p. 32) respeitando o contexto histórico do sujeito, seus saberes motivando o seu questionamento, observações, formulação de hipóteses. Em nenhum momento deve reproduzir o conteúdo de forma alienada, mas construir de forma autônoma. Contudo, este plano de aula evidenciou ainda mais a vulnerabilidade da comunidade escolar, pois a grande maioria dos estudantes da faixa etária entre 13 e 15 anos não tem o acompanhamento dos pais ou responsáveis na parte da manhã ou ainda não tem a refeição antes da escola. Isto porque os responsáveis saem para trabalhar desde a primeira hora da manhã e voltam no final do dia não acompanhando o acordar, almoço e partida

para escola.

Outro ponto a destacar é que se começou a construir o hábito da leitura das embalagens, analisando o que está sendo ingerido e a qualidade do que é ingerindo, inclusive no que tange os nutrientes importantes para a homeostasia do corpo. É evidente que estamos falando de crianças e adolescentes que, sem sombra de dúvidas, tendem a se alimentar de forma indevida e irregular. Portanto, evidencia-se a importância de trabalhos como estes para que os próprios estudantes percebam, pesquisando e descobrindo o que faz bem e o que faz mal ingerir para o corpo humano.

E, finalmente, a importância de o exercício físico estar inserido na questão da alimentação saudável e da qualidade de vida. Neste momento, poderia ser trabalhado interdisciplinarmente com a Educação Física para enfatizar esta necessidade, já que o corpo humano foi “feito” para o movimento.

Portanto, conclui-se que a atividade priorizou a autonomia do aluno e, pedagogicamente, conseguiu-se construir o conhecimento agregado e inserido à rotina diária dos estudantes, buscando fazer uma reflexão quanto às suas práticas na alimentação e exercícios físicos para uma vida saudável, resultando na prevenção de doenças.

Referências

BECKER, F. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas – RCC**. 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 20/09/2020.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Capítulo 22

Pensamento computacional na BNCC

*Evelise Ferreira Pereira*¹

Eu sou a professora e leciono Ciências da Natureza na EMEF Prefeito Edgar Fontoura desde 2015 quando ingressei na Rede Municipal de Canoas. Em 2018, acompanhei parte do processo de discussão sobre a formatação do Referencial Curricular de Canoas (RCC) e, desde então, venho estudando e tentando trazer à rotina diária da escola essa nova maneira de enxergar a construção do conhecimento. Em 2019, também já tivemos oportunidade de discutir, nos encontros de formação de professores, algumas propostas de atividades que se adaptassem aos novos parâmetros, o que, na área das Ciências da Natureza, tem se mostrado extremamente desafiador.

Os professores da disciplina são sistematicamente desafiados a inserir à rotina escolar as mais recentes novidades científicas e tecnológicas, pois a informação referente a essa área do conhecimento está disponível a todos quase que em tempo real. Essa disponibilidade de dados, sem o devido tratamento, colabora para gerar ansiedade na comunidade escolar, promovendo uma expectativa de que os alunos serão apresentados aos maiores avanços científicos por meio de repetição de experimentos com roteiros prévios e alcance de resultados esperados e, de preferência, visualmente marcantes. Além disso, com os avanços tecnológicos cada vez mais disponíveis, igualmente se deseja sua imediata utilização na escola, desconsiderando que, muitas vezes, seu uso adequado para a construção do conhecimento é diverso do seu uso recreativo, o que pode, então, levar à frustração, aqueles que imaginam o paraíso do bate-papo ao se liberar o uso do celular em sala de aula, por exemplo. Adicionalmente, outra dificuldade decorre de ter havido uma aparente desestruturação do conhecimento historicamente acumulado nesta área conforme apresentado na BNCC e no RCC. No entanto, abrindo-se o campo de análise, é possível verificar que observar essa construção, a partir das habilidades e das competências, pode ampliar as possibilidades ao invés de restringi-las. Evidentemente, essa construção depende de análise e avaliação constante e individualizada para as

¹ Professora de Ciências da Natureza da EMEF Prefeito Edgar Fontoura. Mestre em Genética e Biologia Molecular. E-mail evelise.pereira@canoasedu.rs.gov.br

diferentes particularidades de cada comunidade com que se está trabalhando. E, dentro deste contexto, a despeito de tanto a BNCC quanto o RCC parecerem ainda uma lista de conteúdo, cabe aos professores proporem novas abordagens para modificar tal percepção. Desta forma, a área das Ciências da Natureza se apresenta desde a BNCC como uma forma de assegurar o acesso dos alunos à diversidade de conhecimento historicamente acumulado, mas com condições de usá-lo para atuar sobre o mundo ao seu redor incrementando sua qualidade de vida.

Considerando, então, as competências que nos propusemos a discutir neste momento, uma atividade bastante simples em sua instrução, mas que resulta em grande diversidade de situações de aprendizagem é denominada “Desafio das Instruções Exatas”, fundamentada integralmente na segunda competência específica de Ciências:

Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (CANOAS, 2018, p. 192).

Nesta atividade, organizam-se os alunos em grupos. Na sequência, eles devem escolher uma tarefa comum da vida diária e escrever as instruções para que ela seja realizada por “um robô”. O termo robô é bastante marcado para que os alunos entendam que devem analisar as condições das instruções, pois quem vier a executá-las não vai questioná-los, apenas realizar o que está proposto. Peguei como exemplo uma das que mais aparece por fazer parte da rotina da maioria dos adolescentes que é preparar um copo de leite com achocolatado. Grupos distintos costumam apresentar percepções variadas, podendo gerar diferentes comandos para uma mesma situação. Normalmente, os alunos tendem a ter vergonha e, para quebrar o gelo, a professora costuma representar o robô. A execução da tarefa torna a análise muito divertida e instigante, pois de forma simples, leva os alunos a refletir sobre a sequência de comandos, quantidade necessária para finalização da tarefa proposta e viabilidade de execução nas condições que lhes são apresentadas. Estabelecidas as instruções, eles podem ver as diferentes falhas que se apresentam ao longo do seu “programa”. Sim, pois, uma vez concluída a primeira parte, pode-se discutir que criar estas instruções é semelhante a fazer uma programação computacional. Sempre se busca levantar um ponto de discussão relacionado com a importância de como organizar as tarefas diárias para um melhor, mais rápido e eficiente desempenho de suas funções. Debate-se como essa aparente brincadeira pode impactar não só em suas rotinas atuais, mas até em futuras práticas profissionais.

Outra atividade que também engloba competências e habilidades gerais das Ciências da Natureza é a chamada Dinâmica das Maçãs. Nesta atividade, são apresentadas fichas com perguntas diversas, todas passíveis de investigação, para que os alunos analisem se a resposta de cada uma depende da realização ou não de experimentação prática. Temos também um painel com o desenho de uma árvore com frutos de 3 diferentes cores. À medida que decidem, vão colocando nas frutas verdes (positivo) ou vermelhas (negativo). Havendo dúvida, colocam sobre a maçã amarela. O debate se dá buscando caracterizar que é possível haver formas variadas para resolução de problemas que, ainda assim, podem ser investigados cientificamente. Da mesma forma que na vida cotidiana, devem ser analisadas as situações ainda que intuitivamente para encontrar a melhor forma de solucionar as diferentes questões.

Em 2020, o advento da pandemia e o consequente distanciamento social, colocou no centro do palco a 6ª competência específica de Ciências: “Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (CANOAS, 2018, p.193). Desde o início, a iniciativa da mantenedora de incluir a *Suite Google* em nossa rotina se mostrou muito apropriada. Precisávamos, agora, colocar o projeto em ação e distantes do planejamento inicial de apresentar tudo de forma paulatina aos estudantes. Iniciamos por estabelecer uma forma organizada de interação com os alunos, pois já havia grupos de mensagem instantânea e contatos por redes sociais. No entanto, viu-se que, apesar de serem nativos digitais e terem alguma afinidade com internet, eles não estavam apropriados de como fazer uso das ferramentas digitais mais simples, tais como acesso à conta institucional e caixa de mensagens de e-mail. O movimento seguinte foi promover ações para informar os endereços institucionais e, posteriormente, fazer uso das ferramentas disponíveis. Neste momento, ficou ainda mais evidente a diversidade dos nossos alunos, pois tivemos desde aqueles a quem bastou informar e-mail e senha inicial e saíram usando sem mais delongas até aqueles para quem foi indispensável um atendimento individualizado consistente até que conseguissem estar no mesmo patamar. Nosso processo foi lento, gradual e ocorreu na medida das possibilidades dos alunos visto que temos todos os perfis: acesso por PC, notebook ou smartphone, por banda larga ou pacote de dados. Este processo ocorreu ao longo dos meses de maio e junho.

De forma concomitante, foram também disponibilizadas tarefas via site escolar. No entanto, visando adequar e aproveitar este momento de distanciamento para incrementar todas estas interações tecnológicas, nas atividades de Ciências,

tem-se buscado sempre a utilização de ferramentas digitais para elaboração e execução, pois entende-se que todo o discurso sobre inclusão, letramento e alfabetização digital tem que sair da teoria e passar para a prática. Precisa-se desenvolver uma cultura de utilização dessas mídias em aula, para além do uso corriqueiro de comunicação e entretenimento. Necessita-se com urgência que se busque uma adequação de todos os atores desta cena (alunos, professores e famílias) para que entendam que não basta apenas a propalada liberação do uso do celular, mas sim a utilização das ferramentas com o adequado desenvolvimento e aproveitamento da sua melhor forma na construção do conhecimento. Na nossa realidade, vimos utilizando de maneira constante a ferramenta “formulários”. Ela tem se mostrado bastante efetiva não só na coleta de dados, mas também como disseminadora de informação e facilitadora de interação entre alunos e a professora. Adicionalmente, pode ainda promover momentos de descontração quando utilizado em versão gamificada.

Porém, apesar do entusiasmo com tudo o que possa facilitar o trabalho e reduzir a utilização de recursos materiais, acredita-se ser necessário pensar nos diversos cenários possíveis quando do retorno ao presencial. Novamente, voltamos à diversidade de condições entre as escolas e mesmo dentro de cada turma. Sendo assim, devemos considerar que numa mesma classe temos aqueles que adoram a tecnologia e aqueles que não gostam de usá-la para estudar. Isso tornará a requerer que se empreguem variados meios para desenvolvimento das competências específicas de ciências, mas que se apresentam como bons pilares à vida cotidiana dos alunos. Sendo assim, apresentamos uma proposta que busca desenvolver o pensamento computacional, muito distante da ideia de tornar o aluno um robô, mas sim uma maneira de raciocinar crítica e criativamente para resolução de problemas, ainda que sem a utilização de tecnologia digital.

O pensamento computacional pode se valer de atividades de programação convencional como por exemplo as propostas do site Academia da Tat (https://turtleacademy.com/?lang=pt_BR). Aqui, diversos comandos são utilizados com objetivo de deslocar a tartaruguinha pelo espaço do jogo utilizando controles simples como andar para frente, virar à direita, virar à esquerda, combinados com as devidas formas de medição do espaço. No espaço digital, é possível, por exemplo, criar figuras a partir destes comandos. No entanto, esta atividade pode bem ser adaptada à programação desplugada, situação na qual passa-se a criar linhas de comando para resolução de problemas de forma analógica, mas que requer atenção, organização, capacidade de trabalho em grupo, visualização do todo e das partes da tarefa de forma simultânea e observância clara do objetivo a ser atingido. Uma ideia prática consiste em transpor o espaço digital para o pátio da escola, numa variação concreta, utilizando os próprios alunos como peças

do jogo. Neste caso, um aluno ou grupo deles representa a tartaruginha e os demais devem decidir sobre as linhas de comando necessárias para atingimento do objetivo proposto, utilizando apenas ordens diretas como “dobrar à direita, dobrar à esquerda, andar para frente ou para trás”. Nesta proposta, terão que analisar e se situar espacialmente, identificar as distâncias e a melhor forma de fazer esta medição, visto que não disporão de instrumentos de medida e a observância das regras propostas inicialmente.

A forma como esta atividade foi apresentada, até agora, abrangeu competências gerais da área de Ciências, no entanto, esta mesma tarefa pode ser adequada às habilidades específicas do RCC que se apresentam mais ligadas diretamente a diferentes objetos do conhecimento, servindo até para fixação ou reforço de conceitos básicos. Por exemplo, da proposta anterior, pode-se replicar no grande espaço concreto uma situação bem comum em joguinhos digitais: um indivíduo se movimentando em um campo com um objetivo definido. Essa programação pode ser adequada a diferentes contextos em cada um dos anos finais e até mesmo dos iniciais, conforme exposto a seguir:

1. Escolhe um dos objetos de conhecimento do ano
2. Seleciona um número limitado de conceitos básicos dentro do objeto de conhecimento escolhido
3. Pode-se confeccionar cartões com estes conceitos e determinar alguns alunos que os usarão como crachás. Estes serão posicionados de forma aleatória dentro de uma área pré-determinada.
4. Aos outros, reunidos em grupo, caberá recolher os cartões utilizando um critério previamente determinado com as condições estabelecidas pela professora.
5. Esta tarefa pode ser feita em mais de um dia, propondo aos alunos inicialmente o mapeamento do terreno, com o registro das posições específicas e, posteriormente, a testagem de cada proposta apresentada nos diferentes grupos.
6. No decorrer do ano letivo, pode-se passar a fazer atividades semelhantes utilizando material analógico e mesmo, havendo possibilidade, ferramentas digitais. É importante destacar que, independentemente da ferramenta utilizada, o aluno necessita ter o conhecimento das informações pertinentes para poder identificar o que deve ou não ser recolhido e esta preparação pode lhe servir então para apreensão ou mesmo fixação da informação.

Quadro 1 - Exemplo de cartão de comandos

ANO	OBJETO	HABILIDADE	CONCEITOS	CRITÉRIO	CONDIÇÃO
6	Tipos de Rocha	EF06CI12	20 exemplos de diferentes tipos de rocha	recolher 5 exemplos de rochas metamórficas	10 comandos sem que anda para trás
7	Propagação de calor	EF07CI02	20 exemplos de diferentes materiais comuns na vida cotidiana	recolher 10 exemplos de materiais que sejam bons condutores térmicos	10 comandos sem que passe duas vezes pelo mesmo lugar
8	Transformações de energia	EF08CI03	20 exemplos de eletrodomésticos	recolher 5 exemplos de eletrodomésticos que convertem energia elétrica em energia térmica	comandos livres, mas cada um não pode utilizar mais do que 5 passos
9	Estrutura da Matéria	EF09CI02 Canoas	20 exemplos de elementos químicos variados	recolher 5 exemplos de elementos encontrados naturalmente no estado físico líquido	comandos livres com exceção de “virar à direita”

Fonte: adaptação da autora

Como finalização deste momento, fica a reflexão de que, independentemente dos meios e recursos que possam ser disponibilizados, todo o processo pedagógico deve sempre partir de um bom e sólido planejamento do professor. Como sólido, entenda-se não uma construção inabalável ou inalterável, mas sim uma construção firme em seus propósitos com objetivos claros e sempre voltados ao bom desempenho e ao protagonismo dos alunos, com suas singularidades, na construção do seu próprio conhecimento.

Referências

CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas** – RCC. 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 27/09/2020.

Capítulo 23

A BNCC em tempos de escolas fechadas: o ensino de Geografia nos anos finais do ensino fundamental durante a pandemia da Covid-19

*Vinício Luís Pierozan*¹

Introdução

Neste trabalho, vamos abordar a prática pedagógica realizada no componente curricular Geografia durante a pandemia da Covid-19 (SARS-cov2) tendo por base o ensino a partir das novas diretrizes curriculares presentes no Referencial Curricular de Canoas (RCC) do município de Canoas, RS, elaborado segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A prática pedagógica foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Thiago Würth durante o período de vigência do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que na Rede Municipal de Ensino passou a ser adotado no dia 19 de março de 2020 e, até o presente momento, encontra-se em vigor.

Este ano, já seria bastante desafiador para os professores da Educação Básica de Canoas em virtude da implementação da Base nos currículos escolares do respectivo sistema de ensino. Mas, a eclosão de uma pandemia em escala global e do fechamento de todas as escolas do município fez com que o “ensino de Geografia em tempos de pandemia se apresentasse como um novo objeto de estudo para a ciência geográfica e ampliasse a nossa curiosidade sobre os efeitos e consequências nos diversos setores da sociedade, principalmente na educação” (MACÊDO; MOREIRA, 2020, p. 72).

Soma-se ao estímulo da implementação da Base e do próprio RCC nas escolas para a realização de um trabalho docente de qualidade em decorrência do isolamento social e de escolas fechadas a “[...] rápida corrida de instrumentalização e adaptações metodológicas e técnicas dos docentes,

1 Professor de Geografia da EMEF Thiago Würth. Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGea) da UFRGS. E-mail: vpierozan@hotmail.com

muitos desafios e dificuldades sobre a realidade do trabalho em *Home Office* [...] de geografia se apresentam”, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) passa a ser um campo novo para muitos professores (MACÊDO; MOREIRA, 2020, p. 71, grifos do autor). Mesmo diante de tais adversidades buscamos em nosso fazer pedagógico implementar, ainda que timidamente, esta nova concepção de ensinar e aprender Geografia tendo como caminho o RCC para a construção dos saberes formais.

Nossa prática docente foi realizada totalmente de forma não presencial. Porém, mesmo à distância, procuramos estabelecer e manter, durante todo o período de isolamento social, uma conexão e, ao mesmo tempo, buscamos criar um ambiente de interação favorável com os alunos mediante a utilização de ferramentas tecnológicas e o uso da internet como recursos principais. Esta estratégia foi elaborada para atender, da melhor maneira possível, a realidade socioeconômica em que a escola está inserida e, também, com vistas a favorecer o processo ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Geografia.

A metodologia foi viabilizada com suporte da disponibilização de materiais/atividades no site da própria escola e/ou do envio do mesmo material pelo aplicativo *WhatsApp*. A comunicação e toda a interação entre professor e aluno foi realizada através do aplicativo *WhatsApp* e por e-mail. Estes recursos permitiram sanar as dúvidas e dar diferentes explicações aos alunos, entregar as atividades feitas pelos estudantes (devolutivas), bem como fornecer materiais complementares aos alunos com o intuito de mantê-los estudando e ajudar a evitar o movimento de evasão escolar por causa da eclosão da pandemia.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) em Geografia fundamentado no RCC de Canoas

A Geografia a ser ministrada no Ensino Fundamental tendo por alicerce a BNCC toma como grande marco referencial para a (re)construção do conhecimento o pensamento espacial, que é concebido pelos estudantes a partir do raciocínio geográfico. Para atingir este objetivo, a Base trabalha alguns conceitos-chave desdobrados a partir do objeto central de estudo da Geografia, o espaço geográfico, são eles: território, lugar, região, natureza e paisagem (BRASIL, 2017).

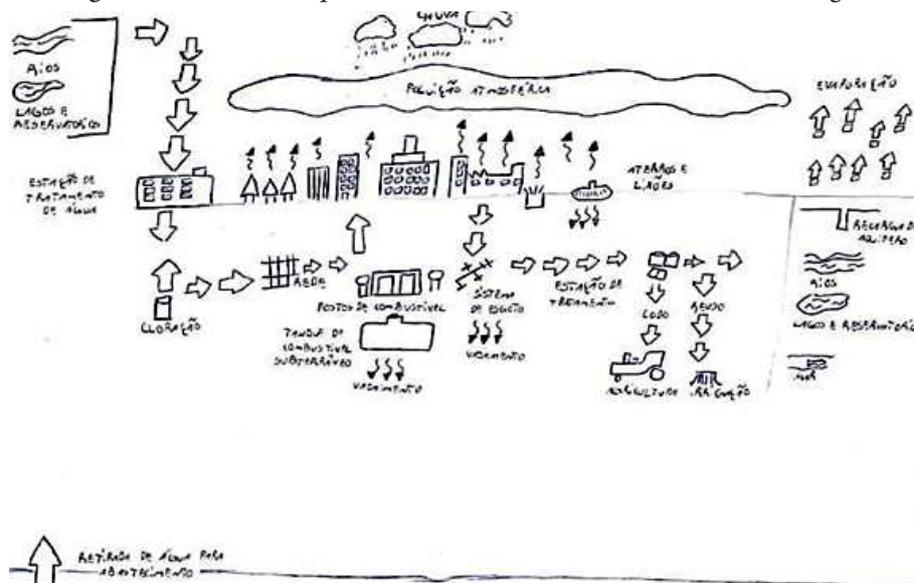
Neste relato de experiência, apresentamos como estes conceitos foram abordados durante as atividades de Geografia ministradas na forma de ensino

remoto em uma turma de sexto ano, a turma 6C, e em duas de sétimo ano, o 7B e 7D respectivamente, no componente curricular de Geografia.

A habilidade (EF06GE04) presente no RCC tem como objetivo “Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal” (CANOAS, 2018, p. 236). Esta habilidade foi trabalhada na turma 6C. Podemos dizer que a habilidade a ser desenvolvida no aluno é bastante complexa, pois exige que ele tenha a noção prévia de vários temas e/ou objetos de conhecimento da Geografia como, por exemplo, a relação urbano-rural, problemas ambientais, hidrografia e vegetação.

O trabalho final dos estudantes consistia em representar, através de um desenho, o entendimento sobre como é formado o ciclo hidrológico e como ele está presente no dia a dia das pessoas residentes tanto no meio urbano, quanto no meio rural. A Figura 1 mostra a habilidade desenvolvida por um dos alunos da turma.

Figura 1 - Desenho esquemático do funcionamento do ciclo hidrológico



Fonte: elaborado por um aluno da turma 6C, 2020.

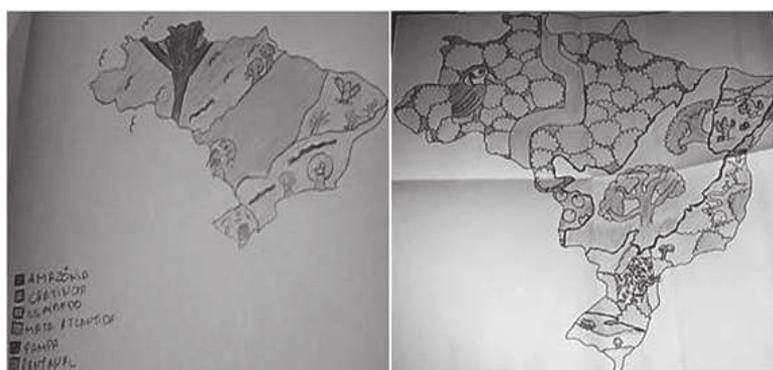
Analisando-se o desenho do estudante é possível perceber que o aluno conseguiu identificar e compreender todo o processo de funcionamento do ciclo hidrológico atingindo satisfatoriamente a habilidade pretendida para a

aula. No que tange ao perímetro urbano, o aluno inclusive representou como se dá a captação da água dos mananciais hídricos para realizar o tratamento e a posterior distribuição para a população que reside na cidade. Os problemas ambientais presentes na natureza decorrentes da ação humana como aterros, poluição atmosférica, lixões, a contaminação da água pelo esgoto que não recebe o devido tratamento e a contaminação do lençol freático decorrente do vazamento de combustíveis foram igualmente destacados na representação.

O objeto de conhecimento denominado Biodiversidade brasileira contempla a habilidade (EF07GE11), que visa “Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária)” (CANOAS, 2018, p. 238). A atividade proposta aos alunos das turmas 7B e 7D buscava formar no aluno esta habilidade de entender e compreender as diferentes dinâmicas presentes na formação das paisagens naturais ao longo do território nacional a partir das particularidades de cada uma das diferentes regiões geográficas do país.

Analisando o trabalho produzido pelos alunos percebe-se que ambos os estudantes dividiram o país de acordo com a vegetação principal que predomina em cada um dos seis biomas brasileiros classificados pelo IBGE, que são: Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Pantanal, Amazônia e o Pampa (IBGE, 2019). A relação existente entre o clima e a vegetação é bastante perceptível na Figura 2, a máxima que diz que a vegetação responde ao clima foi bem assinalada pelo aluno, que representou fielmente a vegetação existente em cada uma das diferentes formações vegetais brasileiras em sua região de ocorrência.

Figura 2 - biodiversidade brasileira **Figura 3 - biodiversidade brasileira**



Fonte: elaborado por um aluno do 7B, 2020. Fonte: elaborado por uma aluna do 7D, 2020.

A Figura 3 elaborada por uma aluna do sétimo ano da turma 7D, além da divisão regional do país tomando como critério a formação vegetal dominante em cada um dos biomas existentes, também enfatiza outra particularidade muito importante: a exuberante biodiversidade brasileira, a fauna, que pode ser percebida pela presença da onça pintada da arara-azul.

A habilidade a ser construída com a realização da aula foi atingida por ambos os estudantes. Uma particularidade também presente nas ilustrações é a rica hidrografia existente na região Norte do Brasil, aqui fazemos uma ressalva em relação a direção de deslocamento do fluxo das águas do Rio Amazonas feita pelos estudantes, onde os dois desenharam o rio se deslocando no sentido Norte-Sul, quando na realidade o rio nasce no Peru, país vizinho, localizado a Oeste e se desloca na direção Leste desaguando no oceano Atlântico como a maior parte dos rios brasileiros que são de drenagem exorreica.

O relato de experiência presente neste trabalho procurou mostrar uma prática de ensino de Geografia tendo por base duas particularidades. A primeira se refere a aplicação das diretrizes presentes no RCC, que tinham como ano base para a implementação na Rede Municipal de Ensino, o ano de 2020. A segunda, que diz respeito ao desafio ainda maior para o ensino neste momento de pandemia, realizar a prática pedagógica à distância, através do ensino remoto, em virtude do isolamento social e da escola EMEF Professor Thiago Würth ainda permanecer fechada para as atividades escolares presenciais.

As atividades propostas para o sexto e sétimos anos buscavam estimular os alunos a desenvolver/aprimorar a sua autonomia e capacidade de criação, mas que ao mesmo tempo se constituíram também em práticas pedagógicas voltadas a explorar a Geografia em múltiplas escalas geográficas de análise, partindo do micro ao macro e/ou vice-versa.

O distanciamento social não impediu que os alunos obtivessem êxito na realização das atividades propostas. Mas, é importante salientar que o baixo acesso por parte dos estudantes as TDIC e a ferramentas tecnológicas como o computador e o aparelho de *smartphone*, principalmente, e a falta de acesso à rede de internet por uma parcela de alunos impediu que fossem atingidos todos os estudantes das turmas para os quais a prática pedagógica foi planejada.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a base. Portal MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Biomás, 2019**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/informacoes-ambientais/15842-biomas.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 26 set. 2020.

CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas – RCC**. 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 27/09/2020.

MACÊDO, R. C.; MOREIRA, K. da S. O ensino de geografia em tempos de pandemia: vivências na Escola Municipal Professor Américo Barreira, Fortaleza – CE. **Revista Verde Grande: Geografia e interdisciplinaridade**, v. 2, n. 2, p. 70-89, 2020.

Capítulo 24

Aplicativos educacionais: uma experiência no ensino de Geografia

*Janice Cruz de Azevedo*¹

Ensino de Geografia

A Geografia é a ciência que estuda o espaço geográfico. Para Castrogiovanni (2009, p. 7) “o espaço geográfico é entendido como um produto histórico, como um conjunto de objetos e de ações que revelam as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re)constroem”. A Geografia escolar, para dar conta desse objeto de estudo, lida com as representações da vida dos alunos, sendo necessário sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares, sem distanciar-se do formalismo teórico da ciência.

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia (PAGANELLI, 2009, p. 38).

Cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos, suas desigualdades e suas contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza. Dessa forma, a missão da Geografia Escolar é formar educandos para a vida, tornando-os cidadãos que saibam se posicionar de forma crítica e reflexiva perante o convívio em sociedade.

¹ Professora de Geografia da EMEF Pernambuco. Bacharel e Licenciada em Geografia. Especialista em Informática Instrumental. E-mail: janice.azevedo@canoasedu.rs.gov.br

Base Nacional Comum Curricular

Estamos no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entende-se que a BNCC é o documento que determina as diretrizes do que deve ser ensinado nas escolas em toda a Educação Básica. Conforme Callai (2017, p. 2), “é uma referência nacional para a formulação dos currículos de Estados e dos Municípios, o que permite promover o alinhamento do trabalho das instituições educacionais e dos sistemas de ensino constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes”. Desta forma, cumpre o papel de um documento norteador dos currículos em nível nacional, deixando mais aberto para as propostas regionais e estaduais.

A tecnologia possui um papel importante na BNCC, tornando-se um dos pilares fundamentais: a cultura digital. Observa-se através da competência geral número 5:

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

A BNCC contempla o desenvolvimento de competências e de habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal – presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados.

A partir da implementação da BNCC, o município de Canoas elaborou o Referencial Curricular de Canoas (RCC), com o objetivo de reformulação dos documentos curriculares na rede de ensino municipal.

O Referencial Curricular de Canoas, portanto, compreende todas as competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas na BNCC e agrega às especificidades locais nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Salientamos que as contribuições dos professores à BNCC, com a inclusão de novos objetos de conhecimento, acréscimos e alterações no texto, assim como o acréscimo de novas habilidades locais, foram inseridas em negrito e destacadas com um código acrescido à palavra CANOAS (CANOAS, 2018, p. 13).

Novas tecnologias

O papel do professor é expressivo, pois precisa dominar a ciência e preocupar-se com os caminhos pedagógicos necessários para a aprendizagem, necessita lidar e instigar os alunos a participarem do processo de ensino e aprendizagem. Ele precisa pensar em diversos recursos que possam ser utilizados como ferramentas pedagógicas. Dessa forma, precisa “criar condições de trabalho que favoreçam as diferentes estratégias cognitivas e ritmos de aprendizagem para que o aluno possa aprender de forma ativa e participativa” (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 8). Por isso, necessita ser capaz de desenvolver estratégias que possam estimular o aluno em sua aprendizagem. As novas tecnologias podem ser importantes ferramentas na produção do conhecimento, trazendo expressões mais lúdicas a temas e assuntos abordados, através de aplicativos de produção de textos, planilhas, gráficos, apresentações de trabalhos, jogos educativos e diversos outros recursos que são disponibilizados pela internet.

Neste contexto, observa-se o aumento no número de usuários dos dispositivos móveis. Para Sonogo e Behar (2019, p. 516) “os dispositivos móveis são aparelhos portáteis e conectados em rede”. As autoras ainda salientam que “estes aparelhos digitais possibilitam a mobilidade e a conectividade a fim de oportunizar a busca por informações, criação e compartilhamento de conteúdo, tendo como exemplo os *smartphones* e *tablets*” (p. 516).

A utilização dos dispositivos móveis no ambiente escolar tornou-se frequente. Nessa perspectiva, Sonogo e Behar (2019, p. 515) destacam que “os alunos convivem diariamente com seus *smartphones* e, conseqüentemente, levam-nos para a sala de aula”. O uso do aparelho celular em sala de aula é um grande desafio aos docentes, já que, muitas vezes, o uso inadequado pode prejudicar o rendimento dos alunos. Porém, esse aparelho pode contribuir para aumentar o acesso a conteúdos educacionais digitais, além de melhorar a motivação e o nível de aprendizagem dos alunos.

O docente necessita buscar o conhecimento e o domínio sobre essas tecnologias, além de desenvolver a criatividade para incluir esses dispositivos em projetos educacionais. Segundo Sonogo e Behar (2019, p.515) “é necessário o uso de metodologias e de estratégias por parte dos professores”. Desta forma, é preciso pensar em atividades que possam se enquadrar aos conteúdos escolares e que façam o uso destas novas ferramentas.

No desenvolvimento desse tipo de aprendizagem é necessário que a atividade proposta seja oriunda de um planejamento

que envolva um conteúdo curricular, material didático e uma atividade de estudo orientada e guiada por um professor com objetivos educacionais (SONEGO; BEHAR, 2019, p. 516).

Ainda, conforme as autoras, “os aplicativos são exemplos a serem citados como uma tendência que pode ser utilizada como um recurso pedagógico e tecnológico”. Os aplicativos móveis (*apps*) são programas desenvolvidos para o sistema operacional utilizado por um dispositivo móvel. Este recurso permite ao usuário a interação e navegação através do toque. Esses *apps* podem ser gratuitos ou pagos. Podem ser instalados no dispositivo móvel através de um repositório, conhecido como *stores* ou lojas. De acordo com Sonego e Behar (2019, p. 516) “nessas lojas virtuais, é possível fazer o *download* deles para os dispositivos conforme a necessidade de uso de cada indivíduo”.

Aplicativos educacionais

Entende-se que o ensino de Geografia não deve se limitar somente às páginas dos livros didáticos e que as novas tecnologias podem ser usadas como ferramentas didáticas no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. O ensino de Geografia mediado pelas tecnologias de informação e comunicação oportuniza ao aluno uma aproximação com o conteúdo trabalhado.

Existem aplicativos desenvolvidos ou que possuem temáticas relacionadas à Geografia, que podem promover o lazer e o entretenimento ou abrir um grande campo de experimentação didática. É um grande desafio para o ensino de Geografia incorporar as novas tecnologias no cotidiano das aulas, de modo a contribuir efetivamente para a aprendizagem dos alunos, e não apenas ilustrar conteúdos. É bastante ampla a relação da informática e o ensino de Geografia, dada a infinidade de recursos e possibilidades para realização de diversas atividades. Na educação básica, tem-se destacado a utilização de atlas digitais, livros eletrônicos, enciclopédias geográficas, jogos e *softwares* educacionais focados principalmente na Cartografia.

Durante as aulas da disciplina de Geografia, na EMEF Pernambuco, com as turmas de 9º ano, abordou-se a habilidade “(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade” (CANOAS, 2018, p. 241). No primeiro momento, foram trabalhados os conceitos de: Globalização e Empresas Transnacionais por meio de aula expositiva. Nesta aula, foi solicitado que os alunos realizassem *download* do aplicativo Quiz: Jogo do Logotipo.

No segundo momento, os alunos jogaram, em seus dispositivos móveis, o jogo. Observou-se grande interatividade e competitividade dos alunos durante a aula. Os alunos demonstraram conhecimento de diversas marcas disponibilizadas no jogo, em caso de dúvidas, recorriam aos colegas. Nesta aula, foi solicitado que, para o próximo encontro, os alunos pensassem na criação dos próprios jogos contemplando o conteúdo.

Na terceira aula, foi solicitado que os alunos formassem grupos de 3 a 4 integrantes e lhes foi solicitado que criassem um jogo de logotipos, sugeriu-se um *quiz*, jogo da memória, cartas, etc. Foram disponibilizados 2 períodos de 55 minutos, no qual os alunos trouxeram o material para a confecção dos jogos (cartolinas, figuras, tintas, canetinhas, etc.). Foram utilizados como critérios avaliativos: criatividade, elaboração de regras, capricho na confecção e jogabilidade.

Figura 1 – Jogos elaborados pelos alunos (2019)



Fonte: Acervo da autora

A disseminação dos dispositivos móveis tem impulsionado o desenvolvimento de novos aplicativos (*apps*) com potencial para incrementar o aprendizado dentro e fora da sala de aula. Desta forma, a partir do trabalho com aplicativos em sala de aula, pensou-se na construção de um *app*. Para tanto, na internet, encontram-se ferramentas que permitem essa elaboração. São *softwares* que possibilitam a construção e a execução do *app*. Para Sonogo e Behar (2019) “o desenvolvimento de *app* torna-se uma alternativa para o uso dos dispositivos em aula, oportunizando novas formas de aprendizagens e aproximação entre os estudantes pertencentes a uma geração conectada e o ambiente escolar”.

A primeira etapa constituiu-se por uma busca pela *internet* por uma plataforma de criação e desenvolvimento de *apps*, que tivesse interface simples e gratuita. Diversas plataformas foram pesquisadas e a selecionada foi *Webrobots*.²

2 <<https://webrobotapps.com>>.

Esta plataforma foi escolhida por possuir, além da gratuidade, os valores de pacotes acessíveis ao usuário, interface de criação objetiva e diversos recursos ao usuário como texto, agenda, etc.

Ao planejar o *app*, adotou-se o nome: Geografando. Na plataforma *Webrobots*, existem diversas opções de interface, foi selecionado a interface de ícones em 3 colunas, por demonstrar melhor usabilidade. Após a escolha da interface, é permitido ao usuário escolher o conteúdo que irá desenvolver no *app*. Para Krimberg, et al. (2017, p. 145), “um aplicativo móvel pode ser considerado educacional, a partir de sua concepção e planejamento, precisam apresentar uma articulação entre função e interface, pois deverá ser facilmente utilizado pelo usuário”.

Para elaboração do *app* Geografando, foram selecionados os seguintes módulos:

- “Fale Conosco”, que permite ao desenvolvedor colocar suas informações como e-mail para os usuários do *app* entrarem em contato, neste caso esta opção foi selecionada caso os alunos queiram esclarecer dúvidas referentes ao conteúdo, agenda ou exercícios.
- “Agenda”, que permite ao desenvolvedor colocar informações referentes ao cronograma para os usuários do *app* organizarem-se, esta opção foi selecionada para o professor agendar provas e trabalhos por data com suas turmas.
- “Lista de itens”, que permite ao desenvolvedor acrescentar textos e imagens em forma de lista. Foram criadas 5 listas, equivalentes ao 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano. Foi selecionado por permitir adicionar material didático para as aulas.
- “Vídeo”, que permite ao desenvolvedor disponibilizar conteúdo do *Youtube* a seus usuários. Foi selecionado pois permite ao professor adicionar vídeos explicativos do conteúdo, filmes, documentários, entre outros.

Após a etapa de seleção dos módulos, foi criado o *layout* do *app* Geografando. As imagens da tela inicial e plano de fundo foram selecionadas da *internet*, o logotipo foi criado na plataforma Canva.³ Na figura 2 observa-se o *layout* da tela inicial do *app*.

3 <<https://webrobotapps.com>>

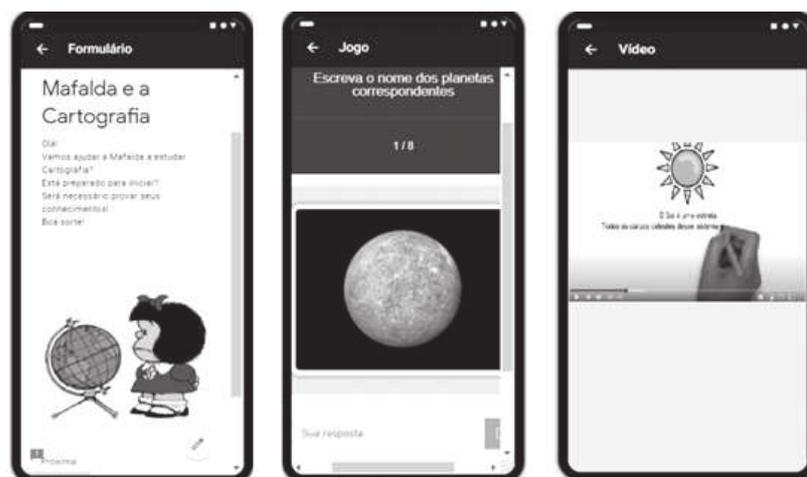
Figura 2 – Tela inicial do app Geografando (2019)



Fonte: Acervo da autora

Foi selecionado o módulo “Lista de Itens” para acrescentar conteúdo ao *app*. Dentro das listas de itens, criou-se as abas dos anos finais do ensino fundamental. Nesta etapa, é possível integrar outros recursos, como as ferramentas *Google* (apresentações, documentos, formulários...) e a adoção de estratégias de gamificação. Na figura 3, observa-se o formulário criado para revisão de conteúdo, jogo sobre o Sistema Solar e um vídeo criado e postado no *Youtube*.

Figura 3 – Conteúdo do *app* (2020)



Fonte: Acervo da autora

A plataforma *Webrobots* permite que o desenvolvedor efetue o *download* do aplicativo em formato *.apk*. Para lançamento de aplicativos no *Play Store*, é necessário que o usuário possua uma conta de desenvolvedor. Foi preciso cadastrar-se através do site <<https://play.google.com/apps/publish>> e pagamento de uma taxa única de US\$25,00. Na plataforma *Google Play Console*, foram preenchidas as informações sobre o *app* Geografando e realizado o *upload* do arquivo *apk* disponibilizado pela *Webrobots*. Após a confirmação do lançamento, o desenvolvedor necessita aguardar alguns dias para análise pela *Google* do *app* disponibilizado. Desta forma, os alunos puderam ter acesso através da loja *Play Store* ao *app* Geografando, que foi desenvolvido pela docente.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2020.

CALLAI, H. C. **Base Nacional Comum Curricular: Geografia**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Helena_Copetti_Callai.pdf>. Acesso: 23 de setembro de 2020.

CANOAS. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular de Canoas**, 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 27 de setembro de 2020.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KRIMBERG, L.; RIBEIRO A. C. R.; SONEGO, A. H. S.; BEHAR, P. A. Construção de aplicativos educacionais na formação de professores: critérios pedagógicos, técnicos e interativos. Santiago de Chile: **Nuevas Ideas en Informatica Educativa**, 2017.

PAGANELLI, I. T.; Et al. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SONEGO, A. H. S.; BEHAR, P. A. **M-learning: o uso de dispositivos móveis por uma geração conectada**. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

Capítulo 25

O desenvolvimento dos Jogos Eletrônicos

*Daniel David Finco*¹

Em março de 2020 fomos surpreendidos por uma pandemia de COVID-19 que afastou alunos e professores das escolas. Diante desse cenário, os professores e escolas buscaram alternativas para manter as aulas e o contato com os alunos. Além da utilização de ferramentas já bastante utilizadas na sociedade, tais como *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*; avançamos para a utilização de ferramentas da Plataforma *Google* – *site*, *formulários*, *e-mails*, *Meet* e *Classroom*; além desses, alguns professores utilizaram também o envio de vídeos em contas do *Youtube* e as plataformas e *Stream Yard*.

Sou professor de Educação Física na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ildo Meneghetti, localizada no Bairro Estância Velha na cidade de Canoas – RS, onde ministro aulas para os alunos do primeiro, segundo, quarto, sexto e oitavo ano.

Na minha infância e juventude, vivenciei a evolução dos Jogos Eletrônicos e utilizei uma considerável carga horária desses momentos com videogames. Verifiquei que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como o Referencial Curricular de Canoas (RCC), propõe, em Educação Física, o desenvolvimento do objeto de conhecimento Jogos Eletrônicos para o bloco de sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

As habilidades propostas, conforme consta no RCC, são:

(EF067EF010) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.

(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias

¹ Professor de Educação Física da EMEF Engenheiro Ildo Meneghetti. Mestre em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/UFRGS). E-mail: daniel.finco@canoasedu.rs.gov.br

e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos (CANOAS, 2018, p. 134).

Para atender a essas habilidades, foram realizadas três *lives* pela plataforma *Stream Yard*. O *Stream Yard*, na versão gratuita, permite a escolha de direcionamento da transmissão para o *Youtube* ou *Facebook*. Escolhi oferecer as *lives* com transmissão pelo *Youtube* em meu canal pessoal, no qual, após a transmissão, ficam gravadas no canal. Além da transmissão em tempo real (ao vivo), esse recurso permite a apresentação de *slides* juntamente com a transmissão da imagem do apresentador/professor e convidados.

Na primeira *live*, contamos com três convidados e apresentamos três temas norteadores, a saber: Evolução dos videogames dividida em *joystick* (controles), console (trataremos como videogames) e *games* (jogos); *Exergames* e *eSports*.

Inicialmente, apresentei nos primeiros *slides* os convidados e as habilidades indicadas pela BNCC/RCC. Em seguida, apresentei a evolução dos videogames e adicionei na apresentação o primeiro convidado, o Sr. Deiver Ceroni Ferreira (pós-graduado em Engenharia de *Software*), ele apresentou em uma sequência cronológica, do mais antigo ao mais moderno, videogames que possui em casa, além dos videogames, apresentou as mudanças nos *joysticks*, e as mudanças nos jogos tanto com relação a mídia que era inserida nos videogames, ou seja, do jogo disponibilizado em cartucho como exemplos os jogos do Atari 2600 e Mega Drive, ao DVD que são utilizadas no NeoGeo. Ainda a respeito dos jogos, o Sr. Deiver comentou sobre a evolução da qualidade dos gráficos e dos áudios.

O segundo convidado, Dr. Mateus David Finco, professor da Universidade Federal da Paraíba, que realizou seu mestrado e doutorado na área Jogos Eletrônicos relacionados com exercícios físicos e o aprendizado motor, apresentou os videogames caracterizados como *Exergames*. Estes videogames surgiram com a proposta de combater o sedentarismo que estava relacionado com a utilização de videogames tradicionais onde os jogadores ficavam muito tempo sentados. Os *Exergames* são videogames e jogos que utilizam *joysticks* com sensores ou apenas sensores que detectam o corpo humano e seus movimentos. Os videogames que se destacaram no Brasil com essa característica são WII – Nintendo e XBOX 360 Kinect da Microsoft.

A primeira *live* finalizou com a apresentação do tema *eSports* (*eletronic sports*); para destacar o assunto, adicionei na *live* o professor Erich Barcellos que também atua com Educação Física na rede municipal de Canoas na Escola Municipal Duque de Caxias. O convidado apresentou a esportivização dos jogos

eletrônicos tanto no nível nacional como no mundial, destacando o grande envolvimento dos jovens com esta realidade. O convidado também apresentou que os jogadores de videogames podem seguir uma profissionalização e tornarem-se atletas de jogos, pois os prêmios e os investimentos na área são volumosos. Atualmente os *eSports* promovem eventos com transmissão pelos canais de televisão, e alguns jovens são contratados por times de futebol para valorizarem a marca da equipe. São exemplos os times de futebol do Corinthians, Cruzeiro, Flamengo e Santos que apresentam equipes em eventos de *eSports*.

A interação dos alunos com a *live* foi realizada pela utilização dos comentários disponíveis no canal do *Youtube* e com um formulário *Google* de perguntas enviado após a *live*. Para realizar o convite para a *live*, foi enviado para o site da escola EMEF Ildo Meneghetti a programação e proposta da atividade, assim como para os grupos de *WhatsApp* das turmas de sexto e oitavo ano. A primeira *live* atingiu até o momento 203 visualizações e obteve 65 retornos pelo formulário do *Google*.

Na segunda *live*, contamos com dois convidados e apresentamos como tema norteador a chegada da internet e a influência nos jogos eletrônicos. Para desenvolver o tema propomos uma apresentação direcionada para evolução das plataformas de jogos e as linguagens associadas a essas plataformas em cada momento histórico.

Primeiramente, contextualizamos o fliperama, apresentando o seu local de prática, ou seja, salas comerciais com grande número de jogos (máquinas). Além disso, apresentamos o modo de prática, que se caracteriza por um modo de prática presencial sozinho ou com amigos – que contraria a concepção atual: a distância e online. Como uma forma de passo a passo, mostramos a necessidade da compra de fichas (moedas) para poder jogar, o número de jogadores que poderiam jogar ao mesmo tempo de forma presencial, que variavam de um, dois, três e quatro contra a “máquina” ou entre os participantes. Também foram apresentados os códigos de conduta e algumas expressões (linguagens) do fliperama, destaco a seguir algumas: Quer que eu passe de fase para ti? Deixa eu jogar uma vida? Tu já virou/acabou este jogo? Tu vai até o chefão com uma ficha? Deu TILT! Qual fliperama tem esta máquina? Por fim apresentamos quais as motivações de se jogar em um fliperama. Destacaram-se as seguintes questões: chegar no fim do jogo com o mínimo de fichas, bater o recorde, bons gráficos, jogos novos e novos desafios.

Após a apresentação do ambiente relacionado ao fliperama, avançamos para os videogames, pois estes trazem um novo contexto de jogabilidade. Os

videogames modificaram a estrutura inicial apresentada pelos fliperamas, pois era preciso se deslocar para uma sala comercial que oferecesse os jogos, o que agora proporciona jogar dentro de casa. Para isso, além de comprar o videogame, o jogador precisava ter uma televisão disponível para ligar o videogame. Apesar da semelhança com o fliperama quanto à possibilidade de jogar presencialmente contra a máquina ou em oposição a amigos, o videogame traz a possibilidade de se jogar quantas vezes quiser sem a necessidade de colocar novas fichas. Os principais códigos de conduta que o videogame traz, são: uma vida para cada um; não atrapalhar quem está jogando e não passar na frente da TV.

Ao exemplo do fliperama, o videogame também acompanha as suas linguagens. Destaco algumas: Não estraga a TV? Este jogo não estraga os controles? O jogo não funcionou, já assoprou a fita? Nem parece o jogo do fliperama. Já passou de fase? Não é a minha vez? Me empresta esta fita?

O grande desafio para os videogames sempre foi tentar aproximar a qualidade gráfica e sonora proporcionada pelos fliperamas dentro dos lares. Embora, ainda sem o advento da internet, a característica de reunir os amigos em torno do videogame se aproxime do que ocorria nos fliperamas, uma nova linguagem surge e são acrescentados aspectos relacionados a outros componentes dos jogos eletrônicos: o *joystick* e os cartuchos / DVDs (jogos). Os *joysticks* passam por uma evolução quanto a durabilidade e número de botões que afetam a interação jogador x jogo. Já os jogos, disponíveis em cartuchos inicialmente e posteriormente em DVDs e DVD Blu Ray trazem uma nova possibilidade de interação, que passam desde as trocas e empréstimos até a locação de jogos ofertada em vídeo locadoras.

Com a pretensão de mostrarmos esta evolução na *live*, uma sequência de *slides* foi apresentada destacando o videogame, o *joystick*, a qualidade gráfica, o ano de criação, qual geração ele pertencia e se tinha conexão com a internet.

Juntamente com a possibilidade de jogar com adversários à distância ou até adquirir jogos pela internet, apresentamos também a evolução dos jogos eletrônicos nos computadores pessoais (PCs). Os PCs também passaram por um período de aperfeiçoamento quanto a qualidade gráfica, sonora e velocidade de processamento de informações. A lógica de jogabilidade do PC é muito próxima dos videogames, entretanto, nos PCs os *joysticks* foram substituídos pelos teclados e os cartuchos por disquetes. Os disquetes e posteriormente CDs e DVDs permitiam que os jogadores emprestassem e copiassem os jogos para outros jogadores. Destacamos também algumas linguagens utilizadas pelos jogadores de PCs: Este jogo não estraga teclado? Não veio com vírus neste jogo?

Quantos disquetes/CDs para instalar este jogo? Dá para jogar em rede? É original este jogo? Faz uma cópia para mim?

Devido à possibilidade de realizar cópias e disponibilizar para outros jogadores, a expressão vírus surge na linguagem dos jogadores de PCs. É importante destacar, também, que o número de adeptos aos jogos nos PCs também se deve pela possibilidade de jogar em um dispositivo que também servia para executar trabalhos. Estes dispositivos tiveram uma grande ampliação na década de 90 no Brasil devido à possibilidade de substituir vários processos manuais ou executados em aparelhos com pouca tecnologia, por exemplo, as máquinas de escrever. Os PCs também possibilitaram um grande avanço em direção ao uso da internet, a qual era realizada por linhas telefônicas no final da década de 90, mas já permitia a navegação em sites, envio e recebimento de *e-mails* e até a realização de *downloads* de arquivos pequenos. Esta aproximação dos PCs com a internet fez com que muitos jogadores pudessem fazer downloads de jogos e jogar de forma remota (*online*).

Uma grande mudança de paradigma ocorreu por volta do ano de 2004 quando a internet de banda larga passou a ser ofertada no Brasil. Com a internet de banda larga os jogadores de PCs e de videogames modificaram bastante suas relações com os jogos, em especial com relação ao formato de jogo. Este passou a ser muitas vezes realizado de forma remota ou com muitos jogadores (*multiplayer*). A interação passava de uma forma presencial para uma jogabilidade que poderia ocorrer entre cidades, estados ou até países. Além da jogabilidade modificada, os jogadores abandonaram as locadoras e começaram a comprar jogos por mecanismos digitais (*online*), ou seja, a mídia física começou a dar espaço para a mídia digital.

Com esta mudança, uma nova linguagem também surge. Para isso, solicitei que os convidados desta *live*, Gabriel Finco estudante de Biomedicina da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) e Eduarda Lord estudante do oitavo ano da EMEF Engenheiro Ildo Meneghetti, ambos apaixonados por videogames atuais, apresentassem as linguagens desta geração. Algumas das linguagens são: Não posso parar no meio do jogo, pois serei banido! Tem no *Steam*? Qual a tua conta? *Noob*, *Camper*, *Clutch*, *Eco*, *Anti Eco*, *Igl*.

As linguagens trazem muitos aspectos diferenciados das demais linguagens já apresentadas, isso se deve, principalmente, pelo formato de jogo remoto. Os jogos remotos criaram um código de conduta que não permite que o jogador abandone o jogo durante a partida, caso isso aconteça, o jogador é banido do

jogo por um determinado tempo, ou seja, ele fica impedido de retornar ao jogo pelo sistema por uma carga horária determinada. Outros termos como *Steam* e a indicação de conta fazem referência ao local onde é possível fazer o *download* do jogo e a forma de encontrar o jogador na rede.

Por fim, os convidados Gabriel e Eduarda apresentaram termos que fazem referência à postura dos jogadores durante o jogo, por exemplo, o termo *Noob* faz referência a um jogador novato que ainda joga mal, enquanto *Camper* indica um jogador que fica escondido nos jogos de tiro.

A segunda *live* encerrou com a sugestão da série documental GDLK da Netflix a respeito do tema videogames e com a indicação dos jogos que os convidados mais gostavam de jogar.

Ao exemplo da primeira *live*, para realizar o convite para a *live*, foi enviado para o site da escola EMEF Engenheiro Ildo Meneghetti a programação e proposta da atividade, assim como para os grupos de *Whatsapp* das turmas de sexto e oitavo ano. A segunda *live* atingiu até o momento 95 visualizações e obteve 46 retornos pelo formulário do *Google*.

Finalizando a sequência de *lives* a respeito de jogos eletrônicos, foi proposto para os alunos enviarem os resultados do jogo PACMAN disponibilizado pelo *Google*. Além de indicar a pontuação, os alunos deveriam enviar uma imagem da tela final do jogo onde constava a pontuação máxima obtida. Esta solicitação foi realizada no formulário da segunda *live* e apresentada na última *live* de jogos eletrônicos que foi intitulada de *Game Over* (fim de jogo).

Nesta *live*, além do tema jogos eletrônicos, foi proposta a apresentação de outros temas, a saber: caracterização dos esportes e esportivização. Não nos deteremos nos outros temas nesta narrativa, mas apenas destaque que foi enfatizada a relação do recorde ou melhor marca na comparação dos resultados dos jogos, o que traz uma aproximação com os outros temas apresentados. A última *live* atingiu até o momento 115 visualizações e obteve 45 retornos pelo formulário do *Google*.

Em suma, destaque que as três *lives* realizadas pelo *Stream Yard* com o tema Jogos Eletrônicos tiveram um ótimo engajamento dos alunos, pois é um assunto que atrai muito o público adolescente. A possibilidade de apresentar *slides* e adicionar convidados às *lives* também enriqueceu o formato de apresentação dos temas. A interação dos alunos durante as *lives* nos comentários do Youtube foram constantes e pertinentes. Os alunos se familiarizaram e descobriram

as linguagens utilizadas em cada momento histórico, além de perceberem a evolução tecnológica que os videogames, jogos, *joysticks* e computadores sofreram nos últimos quarenta anos.

Referências

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Portal MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em 27/09/2020.

CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas – RCC**. 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 27/09/2020.

Capítulo 26

Gêneros textuais legislativos e letramento jurídico: formando cidadãos para práticas autônomas, humanitárias e sustentáveis

*Vanessa Just Blanco*¹

A prática pedagógica descrita em sequência foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Ícaro, em Canoas/RS, com alunos do 9º ano do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, em agosto de 2020.

Sabe-se que é papel da educação, definido na Constituição Federal (CF) de 1988, promover o desenvolvimento dos sujeitos, tendo como intento a formação de cidadãos atuantes. Contudo, se “nem as normas lógicas, nem as normas morais são inatas na consciência individual” (PIAGET, 1994, p. 296), é relevante que se desenvolva um trabalho de entendimento das normativas de nossa sociedade, não daquelas de cunho e julgamento subjetivos, mas as registradas em leis, decretos, entre outros, tencionando-se à promoção da atuação cidadã autônoma, humanitária e sustentável.

Guimarães (2012, p. 182) menciona que “leis são criadas para orientar a vida em sociedade e devem ser observadas, respeitadas e aplicadas por todos”. No entanto, Gérman Bidart Campos tece a crítica de que, em verdade, as leis “não são conhecidas por ninguém ou que o são por muito poucos” (apud GUIMARÃES, 2012, p. 181). Por conta disso, um letramento jurídico, ainda que mínimo, faz-se essencial para conscientização, discernimento e racionalização das normas que integram e regem as atuações dos sujeitos numa sociedade.

Para Guimarães (2012, p. 179), “a linguagem deve ser usada para socializar o conhecimento, e não como manifestação de poder, como instrumento pelo qual se afasta da discussão as pessoas que não possuem condições de decodificá-la”. Levando-se em conta essa assertiva, entende-se que Língua Portuguesa

¹ Professora de Língua Portuguesa da EMEF Ícaro. Licenciada em Letras FATIPUC (2015); Mestra em Educação UFRGS (2019). E-mail: vanessa.blanco@canoasedu.rs.gov.br

pode contribuir para compreensão de gêneros textuais legislativos, ressaltando a função social desses. Pode-se ainda falar de estrutura textual, objetivo comunicacional, recursos linguísticos, contexto de produção e circulação, adequação à norma culta, formalismo e vocabulários específicos das normas, promovendo dessa forma um letramento basilar para leitura e decodificação de textos mais complexos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), ainda que não explicitamente, reforça a necessidade do estudo da linguagem jurídica, própria das normativas, ao trazer como uma das dez competências a serem desenvolvidas pelos alunos o “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões *com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários*” (p. 10) (grifo nosso).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) postula, em seu art. 22, que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a *formação comum indispensável para o exercício da cidadania* e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (grifo nosso). Por conseguinte, ressalta-se a relevância do conhecimento das normas para atuação enquanto sujeito na vida pública.

É preciso, pois, desenvolver um letramento jurídico. Entenda-se o letramento como “habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2006). Em relação ao letramento e discurso jurídico, Tfouni esclarece que a “[...] distribuição social não homogênea do conhecimento e das práticas sociais organizados pelo letramento garante, de um lado, a participação eficaz dos sujeitos que as dominam, e, por outro, marginaliza aqueles que não têm acesso a esse conhecimento” (apud TFOUNI, MONTE-SERRAT, 2010, p. 105).

Haja vista essa problemática e demanda, decidiu-se que algumas aulas remotas de Língua Portuguesa se voltariam para o estudo dos gêneros textuais que viabilizassem um letramento jurídico mínimo e basilar, a fim de preparar os discentes para prática cidadã. Foram consideradas, durante o planejamento das atividades, as competências e habilidades previstas no Referencial Curricular de Canoas (RCC) (CANOAS, 2017), as quais se encontram indicadas nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Competências da RCC que orientaram a prática pedagógica

Competências de Língua Portuguesa	
	<ul style="list-style-type: none">• Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.• Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.• Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso /gênero textual.• Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.• Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Quadro 2 - Habilidades da RCC que orientaram a prática pedagógica

Código	Descrição sintética da habilidade
EF89LP17	Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos [...] a seus contextos de produção [...] como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade [...].
EF89LP18	Explorar e analisar instâncias e canais de participação [...], incluindo formas de participação digital, [...] de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.
EF89LP19	Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line [...] como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.

EF89LP20	Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. [...], de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e [...] a tomar decisões fundamentadas.
EF89LP27	Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas [...].
EF89LP28	Tomar nota de videoaulas, [...] identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo [...].

Para dar conta da proposta de desenvolvimento de um nível básico de letramento jurídico, cinco aulas foram planejadas e organizadas, de forma a compor um único bloco, tendo como enfoque o campo de atuação na vida pública, conforme previsto no RCC (CANOAS, 2018) para a área de Língua Portuguesa. Todas as aulas foram disponibilizadas no ambiente virtual *Google Classroom*. No quadro 3, descreve-se as práticas empregadas e as habilidades da RCC (CANOAS, 2018) abrangidas em cada uma.

Quadro 3 - Descrição da prática pedagógica realizada

<p>AULA 1</p> <p><i>Habilidade da RCC: EF89LP27</i></p>
<p>Objetivos: 1. Instigar a curiosidade dos alunos sobre temas jurídicos contemporâneos; 2. Discutir sobre a aplicabilidade do conhecimento jurídico na vida pública; 3. Conhecer a profissão de advogado, refletindo sobre seu papel como defensor do direito público e privado.</p>
<p>Conteúdos, metodologia e recursos:</p> <p>Convidou-se um advogado para conversar com os alunos em um encontro online. Para este bate-papo, fez-se uso do <i>Google Meet</i>. Perguntas para guiar a conversa foram efetuadas pela professora, dando abertura posteriormente aos alunos que tivessem interesse em interrogar o convidado. Os temas trazidos foram fruto de discussão entre a docente e o advogado, sendo estes a seguir indicados: a) Diferenciação entre o regime ditatorial e totalitário, a fim de pensar-se sobre a relação do totalitarismo com políticas de cancelamento; b) <i>Mob justice versus</i> justiça garantida pela lei; c) Pirataria marítima no direito internacional e os piratas descritos em livros literários; d) A profissão de advogado: trajetória acadêmica e profissional, conhecimentos demandados, importância da Língua Portuguesa nas práticas diárias, desafios da atuação em tempos de pandemia.</p>

AULA 2

Habilidades da RCC: EF89LP17, EF89LP27, EF89LP28

Objetivos: 1. Reconhecer o contexto de produção do texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; 2. Identificar o ambiente virtual como espaço de disponibilização desse texto; 3. Detectar os tópicos temáticos presentes nessa norma; 4. Conhecer vocábulos específicos da área jurídica; 5. Conhecer a forma de Organização do Estado para compreender seu funcionamento; 6. Apropriar-se de seus direitos e deveres enquanto cidadão brasileiro; 7. Avaliar o tipo de linguagem empregada na norma constitucional, refletindo sobre sua complexidade e acessibilidade, em termos de compreensão de conteúdo, pela população em geral; 8. Julgar a pertinência do art. 5º da Constituição Federal de 1988 para manutenção de uma vida digna dos sujeitos na sociedade brasileira; 9. Elencar um dos direitos e deveres para se manifestar, apresentando argumentos para consideração da importância desse.

Conteúdos, metodologia e recursos:

1. Introduziu-se a aula com uma videoaula (YOUTUBE, 2020a) sobre a origem da Constituição Federal de 1988;

2. Utilizou-se o *Google Forms* para apresentação da CF/1988 e realização das seguintes atividades com o texto dessa norma: a) leitura dinâmica a fim de identificar os temas abordados, os quais nomeiam títulos e capítulos desse diploma legal; b) leitura integral e interpretativa do art. 5º, o qual aborda os direitos e deveres dos cidadãos brasileiros, buscando-se vocábulos desconhecidos e próprios da área jurídica em dicionários tanto físicos como virtuais; c) realização de considerações sobre a aplicabilidade e relevância do art. 5º; d) análise do tipo de linguagem empregada nos textos jurídicos e se essa é acessível para população em geral.

3. Disponibilizou-se uma videoaula complementar, elaborada por um advogado, sobre o tema “Organização do Estado”.

AULA 3

Habilidades da RCC: EF89LP17, EF89LP20, EF89LP27, EF89LP28

Objetivos: 1. Interpretar o conteúdo de textos normativos; 2. Conhecer o vocabulário jurídico; 3. Constatar a relevância do estudo da linguagem jurídica para a atuação cidadã; 4. Reconhecer-se enquanto cidadão, a partir da análise da aplicabilidade das normas constitucionais na vida do adolescente; 5. Apreciar o conteúdo da norma constitucional, efetuando juízo de valor; 6. Argumentar e defender opiniões com base no conteúdo de textos normativos; 7. Conhecer o funcionamento do Poder Executivo.

Conteúdos, metodologia e recursos:

1. Utilizou-se o *Google Forms* para apresentar os artigos 6º, 7º, 13º e 14º, da CF/1988, e para propor, durante a leitura desses, as seguintes atividades: a) exemplificação de políticas públicas atuais que garantem os direitos sociais; b) pesquisa sobre o valor atual do salário mínimo, estimulando-se a reflexão sobre a suficiência desse na cobertura das necessidades vitais básicas; c) avaliação da oportunidade de conhecer o mercado de trabalho por meio da condição de menor aprendiz; d) reflexão sobre o reconhecimento da Língua Portuguesa como idioma oficial; e) consideração sobre a possibilidade de votar aos 16 anos e sobre a responsabilidade inerente a esse ato; f) identificação de que há idades mínimas para ser candidato político; g) reconhecimento e comparação dos símbolos da República Federativa e daqueles próprios do município de Canoas.

2. Disponibilizou-se videoaula complementar, elaborada por um advogado, sobre o tema “Os três poderes e o funcionamento do Poder Executivo”.

AULA 4

Habilidades da RCC: EF89LP17, EF89LP20, EF89LP27, EF89LP28

Objetivos: 1. Reconhecer as partes integrantes de um texto legislativo, sendo capaz de nomeá-las; 2. Perceber que as normas têm origem contextual, ou seja, surgem da verificação de um problema de ordem social, econômica, entre outros que carece de regulação; 3. Emitir juízo de valor sobre normativas e sua aplicabilidade; 4. Compreender o funcionamento dos poderes Legislativo e Judiciário.

Conteúdos, metodologia e recursos:

1. Indicou-se, inicialmente, uma videoaula (YOUTUBE, 2020b) para compreensão da estrutura do texto legislativo, englobando o nome das partes que o compõem – título, ementa, artigo, inciso, parágrafo, alínea, caput – e destacando a relação entre essas;

2. Utilizou-se o *Google Forms* para leitura de trechos da “Lei Maria da Penha” e realização das seguintes atividades com o texto dessa norma: a) identificação das partes circuladas nesse texto legislativo e nomeação dessas; b) emissão de juízo de valor sobre a utilidade desta lei; c) pesquisa sobre a história da verdadeira Maria da Penha no sítio eletrônico do Instituto Maria da Penha, a fim de contextualizar a origem dessa normativa.

3. Disponibilizou-se uma videoaula complementar, elaborada por um advogado, sobre o tema “Os Poderes Legislativo e Judiciário”.

AULA 5

Habilidades da RCC: EF89LP17, EF89LP18, EF89LP19, EF89LP20, EF89LP27, EF89LP28

Objetivos: 1. Conhecer e compreender a função de gêneros textuais de manifestação pública; 2. Comparar a estrutura de composição textual de abaixo-assinados, petições online e cartas abertas; 3. Operar ferramentas digitais para produção de textos; 4. Refletir e propor melhorias sociais por meio de texto de manifestação pública; 5. Compartilhar interesses e propostas; 6. Participar de simulação da vida pública, votando e opinando sobre temas sociais.

Conteúdos, metodologia e recursos:

Disponibilizou-se conteúdo teórico sobre gêneros textuais de manifestação pública no *Google Forms*. Nesse espaço virtual, trouxe-se características e exemplos estruturais de abaixo-assinados, petições online e cartas abertas, destacando-se ainda a função e aplicabilidade desses textos;

Orientou-se os alunos, mediante videoaula, a como utilizar o *Google Forms* para produção de textos de manifestação pública;

Propôs-se que os discentes fizessem uso dessa ferramenta digital para construção de petições online coletivas com tema julgado relevante pelo grupo;

Compartilhou-se as petições online produzidas entre os integrantes da turma e o grupo de trabalhadores da escola para votação;

Instigou-se que os alunos observassem os resultados da votação, apresentados no formato de gráficos e respostas subjetivas no *Google Forms*.

As atividades propostas, por meio do *Google Forms*, constituíram-se sempre de perguntas abertas com intento de garantir a manifestação livre dos alunos e viabilizar uma real avaliação do desenvolvimento desses em termos de letramento jurídico. As videoaulas complementares, mencionadas no quadro 3, são fruto do trabalho voluntário de um advogado convidado, que preocupou-se em personalizá-las para turma e estruturá-las de forma a facilitar a compreensão por adolescentes.

Ao final de todas as aulas, os alunos avaliavam, no *Google Forms*, sua compreensão do conteúdo, qualidade dos recursos pedagógicos empregados e a aplicabilidade do tema em suas vidas. As considerações efetuadas pelos alunos foram analisadas para melhoria das práticas.

O desenvolvimento do letramento jurídico foi avaliado pela docente ao final de cada aula, mediante exame dos textos produzidos. Comparou-se a progressão entre as aulas da qualidade analítica e da manifestação escrita dos alunos, traçando-se assim um mapa evolutivo. Os alunos tiveram progresso gradual na habilidade

de compreensão leitora das normas e na formulação de argumentos escritos, produzindo, por fim, uma petição online de admirável qualidade. A professora analisou ainda se os objetivos e habilidades da RCC de cada aula foram atingidos, tendo-se obtido uma resposta bastante positiva neste quesito.

Como forma de mensurar a efetividade desta prática pedagógica, quando do encerramento do bloco de aulas, convidou-se os alunos para que avaliassem a mesma no *Google Forms*. Destacou-se que o ato de responder ao questionário era voluntário. Ainda, os alunos foram indagados quanto ao assentimento ou não da publicação eventual de suas enunciações neste documento. Contou-se com a participação de 11 (onze) discentes nessa avaliação. As questões levantadas e algumas considerações dos alunos são as que constam no quadro 4.

Quadro 4 - Questões lançadas para avaliação da prática pedagógica e considerações dos discentes

Questões	Considerações dos discentes
1) Comente em algumas linhas o que achou das estratégias pedagógicas - videoaulas, formulários online, textos de apoio - utilizados durante o mês de agosto.	<p><i>Aluno E</i> - “Achei bem legal, trazer formas diferentes de aprendizados nos incentiva a querer fazê-los.</p> <p><i>Aluno G</i> - “Eu gostei muito, temas diferenciados é bacana, não fica aquela mesma rotina todo dia e às vezes a gente até se diverte, amei [...]”.</p> <p><i>Aluno I</i> - “Ótimas estratégias que traziam mais a turma a fundo do assunto trabalhado, sempre mantendo o foco e a curiosidade dos colegas. Textos e formulários bem estruturados e resumidos.”</p>
2) Comente sobre o que achou de termos um convidado externo e especialista na área do direito para complementar os conteúdos de Língua Portuguesa.	<p><i>Aluno C</i> - “Foi muito bom, experiências novas com pessoas diferentes que compartilharam um pouquinho de suas profissões conosco”.</p> <p><i>Aluno F</i> - “Achei interessante, embora não pareça um conteúdo de aula de português, faz sentido por envolver textos com escritas diferentes, também porque foi importante para eu conhecer as leis e entender como posso atuar como cidadão”.</p> <p><i>Aluno J</i> - “Incrível!!! As videoaulas do advogado [...] foram muito boas pra ajudar-nos a completar os formulários quando estávamos falando sobre legislação, o encontro com ele também.”</p>

<p>3) O <i>meet</i> com o advogado, realizado antes das aulas teóricas (2 a 5), despertou seu interesse para o tema (linguagem jurídica) que iríamos tratar no mês de agosto? Justifique.</p>	<p><i>Aluno C</i> – “Com certeza, me deixou bem mais animada sobre o assunto”.</p> <p><i>Aluno H</i> – “Me chamou um pouco a atenção sim, embora não seja muito a minha praia, acabei me interessando bastante e principalmente pelas leis.”</p>
<p>4) Você percebe que os conteúdos ensinados nas aulas 1 a 4 contribuíram para sua escrita da petição online? Se sim, como?</p>	<p><i>Aluno C</i> – “Sim, me fez pensar melhor o texto e me interessar de verdade em como fazer”.</p> <p><i>Aluno D</i> – “Sim, porque se não fosse por essas aulas eu provavelmente teria feito de um jeito errado”.</p> <p><i>Aluno E</i> – “Sim, pois foram nessas aulas que aprendemos o tipo de texto que se deve usar nestes casos”.</p> <p><i>Aluno F</i> – “Sim, pois esses conteúdos me mostraram como aprender sobre nossos direitos e como utilizar as palavras para documentos formais.”</p>
<p>5) O que achou da oportunidade de votar nas petições dos colegas?</p>	<p><i>Aluno A</i> – “Eu achei muito legal, amei as petições”.</p> <p><i>Aluno E</i> – “Achei super legal ver o que os outros criaram e eu acabei apoiando todas kkk”.</p> <p><i>Aluno F</i> – “Achei muito legal, pois li sobre diversas situações que as pessoas passam e me identifiquei, também pude demonstrar que eu me importo e valorizo o trabalho deles”.</p> <p><i>Aluno I</i> – “Incrível, saber das ideias de outras pessoas para podermos melhorar o espaço onde convivemos”.</p> <p><i>Aluno J</i> – “Achei demais. É uma dinâmica muito boa de colocarmos em prática o que aprendemos, e ver também o trabalho dos colegas. São muitas propostas diferentes e por isso é muito legal!”</p>

<p>6) Foi possível perceber a importância da língua portuguesa para leitura e escrita de textos jurídicos e de defesa de direitos? Comente.</p>	<p><i>Aluno C</i> – “Sim, pois textos jurídicos são documentos importantes e com um modo de escrita ‘refinado’, então me fez entender melhor os textos”.</p> <p><i>Aluno F</i> – “Sim, pois além de aprender palavras que eu não conhecia, consegui melhorar a minha escrita, leitura e até mesmo a pronúncia”.</p> <p><i>Aluno H</i> – “Sim foi e muito, ainda mais com o vocabulário que é um pouco mais elevado ao do cotidiano”.</p> <p><i>Aluno I</i> – “Sim, regras de ortografia, concordâncias, etc. Tudo isso é necessário para que a leitura e escrita de textos jurídicos fique de forma clara e resumida”.</p> <p><i>Aluno J</i> – “Muito. A língua portuguesa está extremamente envolvida e é muito importante nos textos jurídicos, até por que temos vários tipos, que exigem formas de linguagem diferentes”.</p>
<p>7) Este bloco de aulas (1 a 5) contribuiu para sua formação como cidadão? Justifique.</p>	<p><i>Aluno E</i> – “Sim, aprendemos sobre a constituição, os nossos direitos e os direitos dos outros como cidadãos e isso é super importante”.</p> <p><i>Aluno F</i> – “Sim, foi importante para conhecer mais sobre leis que garantem meus direitos, entender como devo me comportar como cidadão para ter uma vida social correta e tranquila”.</p> <p><i>Aluno J</i> – “Demais! Ler as Leis e depois “colocá-las” em prática foi muito bom para aprimorar não só a minha, mas também o papel de cidadão de todos”.</p>

De forma geral, as aulas foram sempre muito bem avaliadas pelos discentes, os quais se mostraram envolvidos com a proposta e contentes, principalmente, por perceberem a aplicabilidade do tema nas suas vidas. A docente sentiu-se igualmente motivada com a prática, tanto pelo resultado alcançado quanto pelos *feedbacks* das aulas conferidos pelos alunos.

A participação dos professores e equipe diretiva na votação das petições online, criadas pelos alunos, foi fundamental para que os discentes se reconhecessem enquanto cidadãos com espaço para palavra e defesa de posicionamentos. Os trabalhadores da escola se mostraram muito animados em poder contribuir com as práticas dos alunos, havendo um notável engajamento do grupo.

Destarte, percebe-se que o ganho com esta prática pedagógica não reside apenas na progressão em termos de letramento jurídico, mas também na ressignificação da concepção de adolescente, abrindo-se caminho para observação de um jovem que também é cidadão em nossa sociedade, sendo capaz de formular propostas de melhorias e posicionar-se de maneira responsável, consciente e eficiente. Em adendo, a interação entre trabalhadores e alunos transformou a ideia de escola em um espaço de escuta, comprometido com o desenvolvimento dos saberes, e de construção coletiva.

Agradecimentos: Aos meus queridos alunos da turma 9A, que sempre participaram ativamente das aulas e me permitiram compartilhar esta construção conjunta; à equipe da escola pelo suporte e apoio no desenvolvimento da prática; ao advogado convidado por compartilhar seus conhecimentos com jovens e contribuir para formação cidadã desses.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 05 out. 1988, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 23 dez. 1996, p. 27833.

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

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas (RCC)**. Canoas, Secretaria Municipal de Educação/Conselho, 2018.

GUIMARÃES, L. H. P. A. A simplificação da linguagem jurídica como instrumento fundamental de acesso à justiça. **Publicatio UEPG: Ciênc. Hum., Ling., Letras e Artes**, v. 20, n. 2, p. 173-184, jul./dez. 2012.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

YOUTUBE. 30 anos da Constituição de 1988. Atualidades-Brasil Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LOk0oszOV9w&feature=emb_logo>. Acesso em: 29 jul. 2020a.

YOUTUBE. Estrutura da legislação: glossário legal. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tAYqNDIdWTg>>. Acesso em: 07 ago. 2020b.

TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M. Letramento e discurso jurídico. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Diálogos Interamericanos, n. 40, p. 97-116, 2010.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Capítulo 27

Relato de atividade remota com a leitura de charges da pandemia

*Carla Letuza Moreira e Silva*¹

Como professora de Língua Portuguesa, PEB II (Ensino Fundamental, séries finais), na Rede Municipal de Canoas, na EMEF Irmão Pedro, procuro priorizar um trabalho diversificado no que se refere à leitura de diversos gêneros textuais na sala de aula. Acredito na formação discente através do desenvolvimento de competências e habilidades leitoras, baseadas no Referencial Curricular de Canoas (CANOAS, 2018), principalmente nas que possibilitam olhar para o mundo através das ferramentas tecnológicas atuais e que contribuem para o senso crítico dos adolescentes.

Vou aproveitar para relatar minha experiência com a atividade de leitura de charges jornalísticas sobre a pandemia, agradecendo, desde já, a oportunidade de escrever e participar desta proposta formativa do projeto *Cartografias* que agrega um grupo pensante de profissionais, compartilhando tantos dizeres e troca de ideias.

As charges como gênero textual na sala de aula

Em 2004, iniciei minhas práticas de ensino em leitura e especificamente com orientação de leituras de gêneros como as *charges* no Ensino Fundamental por perceber que seu caráter multisemiótico proporcionava a observação e a reflexão com foco no “eu-outro-nós-mundo”. Então, este gênero consolida-se como uma materialidade didática e renovadora de leitura no cenário de ensino-aprendizagem, ainda mais aliada às ferramentas tecnológicas atuais.

¹ Professora de Língua Portuguesa da EMEF Irmão Pedro. Graduada em Letras Língua Portuguesa; especializada em Leitura e Produção de Textos em Língua e Literatura; Mestre em Linguística e Doutora em Linguística - Análise do discurso. E-mail: carla.letuza@canoasedu.rs.gov.br

No geral, como professores, uma de nossas práticas em todas as disciplinas envolve disponibilizar e oportunizar múltiplas formas de leitura crítica da realidade. Percebo que um dos gêneros que podem fazer parte desse conjunto de múltiplo de materiais e assuntos que desenvolvem capacidades de leituras mais profundas são as charges.² Neste sentido, de acordo com minha observação com essa prática em sala de aula, elas parecem atrair o olhar dos alunos e, dentre outros gêneros, oferecem a oportunidade de adentrar o mundo da leitura de modo dinâmico, atrativo e não menos crítico nas escolas.

Desde já, antecipo que observo a charge para além de um discurso visual, pois para além das aparências, seu humor amplia olhares leitores. Neste direcionamento, entendo as atividades de interpretação de charges como promotoras de multiletramentos (ROJO, 2012) e de inclusão nas escolas em que, por seu aspecto visual, pode até partir do riso, mas pouco a pouco revela uma reflexão mais profunda.

O objetivo de meu relato, então, é o de registrar minha experiência com a atividade de ensino remoto e as opiniões de alunos sobre a leitura desse gênero textual, observando o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. Para isso, selecionei algumas das charges sobre a pandemia 2020 e que, em meio ao cenário de afastamento social, foram disponibilizadas aos alunos da EMEF Irmão Pedro em forma de atividade remota.

No início do isolamento social, não se conseguia projetar o cenário escolar fora do virtual ou longe da Internet. Os questionamentos e as iniciativas foram inúmeros. Então, por querer e tentar manter vínculos com os alunos, iniciei minha busca por formas remotas de enviar e obter devolutivas de atividades de leitura com diferentes gêneros textuais. Minha impressão foi a de estar em uma caverna, buscando uma luz para seguir. Aos poucos, foram somando-se as soluções virtuais como forma de testar ferramentas e nossas próprias habilidades e competências comunicacionais. No meio desta sensação de insegurança, tentei ensinar através de videoaulas com slides explicativos, mesmo sem ser *youtuber*. Valeu a intenção e sei que todos nós docentes estávamos buscando alguma saída para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Desde o início do envio das atividades remotas aos alunos, o desafio foi o de dar continuidade à aprendizagem e manter vínculos, mesmo que virtuais. Então, pelo perfil textual das charges, elas se encaixaram perfeitamente neste contexto.

2 Charges são textos que circulam na imprensa e ilustram, com ou sem caricaturas, as situações do cotidiano com uma crítica de forma humorística através da sátira, deboche ou comédia.

A produção das atividades foi realizada em *home office* e busquei tutoriais para o uso de aplicativos e ferramentas de gravação e captura de tela (*aplicativo oCam*), apresentação de slides (*Power Point*) e edição de vídeos (*Movie Maker*). Nestes momentos, percebi minha insegurança e minha perseverança, ao mesmo tempo, mas, acima de tudo, meu afeto em orientar leituras junto aos adolescentes.

Muitas questões permearam meu trabalho: como chegar até todos os alunos, como os alunos estão recebendo e percebendo estas atividades, quais suas dúvidas, qual seu nível de aprendizado, como desenvolver de forma satisfatória as competências e habilidades objetivadas na atividade e outras.

Percebi, então, a dedicação e a organização de todo o quadro de gestores e docentes da minha escola. Isso foi ajudando a manter a calma e a buscar soluções conjuntas, pois a organização das atividades foi complexa uma vez que foi oferecida uma gama de oportunidades para os alunos, como no quadro abaixo que representa os diferentes meios disponibilizados para os alunos acessar/receber a atividade remota de leitura de charges da pandemia na minha disciplina.

Quadro 1 - Abrangência da atividade

TÍTULO DA ATIVIDADE 3	FERRAMENTA DE ACESSO E DEVOLUTIVAS PARA OS ALUNOS DE 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL
Leitura de charges da pandemia 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Site da EMEF Irmão Pedro³ • Canal da Profe Carla Letuza⁴ • Material impresso retirado na escola com o <i>link</i> ou resumo na cópia • Arquivos enviados ao grupo da turma em PDF • No aplicativo Google Sala de Aula, com <i>hiperlink</i>

Fonte: adaptação da autora

No planejamento da atividade, foram consideradas as seguintes habilidades de práticas de linguagem de leitura, referentes a Língua Portuguesa no RCC (CANOAS, 2018), no desenvolvimento da atividade remota preparada, principalmente quanto aos aspectos grifados:

3 Disponível em: <<https://sites.google.com/canoasedu.rs.gov.br/escolairmaopedro/in%C3%ADcio>>. Acesso em setembro de 2020.

4 Disponível em: <<https://youtu.be/vA23w5bBIAs> e <https://youtu.be/5l8AlMUNFRw>>. (como aprofundamento do estudo) Acesso em setembro de 2020.

Quadro 2 - Habilidades da Língua Portuguesa do RCC

CÓDIGO	HABILIDADE
(EF89LP01)	Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.
(EF89LP28)	Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para o apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.
(EF89LP03)	Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a estes textos.
(EF09LP02)	Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social , comparando diferentes enfoques por meio de ferramentas de curadoria.

Fonte: Referencial Curricular de Canoas (CANOAS, 2018)

As charges jornalísticas são terreno rico em posicionamentos controversos e que, para a organização do pensamento, necessitam de orientação de leitura e acompanhamento de fatos sociais. Não pude realizar o trabalho de sala de aula presencial sem este auxílio e mediação na leitura e argumentação enquanto formadores de opinião em processo. Imagine na atividade virtual. Sem a devolutiva dos alunos, mesmo com a minha necessidade em gravar os vídeos para facilitar, senti a necessidade de obter a opinião dos alunos como apresento na sequência.

A seguir, as charges que foram foco da leitura dos alunos e estavam acompanhadas do questionário para coleta das devolutivas (que são foco de outro trabalho no mesmo evento):

Figura 01 - Charge 1



Fonte: <<https://blogdoaftm.com.br/charge-oms-declara-pandemia-do-coronavirus/>>.

Figura 2 - Charge 2



Fonte: <<https://quintacapa.com.br/melhores-charge-bolsonaro-x-covid-19/>>.

Figura 3 - Charge 3



Fonte: <<https://blogdoaftm.com.br/charge-covid-19-nas-favelas/>>.

Figura 4 - Charge 4



Fonte: <<https://mais.opovo.com.br/jornal/farol/2020/04/07/charge--clayton.html>>.

Mas, como saber sobre o contato dos alunos com a atividade? Para este relato, a opinião dos alunos foi coletada por um questionário em arquivo *Word*, enviado via *Whatsapp*, no grupo da Turma 9A, em que eles respondem no próprio arquivo e reenviam, completando as lacunas; ou em vídeo caseiro, conforme um roteiro de questões no vídeo⁵ de professora para alunos, como será registrado aqui. Nenhum estudante se manifestou por este meio. Apenas duas estudantes mandaram vídeos.

Feedback das alunas

As alunas do 9º ano A, 2020, da EMEF Irmão Pedro, preservados seus nomes (Ju e Gi), enviaram vídeos que condensam as respostas às questões que solicitei sobre a leitura das charges, basicamente o que segue: se gosta de charges e se estas conferem criticidade na formação do leitor. Aqui algumas transcrições:

5 Disponível em: <<https://youtu.be/FwLV AePiy10>>. Acesso em setembro de 2020.

Quadro 3 - Recorte de algumas falas das alunas⁶

<p>(Ju, 9º Ano A, 2020)</p>  <p>“[...] não é texto, você vai analisar a imagem e o que ela fala” [...]</p> <p>“muito mais divertido pra mim [...]”</p> <p>“O que chamou bastante a atenção que eles estão fazendo uma crítica social sobre o coronavírus”</p> <p>“Acho, acho que ajuda você formar sua opinião”</p> <p>“Todas as formas de leitura são válidas, então, tem que aprender a ler as pessoas, as coisas, os livros...”</p> <p>“Acho que é tudo bom, pra mim”</p>	<p>Gi, 9º ano A, 2020</p>  <p>“[...] tem que ser atual, o assunto tem que ser atual”</p> <p>“[...] achei muito informativa, os professores estão dando muita informação sobre o coronavírus [...]”</p> <p>“[...] achei um texto de piada com o que tá acontecendo, geralmente eles fazem com política” [...] mais para implicar também [...]</p> <p>“É uma forma mais leve de falar sobre um assunto importante”</p> <p>“[...] fazer comédia [...]</p> <p>“[...] jeito que abordam o assunto”</p>
---	---

Fonte: adaptação da autora

Pude perceber que as charges se encaixam na categoria de gêneros imagéticos, prazerosos e divertidos para se ler por atrair a atenção dos alunos e, ao mesmo tempo, informar e fazer crítica social: “O que chamou bastante a atenção que eles estão fazendo uma crítica social sobre o coronavírus” (Ju, 2020). Foi importante ouvir isso das alunas, pois corresponde ao meu objetivo junto aos princípios do RCC. Muito positiva a colocação, quero dizer, então elas confirmam que vale a pena ler charges no processo de formação leitora, ao mesmo tempo, os professores precisam de retorno, de incentivo e de *feedback*.

Além dessas funcionalidades e características das charges da pandemia,

⁶ O uso das imagens foi autorizado pelos responsáveis.

a sua atualidade é um aspecto positivo, segundo Gi, além das informações que as charges da pandemia trazem. Ainda diz que, por ser atrativa e ter um “jeito” diferente de apresentar as informações, não deixam de tratar de assuntos importantes. Lembrei daquele dito popular: *brincando se dizem verdades!* As charges contratam informações, fazendo comédia, piada, com implicância do seu “jeito”, conseguem comunicar algo crítico e importante. Pensar uma pandemia, então, de forma humorística é trabalho para um chargista que, com certeza, é um artista.

Portanto, pareceu consenso entre as alunas a questão da crítica social nas charges sobre a pandemia, pois a charge por seu caráter crítico permite pensar o hoje e o ontem para projetar o futuro, se possível, melhor. Permite também uma via de mão dupla, a sociedade chegar ao leitor e o leitor à sociedade onde ele já está.

Considerações finais

Enfim, se para os alunos os desafios remotos na pandemia são grandes, para nós, professores, não foi diferente. Como podemos observar, muitas ferramentas foram disponibilizadas com atividades remotas aos estudantes, o que revela a preocupação docente com o todo dos alunos, independente de as desigualdades sociais serem brutais.

O horizonte foi aberto com a implementação do Referencial Curricular de Canoas, agora é sair da situação de pandemia, cuidar da saúde e na sequência ou concomitante, dos estudos junto aos alunos. Portanto, muitos dos objetivos da atividade foram alcançados e demonstrados, pois o importante é acrescentar à formação leitora dos alunos e aprimorar nosso trabalho, importa tentar e errar para poder acertar, sugerir para tentar renovar.

Dos 35 alunos, recebi dois vídeos de alunas que se disponibilizaram a participar. Pouco, muito pouco, mas precisamos passar por isso, precisamos observar melhor as desigualdades e as realidades das escolas, além de pensar na formação docente. Portanto, a realidade de uma pandemia e a pouca interação com e dos alunos, mesmo nesta situação, está espelhada e, agora, como profissionais da educação, resta nos permitirmos e abraçarmos os desafios da renovação pós-pandemia.

Diante de tantas considerações sobre leitura de charges em tempos de pandemia feitas e tantas a fazer, resta responder ao objetivo de observar se estas

auxiliam e de que forma a formação leitora: “Acho, acho que ajuda você formar sua opinião”, de acordo com a aluna Ju (2020), as charges, em sua cada vez maior visibilidade, compõem o quadro dos textos que aumentam a criticidade do leitor. Na sabedoria adolescente, está uma verdade: “Todas as formas de leitura são válidas, então, tem que aprender a ler as pessoas, as coisas, os livros...” (Ju, 2020).

Referências

CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas – RCC**. 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 27/09/2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

KOCH, I. O texto: construção de sentidos. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 19-25.

SEABRA, T. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas** [online]. n. 59, p. 75-106, 2009.

SILVA, C. L. M. **O trabalho com charges na sala de aula**. Pelotas. RGS: UFRGS, 2004.

SILVA, C. L. M. Os temas das propostas de redação no concurso vestibular: o ser no mundo e o mundo no texto. In: FLORES, V. do N.; NAUJORQS, J. da C.; REBELLO, L. S.; SILVA, D. S. S. (Orgs.) **A redação no contexto do Vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. P. 283 a 303.

ROJO, R.; MOURA, E; (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Capítulo 28

Livros de matemática sensoriais táteis

*Miriam Garcia Müller*¹

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define as competências gerais da Educação Básica, dentre elas destaco “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p.9). Compreendo que o processo de ensino-aprendizagem deve se articular com as demais áreas do conhecimento, como a leitura e escrita (produção textual), as manifestações artísticas, o conhecimento das tecnologias, buscando uma prática pedagógica diferenciada, flexível e que respeite e valorize os conhecimentos prévios que cada educando possui.

No tocante à Educação, o Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988, estabelece o direito de todos à educação, com igualdade de oportunidades inclusivas, tanto na área educacional como social. Bem como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) assegura direitos na busca pela universalização da educação, reforça a importância das adaptações curriculares, o respeito às especificidades de cada educando,

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL,1996).

O direito de todos à escolarização reflete um paradigma de inclusão escolar e social, em que os sujeitos excluídos da sociedade e, conseqüentemente da escola, têm a oportunidade do convívio em um ambiente multicultural, diversificado,

¹ Professora de Matemática da EMEF Rondônia; Especialista em Educação Inclusiva pelo Unilasalle (2015); Mestra em Educação pela UFRGS (2019); Doutoranda em Informática na Educação pela UFRGS. E-mail: miriam.muller@canoasedu.rs.gov.br

exigindo, dessa forma, que a própria instituição escolar também se adapte, pois, “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2003, p. 15).

A “escola para todos” tem por objetivo a educação de todos os alunos juntos, oportunizando e preparando para o convívio em uma sociedade, que se constitui nas diversidades, a partir das experiências e trocas vivenciadas nas práticas escolares, conforme afirma Mantoan: “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente” (2003, p. 33).

Levando em consideração a importância do ensino de Matemática e da aplicação da geometria plana e geometria espacial, medidas e grandezas nos contextos e situações do dia a dia e pensando nos avanços já alcançados pelas propostas de “escolas inclusivas”, desenvolvi o projeto “Livros de matemática sensoriais táteis”, propondo práticas pedagógicas para o ensino de Matemática de forma inclusiva para todos os educandos, e que incentivasse o protagonismo dos educandos no processo de aprendizagem, onde o papel do educador não restringiu-se a transmitir conhecimento, mas sim incentivar a construção do conhecimento através de um trabalho cooperativo (PIAGET, 1970).

Esta proposta pedagógica buscou relacionar as aprendizagens de Matemática aos demais componentes curriculares, construindo um projeto interdisciplinar, sem se preocupar com fronteiras. E que pudesse auxiliar no ensino e aprendizagem dos educandos envolvidos e de outros alunos da escola e da rede municipal com Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e Baixa Visão ou Cegueira, que poderão ter acesso ao material construído.

Participantes

O projeto de criação e confecção dos livros sensoriais táteis foi desenvolvido no ano de 2019 em duas turmas de nono ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Rondônia, localizada no município de Canoas, sendo que cada uma delas possui 20 educandos, totalizando 40 participantes. Estes livros foram apresentados no festival literário da escola e disponibilizados para aproximadamente 530 alunos, desde o primeiro ano do ensino fundamental até o 9º ano, dentre eles 3 educandos com Transtorno do Espectro Autista que estavam no 6º e 7º anos respectivamente.

Desenvolvimento da pesquisa

Sou professora de Matemática há onze anos, porém comecei a trabalhar na EMEF Rondônia no final do ano de 2018 e foi nesta escola que resolvi desenvolver e colocar em prática o Projeto “Livros de Matemática Sensoriais Táteis”, o qual já havia pensado em um momento anterior.

Neste momento, peço licença para abrir um parêntese para explicar os motivos que me levaram a desenvolver este projeto - no ano de 2011 ao ingressar em outra escola da rede municipal de ensino de Canoas, ao receber um aluno, aqui denominado como João,² com suas singularidades de aprendizagem, sintome empurrada para um território por mim desconhecido, retirada de um lugar de conforto, era meu primeiro aluno com deficiência e eu precisava repensar as minhas práticas pedagógicas e tentar compreender de que forma poderia ensinar este aluno. O impulso se deu no entrelaçamento da necessidade de pensar em outras práticas pedagógicas para o ensino da Matemática, e pela curiosidade em mim despertada sobre essa faceta da inclusão. Desta forma, realizei uma Pós-graduação em Educação Inclusiva e o Mestrado em Educação na Linha de Educação Especial e Processos Inclusivos, foi neste momento que tive o primeiro contato com Livros Acessíveis Táteis³ (STOCKMANNNS, 2019), pensados para o letramento de crianças com baixa visão e cegueira.

Iniciei este projeto no mês de fevereiro. O primeiro passo foi escolher as turmas participantes, duas turmas de nonos anos com 20 alunos cada, totalizando 40 educandos envolvidos nesta etapa. Também fiz minha organização e o cronograma para que o projeto pudesse transcorrer por todo o primeiro trimestre do ano letivo.

O projeto foi desenvolvido partindo de definições específicas dos objetos de conhecimento que se desejava trabalhar no primeiro trimestre do ano letivo de 2019 com as turmas de nonos anos. Assim, tendo como alicerce a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular de Canoas (CANOAS, 2018), defini as unidades temáticas a serem trabalhadas: geometria e grandezas e medidas. E os objetos de conhecimentos a serem desenvolvidos: figuras geométricas planas (área e perímetro das figuras geométricas planas), figuras geométricas espaciais (reconhecimento, representação, características,

2 Nome fictício, para assim preservar a identidade verdadeira do aluno.

3 Projeto de Extensão desenvolvido na UFRGS pela aluna de mestrado Roberta Stockmanns que concluiu sua dissertação sobre o tema em 2019 e pela professora Dra. Cláudia Freitas.

planificação, cálculo de área e volume), medidas de comprimento, massa, capacidade, medidas de tempo, temperatura e distância.

Os objetos de conhecimentos citados acima relacionam-se diretamente com a área de Matemática, porém o trabalho não se restringe a aprendizagem de conteúdos matemáticos, pois busca ser um trabalho que abrange outras áreas do conhecimento como linguagens (com a produção das histórias), as manifestações artísticas (com a produção dos livros sensoriais táteis), o conhecimento das tecnologias (com a utilização de smartphones para gravar os áudios das histórias e a criação dos *QR CODEs*), as aprendizagens sobre acessibilidade, braille, inclusão e deficiências, estando assim em consonância com a BNCC pois “para a aprendizagem de certo conceito ou procedimento, é fundamental haver um contexto significativo para os alunos, não necessariamente do cotidiano, mas também de outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 295).

No mês de fevereiro, trabalhei com os alunos os objetos de conhecimentos pré-definidos. Na primeira semana do mês de março, levei os livros acessíveis táteis que eu já havia produzido no mestrado para apresentar aos alunos, também apresentei as definições de acessibilidade, inclusão, deficiências, braille. Neste mesmo dia, os alunos se organizaram em grupos de 4 educandos, estes grupos se mantiveram até o final do projeto, também foram sorteados temas para que cada grupo criasse e produzisse as histórias e os livros sensoriais táteis, que relacionem os conteúdos aprendidos às atividades do dia a dia e que possuíssem recursos de acessibilidade.

Durante dois meses, uma vez por semana eu e os alunos nos reunimos para a confecção dos livros, sempre pensando nos recursos de acessibilidade e qual a melhor forma de produzir cada momento da história de forma que possibilitasse e facilitasse o ensino para crianças com Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Baixa Visão ou Cegueira e que preferencialmente fossem usados como recursos materiais concreto e pertencentes ao cotidiano dos alunos, como: caixas de remédios, botões, fitas, tecidos e embalagens diversas.

Nas Competências Gerais da Educação Básica da BNCC, uma delas destaca o uso de tecnologias digitais para o ensino, conforme a seguir:

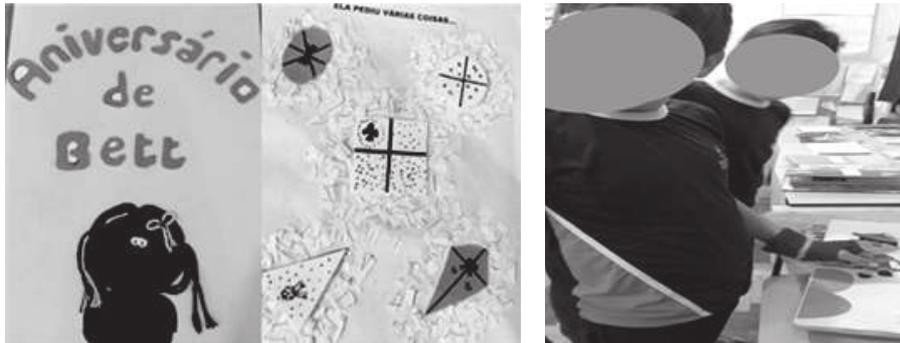
[...] 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e

exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. [...] (BRASIL, 2017, p. 9).

Pensando em articular este projeto a BNCC e ao RCC, no mês de abril, após os educandos já terem suas histórias formuladas, foi o momento de gravarmos os áudios e aprendermos a transformar esse áudio em *QR CODE*, utilizando os smartphones dos próprios alunos, os áudios foram gravados em mp3 e transformados em *QR Code* no Site *QR CODE GENERATION*.

Neste mesmo mês finalizamos a montagem dos livros, no mês de maio os alunos apresentaram seus trabalhos para a turma, cada aluno produziu um livro, mesmo o trabalho sendo em grupo, a proposta é que cada aluno fosse responsável pela produção de seu livro. No dia 06 de maio de 2019, a EMEF Rondônia realizou o II Festival Literário e os alunos do 9º ano organizaram a exposição dos Livros de Matemática Sensoriais Táteis para toda a escola, neste dia, os demais alunos desde o 1º ano até o 9º participaram, conforme é possível visualizar nas imagens a seguir.

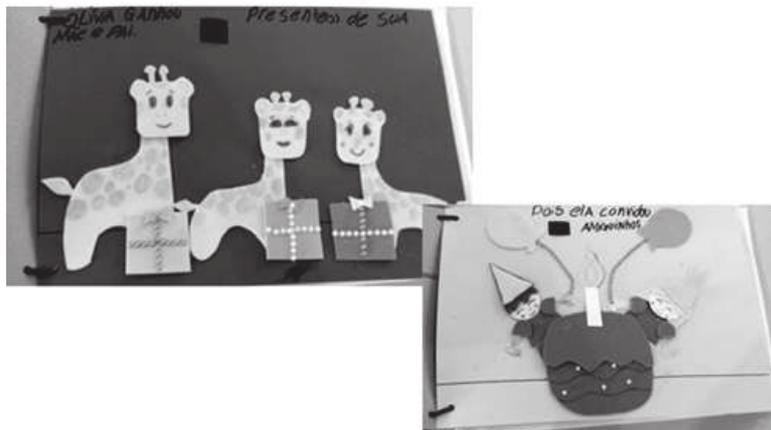
Figura 1 - Capa do livro da aniversariante⁴ Figura 2 - Alunos manipulando o material⁵



Fonte: acervo da autora

- 4 Descrição imagem: Capa do livro aniversário de Bett, com fundo amarelo e letras coladas em EVA azul, abaixo, um tronco de corpo e rosto de uma menina em EVA, a pele da menina feita na cor marrom escuro, camisa roxa e cabelos feitos de fios de lã preto com rosa, com um top rosa no cabelo.
- 5 Descrição da imagem: Dois alunos, ambos irmãos gêmeos em pé, vestindo uniforme escolar na cor azul, interagem com um dos livros, um dos meninos está mais a frente, usando luvas sem dedos vermelha com uma listra amarela, ele segura um boneco em EVA no formato de uma criança que faz parte do livro.

Figura 3. Partes do livro⁶



Fonte: acervo da autora

Na escola, temos três alunos com Transtorno do Espectro Autista que estudam no 6º e 7º ano, estes alunos ficaram encantados com os livros, leram diversas vezes, bem como os demais alunos também aproveitaram para fazerem as leituras de todas as histórias e aprenderem sobre geometria, grandezas e medidas, possibilitando o letramento matemático e para os menores (alunos do primeiro ano do EF) o primeiro contato com estes conteúdos de uma forma pedagógica diferenciada, flexível e acessível.

Não recebemos neste período nenhum aluno com deficiência visual, mas os alunos se organizaram para que cada grupo pudesse doar um exemplar de cada livro para a Associação dos Deficientes Visuais de Canoas (ADEVIC), e compreenderam que mesmo que ainda não tenhamos nenhum aluno com esta deficiência, devemos estar preparados para diminuir as barreiras, e proporcionar a inclusão de todos através de recursos pedagógicos acessíveis.

Após a exposição dos trabalhos, realizamos a avaliação de modo geral do projeto e a avaliação individual de cada aluno, sendo esta realizada de modo processual e contínuo, considerando relevante para a avaliação dos educandos a participação nas etapas do projeto, organização, as formas de que cada um apropriou-se dos objetos de conhecimento e desenvolveu a elaboração e confecção de cada livro, bem como sua apresentação no festival literário.

⁶ Descrição imagem: Duas imagens de partes dos livros sobrepostas uma ao lado da outra, uma está mais na parte de superior e a outra na parte inferior. A superior com fundo vermelho contém três (3) girafas feitas de EVA amarelo e cada uma delas está com um presente. Na outra figura, duas crianças (um menino e uma menina) feitos em EVA com chapéu de festa, segurando um balão cada e na frente delas um bolo com uma vela acesa.

Os objetos de conhecimentos iniciais propostos no projeto foram geometria plana, geometria espacial e grandezas e medidas. Desta forma, as aprendizagens alcançadas pelos educandos levando-se em consideração estes objetos de conhecimento e que estão em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017) e o RCC (CANOAS, 2018) foram: identificar e nomear as figuras planas e espaciais, relacionar as figuras geométricas espaciais aos objetos comuns no dia a dia, reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas, aplicações de medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade em contextos socioculturais.

As aprendizagens alcançadas não se restringem a raciocinar e representar os conhecimentos de conteúdos matemáticos, mas a proposta também possibilitou aprendizagens como planejamento, organização, produção textual, conhecimentos sobre tecnologias, acessibilidade, cidadania e inclusão, dentre tantas outras aprendizagens que cada educando foi alcançando na medida que transcorreu o projeto.

Considerações finais

Busquei, em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, entrelaçar os conhecimentos prévios dos alunos, o respeito à diversidade e o reconhecimento que cada educando possui do seu lugar e sua constituição neste espaço de ensino, valorizando suas produções e suas aprendizagens matemáticas, artísticas e de produção textual. Observou-se as relações de trabalho coletivo, cooperativo e o respeito com o outro durante as práticas pedagógicas inclusivas.

Posso considerar que o ensino de geometria plana e espacial, grandezas e medidas foi bem absorvido pelos alunos pois a construção dos conceitos e suas aplicações foram desenvolvidos não apenas a partir de definições pré-estabelecidas, mas relacionando com sua aplicação nas atividades cotidianas, também destaco a criatividade dos educandos na criação de histórias, produção de material e organização do tempo e dos materiais utilizados para a confecção dos livros.

Indubitavelmente é de extrema importância discutir sobre os materiais pedagógicos com acessibilidade, pois foi possível perceber que a experiência dos livros sensoriais táteis e os recursos como braile e audiodescrição permitiu aos alunos compreenderem a necessidade de se colocar no lugar do outro.

E, reforço a relevância de se pensar em práticas pedagógicas para o ensino de matemática que trabalhe de forma diversificada, interdisciplinar e que busque o ensino de “matemática inclusiva”.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF, 1988.

BRASIL. MEC. INEP. LDBEN 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL.MEC.INEP. **Base Nacional Comum Curricular**: educar é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas** – RCC. 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 27/09/2020.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.

STOCKMANN, R. Livros Ilustrados Táteis e o Processo de Letramento de Crianças com Deficiência Visual. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

Capítulo 29

Flash Fiction: Alunos autores

*Rosana Ruas Machado Gomes*¹

Introdução

Este trabalho apresenta o relato de um projeto de leitura e escrita em Língua Inglesa, desenvolvido de maneira remota, com uma turma de nono ano da Escola de Ensino Fundamental Theodoro Bogen. Durante o projeto, os alunos leram e discutiram textos considerados *flash fiction*, que circulam majoritariamente na rede social *Twitter* e em sites da internet. Ao fim da familiarização e estudo do gênero textual em questão, os alunos foram convidados a assumirem a posição de autores, criando, eles mesmos, obras de *flash fiction* a circularem no contexto real e virtual do *Twitter*.

O presente artigo está estruturado da seguinte maneira: primeiro, é apresentada uma fundamentação teórica que justifica a atividade e explicita seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Referencial Curricular de Canoas (RCC). Em seguida, o conceito de *flash fiction* é apresentado. Por fim, são relatadas e apresentadas as atividades enviadas aos alunos, a discussão das mesmas e um exemplo de produção autoral.

A seção de considerações traz reflexões acerca do projeto, destacando os pontos positivos observados durante a experiência e especulando sobre possíveis encaminhamentos futuros.

Desenvolvimento

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como um dos objetivos do estudo da Língua Inglesa a ampliação das possibilidades de engajamento e participação dos alunos em um mundo social plural e globalizado. Dentro desse contexto, a aprendizagem do idioma pode contribuir para o exercício

¹ Professora de Língua Inglesa da EMEF Theodoro Bogen. E-mail: rosana.gomes@canoasedu.rs.gov.br

da cidadania e para o agenciamento crítico dos estudantes. Isso significa que a Língua Inglesa é vista como uma ferramenta para que os alunos desenvolvam autonomia na construção de sentidos e interpretação do mundo ao seu redor. Saber inglês no contexto escolar significa então compreender a ideia global de diferentes textos, conhecer e comparar diferentes realidades do mundo globalizado e possuir autonomia suficiente para participar e intervir no mundo real fazendo uso da Língua Inglesa.

A BNCC traz, também, alguns eixos organizadores que visam guiar o estudo da Língua Inglesa. Um desses eixos é o da leitura, que deve auxiliar os alunos a desenvolverem estratégias de reconhecimento textual, assim fazendo uso de pistas verbais e não verbais para inferir significados referentes ao texto apresentado. Além disso, o trabalho de leitura com gêneros textuais variados possibilita aos estudantes a experiência da fruição estética por meio de poemas, contos, peças de teatro etc. Já o eixo da escrita, concebido como prática social, apresenta aos alunos a oportunidade de agir com protagonismo, tomando decisões acerca das maneiras de transmitir a ideia desejada considerando o objetivo do texto, seus possíveis leitores e o suporte no qual se dará sua circulação social.

Quanto às competências específicas de Língua Inglesa que se espera que os alunos desenvolvam gradativamente, gostaria de destacar aqui três delas que foram de especial importância para elaboração do projeto que será apresentado:

2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social [...].

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2017, p. 246).

Levando em consideração os conceitos e observações acima, elaborou-se um pequeno projeto que colocasse os alunos em contato com o gênero textual

flash fiction, partindo da leitura e interpretação de alguns textos e pedindo então a elaboração estudantil de um desses microcontos. De tal maneira, tanto a fruição estética quanto a escrita autoral estariam em destaque.

Flash fiction pode ser compreendida no português como um microconto, ou seja, uma narrativa extremamente breve. Suas características incluem a brevidade e, comumente, a capacidade de sugerir uma história maior do que aquela que está explicitada no texto. Anteriormente à exploração de *flash fiction* em si, foram trabalhados com os alunos conceitos e ideias relacionados à rede social *Twitter* e a abreviações e termos que caracterizam a linguagem da internet. Tal escolha foi baseada no fato de o RCC compreender a habilidade de “reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogs, mensagens instantâneas, *tweets*, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números [...]) na constituição das mensagens” (CANOAS, 2018, p. 149) como importante e adequada à etapa do nono ano do ensino fundamental.

Na estruturação das atividades do projeto referentes a *flash fiction*, foram desenvolvidos exercícios de pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme sugerido pela BNCC. Entre as atividades de pré-leitura, destaco a seguinte brincadeira, cujo intuito era introduzir aos alunos a ideia de contar brevemente uma história:

Quadro 1 - Atividade de pré-leitura

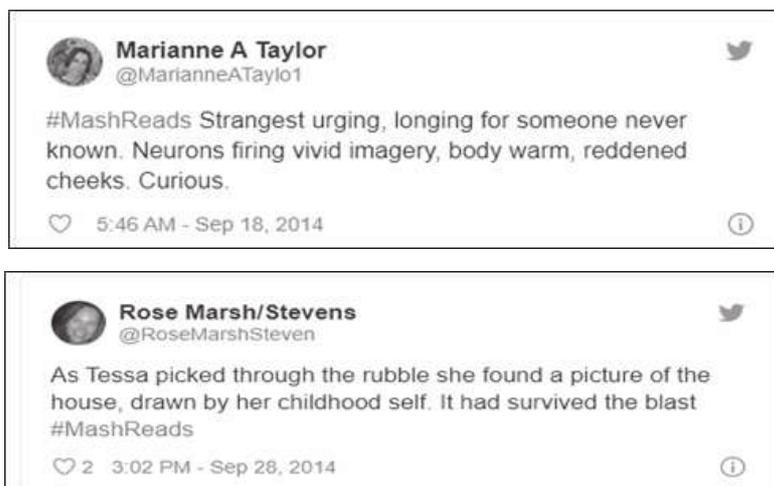
1) Let's play "six words movies". Link the title of the movie to their very brief description. (Vamos jogar "filmes em seis palavras". Ligue o título do filme à sua breve descrição.)	
(1) Jurassic Park	() Boy with scar is a wizard
(2) Shrek	() Ogre saves princess, who's also an ogre
(3) Harry Potter	() Secret letters sent, fake relationship starts
(4) The Avengers	() Men recreate dinosaurs, things go wrong
(5) To all the boys I loved before	() Team of heroes fight Norse God

Fonte: adaptação da autora

Depois, foi apresentado aos alunos o conceito de *flash fiction*, seguido por questões de interpretação que ativassem também o conhecimento prévio dos adolescentes. Para o momento de leitura e fruição, foram disponibilizados

alguns *tweets* e imagens de sites, como mostram os exemplos abaixo:

Figuras 1 e 2 - Exemplos de *Flash Fiction*



Fonte: Twitter

Após discussão acerca da compreensão e sensações provocadas pelas histórias, os alunos receberam algumas instruções para guiá-los na elaboração de suas próprias criações:

Quadro 2 - Atividade proposta

How to write flash fiction

1. Start in the middle.

You don't have time in this very short form to set scenes and build character.

2. Don't use too many characters.

You won't have time to describe your characters when you're writing ultra-short.

Even a name may not be useful in a micro-story unless it conveys a lot of additional story information or saves you words elsewhere.

[...]

5. Make your last line ring like a bell.

The last line is not the ending [...] but it should leave the reader with something which will continue to sound after the story has finished. It should not complete the story but rather take us into a new place; a place where we can continue to think about the ideas in the story and wonder what it all meant. A story that gives itself up in the last line is no story at all, and after reading a piece of good micro-fiction we should be struggling to understand it, and, in this way, will grow to love it as a beautiful enigma. [...]

6. Write long, then go short.

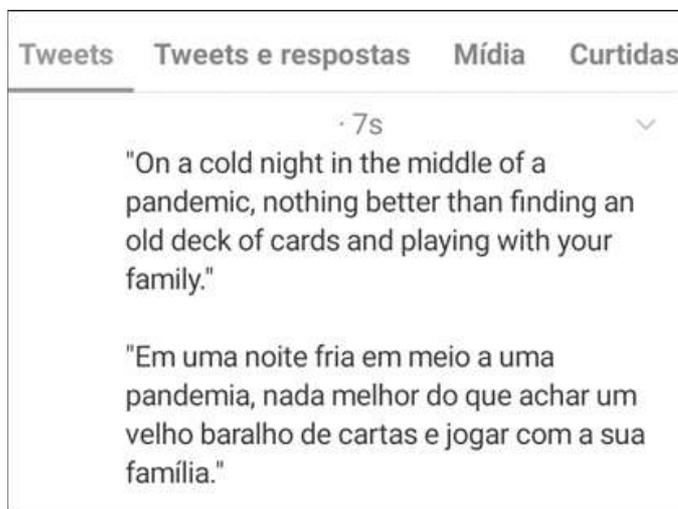
Create a lump of stone from which you chip out your story sculpture. [...]

Off you go!

Fonte: Adaptado de The Guardian.

Por fim, foi então proposto aos alunos que elaborassem suas próprias histórias e as postassem no *Twitter* ou as enviassem para que a professora o fizesse em um *Twitter* coletivo a ser criado para a turma. Ao longo do processo, a professora pôde ser consultada por meio de aulas de tira-dúvidas na plataforma *Google Meet* (onde também foram conduzidas as discussões relacionadas às atividades), pelo seu e-mail profissional e pela rede social *Messenger*. Alguns *tweets* ainda estão por chegar, mas o exemplo abaixo mostra uma das criações realizadas pelos alunos:

Figura 3 - Texto de aluna²



Fonte: *Twitter*

As próximas etapas do projeto compreenderão a compilação dos *tweets* produzidos pelos alunos, sua reescrita e a postagem da versão final com uma *hashtag* em comum, ampliando assim a circulação em contexto real dos mesmos.

Considerações

Até o presente momento, o projeto demonstrou possibilidades muito interessantes. Primeiramente, os alunos mostraram-se animados ao expandir seu entendimento de contos e ficção, empolgando-se também para encontrar no *Twitter* e outros sites mais exemplos de *flash fiction*. Observou-se também que, para a maior parte da turma, os contos mais interessantes foram aqueles que traziam elementos de mistério e suspense.

A animação dos estudantes também se dá, certamente, por perceber a literatura não como necessariamente erudita e distante, mas também como algo presente em seu cotidiano, que eles podem facilmente encontrar e escrever. Além disso, a brevidade dos textos parece ter ajudado na construção de confiança e segurança dos alunos: eles se depararam com histórias que conseguiram ler e tiveram um desafio de escrita que se sentiram capazes de cumprir. Para tanto,

² A identificação foi retirada do *tweet* para preservar a privacidade da aluna.

foi importante a ativação de conhecimentos prévios relacionados a elementos linguísticos e gramaticais até aqui estudados e do manuseio de ferramentas digitais e tecnológicas como tradutores online e redes sociais.

O próprio uso dessas ferramentas atesta uma importante habilidade a ser desenvolvida em tempos de ensino remoto. Faz-se importante que os alunos consigam localizar as informações que desejam e saibam aplicá-las de maneira adequada. Além disso, a criação autoral de uma história de *flash fiction* permite ao estudante determinar o que contar e postar sua narrativa em um suporte no qual a interação com colegas e outras pessoas ao redor do mundo se torna possível. É uma oportunidade de receber dicas e críticas construtivas diversas, apresentando assim uma possibilidade de interação real e significativa.

Tendo chegado às etapas finais desse projeto, me encontro feliz com os diálogos estabelecidos com a turma e com suas experiências de fruição e escrita. É muito gratificante encontrá-los como autores, ocupando no mundo sua posição de sujeitos e cidadãos. Futuramente, espero que a *hashtag* a ser criada possa trazer também as colaborações de alunos de outras escolas.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL

CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas** – RCC. 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 27/09/2020.

GAFFNEY, D. **Stories in your pocket**: how to write flash fiction. 2012. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/books/2012/may/14/how-to-write-flash-fiction>>. Acesso em: 07 set. 2020.

Capítulo 30

A prevenção da reprovação de alunos de sextos anos na disciplina de Língua Inglesa

*Neusa Maria Fraporte Bravo*¹

Formei-me em 1978, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no curso de Letras, com enfoque em português, inglês e literaturas respectivas, mas por força de uma grande demanda de profissionais capacitados na língua inglesa por parte de algumas empresas, acabei trabalhando por muitos anos em empresa brasileira e em uma multinacional, com uma remuneração bem plausível e que tornava possível várias conquistas materiais necessárias para construção de minha trajetória pessoal.

Fiz uma pós-graduação em gestão empresarial que me encorajou muito a montar minha própria empresa, a qual mantive durante 19 anos (e que hoje continua com outros proprietários), fiz atualizações em língua portuguesa, língua inglesa e, após minha aposentadoria, resolvi dedicar-me a atividades que me eram muito prazerosas, como as traduções, aulas particulares, correção de trabalhos de conclusão de curso, artigos para publicação, intérprete para algumas empresas, entre outras oportunidades de utilização de meus conhecimentos.

Tive uma certa tranquilidade com relação ao que o mercado me ofereceu, mas ao mesmo tempo, observava e acompanhava as mudanças tecnológicas no mundo dos negócios e na educação também, embora estivesse um pouco mais afastada desta última. Já havia assistido à entrada dos computadores no trabalho, iniciação aos diferentes aplicativos fornecidos, dificuldades das pessoas em se adaptar àquele momento.

Por brincadeira, por curiosidade e para me testar também, prestei concurso para professora de língua inglesa para a rede municipal de minha cidade, obtendo a 17ª colocação. Senti-me bem orgulhosa com meu feito e, como eu tinha a docência ainda mal resolvida dentro de mim, não tive muitas dúvidas em aceitar a nomeação, embora soubesse que seria um grande desafio

1 Professora de Língua Inglesa e multiplicadora do Google for Education da EMEF Arthur Oscar Jochims; Licenciada em Letras, com foco em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Literaturas Correspondentes pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e-mail: neusa.bravo@canoasedu.rs.gov.br

para alguém de 61 anos postar-se diante de várias turmas de adolescentes de anos finais de uma escola regular de ensino fundamental.

O tempo me surpreendeu com a facilidade de relacionamento com esses adolescentes, me encantando com a escuta minuciosa de suas experiências, de suas histórias, envolvendo-me no relato de seus conflitos, a sua necessidade de uma inclusão ora aqui, ora ali e isso me fazia esquecer o meu tempo. Quando estava em sala de aula, nem lembrava que tínhamos toda aquela diferença de idade e experiências e tenho a satisfação de ainda agora, passados já alguns anos, sentir a mesma sensação de prazer, de fome de experiências, de meu início.

Para mim, tudo fluía, mas minha inquietude com relação ao aprendizado de meus alunos (e do meu também), me levava a despender muitas e muitas horas na preparação das aulas, estudando o conteúdo no seu detalhe e, principalmente, configurando a melhor forma de estabelecer um vínculo do conteúdo com uma música ou um vídeo ou texto ou um meme ou qualquer outra coisa que pudesse chamar-lhes a atenção, dando significância ao que eu estava tentando comunicar. Fazia e desfazia, sempre achando que poderia fazer melhor. Praticava a empatia, colocando-me no lugar deles para tentar entender como seria o seu aprendizado. Ainda hoje não aprendi a aceitar uma aula que preparei há duas semanas, pois sempre tenho algo a acrescentar ou a substituir.

Eu sempre imaginei trabalhar a língua inglesa com música, com recortes de filmes, com jornais do mundo todo, vinculando áudios à escrita, imagens às palavras, e assim por diante, mas tristemente constatei que as escolas da rede municipal não tinham disponibilidades tecnológicas para me ajudar, como internet e equipamentos de som e imagem que eu precisava para levar adiante o que eu tinha para mim como ideal. Foi assim que decidi pela compra do meu próprio equipamento, sendo inicialmente uma caixa de som, com fio, evoluindo para uma segunda caixa de som, com bateria recarregável, resgate de um *tablet* antigo que não tinha utilidade em minha casa, mas que aceitava uma memória extra para os alunos visualizarem um vídeo com música, com animação do conteúdo apresentado. Contava, também, com um celular razoável, que também descobri que podia adicionar mais memória, aparelhando-me, assim, para levar de uma forma mais agradável a língua inglesa a eles, tirando a monotonia de apenas conteúdo e exercícios de gramática. E assim foi, com mochila em cima da mesa, com *tablet* enganchado em sua alça esticada e as crianças apinhadas à sua volta apreciando a música, o vídeo, as pronúncias de falas de falantes nativos da língua inglesa.

Não chego a ter coragem de afirmar que foi um grande entusiasmo a língua inglesa naquela escola de periferia, pois isso estava muito distante deles,

mas a verdade é que foi quebrado o gelo, como se costuma dizer. O caminho estava aberto para aplicar o ensino de inglês também para alunos dos anos iniciais, até mesmo para acomodar o número de horas que eu necessitava naquela escola. Posso dizer que foi bastante emocionante o progresso notado entre as crianças que se descobriram capazes de pronunciar palavras de uma língua diferente e que notavam que essa forma de falar realmente existia, quando assistiam a algum filme ou vídeo. Relataram muitas vezes que constataram que existia mesmo aquela maneira de falar através da visita de pregadores estrangeiros de algumas igrejas, que peregrinavam nos seus bairros e muitas vezes visitavam suas casas.

Não cheguei a colher os frutos dessa iniciação, pois decidi por solicitar remanejamento para uma escola que estivesse mais próxima de minha casa, porém, muito tempo depois, fiquei sabendo que o projeto da minha primeira escola tinha surtido um grande efeito sobre aquelas crianças. Fiquei muito feliz e grata por isso.

Para a concretização desse remanejamento, eu me dividia entre duas escolas, uma pela manhã e outra pela tarde, tendo sido contemplada com cinco turmas de sextos anos (duas em uma escola pela manhã e três em outra escola à tarde, além das demais turmas para completar minhas horas!). Eu ainda não havia entendido que professor recém-chegado sempre recebia como boas-vindas as piores turmas, mas não me assustei e, embora extremamente difíceis, exigindo de mim uma atenção muito grande, aos poucos fui conquistando-os e entendendo seus barulhos, suas movimentações.

As duas escolas enfrentavam algumas dificuldades com as reprovações nos sextos anos e relatavam dificuldades em encontrar facilitadores para superar esse gargalo.

Cinco turmas de sextos anos era um laboratório perfeito para a observação e estabelecimento de perfil desses alunos que se mostravam muito inquietos e confusos com seu novo momento, ora criança, ora adolescente.

Pude observar que a transição de anos iniciais para o primeiro degrau dos anos finais traz algumas características muito peculiares, que merecem ainda muita atenção e pesquisa por parte das escolas. Existem alguns fatores que são bem típicos, causadores de angústia e apreensão nesta transição. O primeiro deles é a passagem de um único professor, que dá referência e amparo a esses alunos, para vários professores que entram em sala de aula, apresentam seus conteúdos, solicitam trabalhos e exigem um retorno para o qual eles não estão preparados e não sabem como fazer. Não existe mais aquele olhar individualizado para o aluno e a família também passa a não dar mais atenção, pois os consideram crescidos e capazes para atender a essa demanda, o que é uma inverdade.

O sexto ano, por si só, já coincide com a passagem crítica para a puberdade, momento em que o aprendizado começa a ficar mais difícil e desinteressante para eles, surgindo a inaceitação e a surpresa com a mudança hormonal em seus corpos, passam a ter muita vergonha de se expor perante seus colegas e seus professores e carecem de identificação quase tribal com esse novo grupo.

Todas as disciplinas entram em grau de exigência maior, devido ao seu conteúdo e também é inserida a língua adicional, no caso a língua inglesa, apresentada a eles pela primeira vez nesse momento, com resultados negativos bem significativos na avaliação final, formando um gargalo e impedindo a progressão e encaminhamento de muitos alunos para o próximo ano.

Essa situação desagradava aos alunos e aos pais, desagradava à direção, que pressionava para que os professores, juntos buscassem alternativas para minimizar esses efeitos, de ter maior cuidado com os alunos, de proporcionar-lhes uma maior inclusão e pertencimento, principalmente nas disciplinas que eram causadoras de reprovação, objetivando um maior aproveitamento e, obviamente, proporcionando maior índice de aprovação.

No ano seguinte (2018), decidi-me por um remanejamento para 40 horas na EMEF Arthur Oscar Jochims, onde estava com 20 horas no ano anterior, agora com projeto de inglês para os alunos de terceiros, quartos e quintos anos, sendo reduzido para quartos e quintos anos, no ano de 2019, continuando dessa forma neste ano de 2020.

As primeiras turmas de sextos anos que haviam tido contato com a Língua Inglesa nos anos anteriores foram as de 2019, constatando-se que iniciaram o ano confortáveis com a mudança de anos iniciais para o primeiro degrau dos anos finais, demonstrando muito mais intimidade com a disciplina.

A nova etapa, na verdade, contemplava a introdução de conceitos gramaticais diluídos em estruturas, com as quais já estavam muito familiarizados e perfeitamente identificados com o que já haviam visto no ano anterior, embora tenham sido expostos apenas à criação de vocabulário, escrita e pronúncia de palavras e frases mais rotineiras, músicas, dancinhas e outros aparatos lúdicos para dar uma roupagem de apropriação ao novo.

Ao final de 2019, constatou-se que o índice de aprovação desses alunos apresentava-se em números muito mais altos quando comparados com os de anos anteriores, atribuídos à ação do projeto de inglês nos anos iniciais, com olhar especial que foi dado ao problema constatado nessa passagem para a primeira etapa dos anos finais.

As observações feitas durante o ano de 2019 foram alunos de quartos e quintos anos desenvolvidos, querendo se exhibir, com algumas tentativas de comunicação em inglês, e alunos de sextos anos totalmente à vontade e relaxados com a “suposta” nova disciplina.

O ano de 2020 ficou muito prejudicado em função da pandemia do novo coronavírus, que atingiu todas as nações do mundo e, especialmente, exigiu uma mudança de postura da escola com relação à forma de apresentação de conteúdos e propostas de aprendizado para nossos alunos.

Mas, mesmo com a pandemia, os grupos contemplados com o projeto de inglês de nossa escola, e também os sextos anos, objeto de observação de nosso resultado, demonstraram engajamento, serenidade e até um certo encantamento em receber materiais relativos à disciplina, postados inicialmente através do aplicativo *WhatsApp*, com indicação de vídeos do *YouTube*, testes online, planilhas interativas do sítio *Live Worksheets*,² entre outros, que focalizam muito o inglês como segunda língua, através de jogos interativos, com acesso às respostas, proporcionando também dessa forma a possibilidade de aprendizado através da utilização da tecnologia. Numa segunda etapa, iniciamos as postagens na sala de aula virtual do *Google for Education*, o que vem sendo feito desde junho deste ano de 2020.

Na preparação desses materiais de postagens, procuro sempre focalizar o desenvolvimento das quatro habilidades para o aprendizado de uma língua adicional: *listening, speaking, writing e reading*, ou seja, a escuta, a fala, a escrita e a leitura.

Na maioria das vezes, considerando ainda o caráter de ensino puramente virtual neste momento, e o letramento digital ainda incipiente, tenho solicitado aos alunos do projeto dos anos iniciais que escrevam as palavras que ouvem em seus cadernos, fotografando essas atividades e postando nas salas de aula do Google. Certamente evoluiremos para o preenchimento e devolução das planilhas interativas com essas turmas ainda neste ano de 2020.

Aos alunos de sextos anos são dadas atividades que envolvam formatos digitais dentro da plataforma *Google*,³ para treiná-los nesses aplicativos, e também planilhas interativas, lúdicas, contemplando sempre as quatro habilidades, promovendo a participação também através de textos, trava-línguas (*tongue-twisters*), música, vocabulário, gravações de conversações, entre outras atividades que envolvam arte, cultura, costumes, lendas urbanas, data comemorativas, etc.

Os encontros com as turmas de quartos e quintos anos acontecem sempre junto com os professores titulares de cada turma, sendo reservados alguns minutos para a Língua Inglesa, e os encontros com os sextos anos, diretamente comigo,

2 Disponível em: <[https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_\(ESL\)](https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_(ESL))>.

3 Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/googleforeducation/ferramentas/>>.

utilizando-me de recursos do *Google Meet* (encontro virtual), *Jamboard* (quadro de sala de aula), planilhas interativas, entre outros, com resposta bem positiva por parte dos alunos (e dos pais!). E dessa forma,

Aprendem todos os que sabem o valor de restituir, ao outro, um saber que não resulta de pertencimentos ou apropriações, mas de envolvimento. A prática educativa passa a ser, assim, um desdobramento da prática da vida em sua cotidianidade, nos afetos que provoca, no entendimento das coisas que nos tocam (LACERDA, 2009, p. 11).

Nosso projeto de iniciação à Língua Inglesa nos anos iniciais e de continuidade com os anos finais, vem de encontro aos preceitos da BNCC no que tange a exercitar a curiosidade intelectual, valorizar e fruir as diversas manifestações linguísticas e também culturais proporcionadas pelo conhecimento de uma língua adicional e também participar das práticas diversificadas da produção cultural de outros povos, utilizando diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos em diferentes contextos e produzir significância que levem ao entendimento entre os seus relacionamentos.

E, para concluir a minha narrativa, acrescento que apresentar uma língua adicional (no nosso caso, da Língua Inglesa), em doses homeopáticas, leves e lúdicas, nos anos iniciais, com continuidade nos sextos anos, tem preparado nossos alunos a seguirem em frente, assegurando um enfrentamento dessa disciplina sem conflito, com naturalidade, dando-lhes a equivalência de oportunidades de uma escola particular, autoconfiança, sem trazer angústias nesse momento de pré-adolescência ou já adolescência, impactando diretamente no desempenho em sala de aula e, conseqüentemente, na diminuição de índices de reprovação da escola, e preparando-os também para a sua vida futura.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL

CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas** – RCC. 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 27/09/2020.

LACERDA, M. P. de. (Org.). **A escrita inscrita na formação do docente.** Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

Capítulo 31

Prática ambiental: cultivo e cuidado

*Milena Ribeiro Lopes*¹

A proposta de trabalho foi realizada na turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Educação Cidadã, modalidade oferecida em algumas escolas da rede municipal a estudantes com 15 anos ou mais que evadiram ou reprovaram mais de uma vez para cursarem o ensino fundamental em período diurno. A turma em que a prática foi aplicada pertence ao Módulo três e quatro, com alunos entre 15 e 18 anos, na EMEF Paulo Freire. É característica da Educação Cidadã trabalhar por área de conhecimento, entre elas estão Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Ciências Naturais e Exatas, Ciências Humanas e Ensino Religioso. De acordo com o Referencial Curricular de Canoas:

O trabalho na EJA tem como princípios educativos a relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a pesquisa, a autonomia, a responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a politicidade, a dialética, a complexidade, as singularidades, as multiplicidades, o paradoxal, a sustentabilidade do planeta e a não fragmentação do conhecimento (CANOAS, 2018, p. 9).

Sendo assim, mesmo diante do momento o qual estamos vivendo de pandemia e distanciamento social, o que dificulta uma maior integração social e de conteúdo, é importante que as atividades, mesmo remotas, contemplem as competências propostas por cada uma das áreas do conhecimento como também continuem dialogando com a proposta da escola e da educação cidadã.

Visando essas questões e o fato de que a escola tem caminhado em um projeto para um espaço escolar que cuida da natureza, preza a sustentabilidade e leva os alunos a cuidarem de si, do ambiente e do outro, os alunos da Educação Cidadã levou essas questões para dentro do ambiente onde moram.

A proposta, primeiramente, foi um convite para que os alunos plantassem

¹ Professora da EMEF Paulo Freire, Pedagogia – FURG. E-mail: milena.lobes@canoasedu.rs.gov.br

algo que fosse possível em sua moradia, fosse casa ou apartamento. Importante é que eles explorassem as possibilidades de cultivo. Ao realizar essa proposta, os alunos precisaram entrar no campo da curiosidade e da pesquisa. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, dentro das Ciências Naturais:

Espera-se, desse modo, possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum. Para tanto, é imprescindível que eles sejam progressivamente estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações. [...] tampouco se restringir à mera manipulação de objetos ou realização de experimentos em laboratório. Ao contrário, pressupõe organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções (BRASIL, 2017, p. 321).

Além disso, ao terem a oportunidade de plantar, puderam acessar conteúdos dentro das Ciências Naturais, da Química, da Geografia, do Português e da Matemática. Como plantar? O que usar? Onde posso plantar? Como devo cuidar? Com que frequência devo regar? Foram apenas algumas das questões que foram surgindo.

Alguns dos alunos já tinham essa prática antes mesmo da proposta, o que possibilitou troca de informações entre eles e a empolgação por parte dos que ainda não tinham o hábito ou o gosto pelo cultivo. Através do grupo *WhatsApp*, os alunos foram enviando registros fotográficos de suas plantações, assim como a escrita do passo-a-passo de como fazer o plantio e as características da planta, vegetal e/ou tempero escolhido. Dessa forma contemplando a habilidade do RCC (CANOAS, 2018, p. 264): “(EJAM4LI04) Produzir textos, organizando-os e dividindo-os em parágrafos, segundo as normas gráficas”.

Trocamos ideias sobre como aproveitar materiais recicláveis para as plantações, como garrafa pet, caixa de leite, caixote de pallet etc. Assim como a separação de materiais, resíduos orgânicos e secos, podendo assim pensar em pequenos hábitos, mas grandes atitudes de sustentabilidade. A separação de materiais e a seleção de materiais está contemplado nas habilidades do RCC

(CANOAS, 2018, p. 270): “(EJAM1CI03) Selecionar os métodos adequados para separação de cada tipo de mistura”. Como também o uso de resíduos orgânicos para adubação.

Não foi dada uma data fixa aos alunos para entrega ou apresentação do trabalho, eles foram plantando, cuidando e analisando os resultados. Alguns tiveram êxito em seguida, porém outros, por algum descuido ou falta de informação referente a característica do plantio, acabaram deixando morrer. Neste caso, novamente os alunos precisaram pesquisar e analisar o percurso para refazer sua plantação.

Destaco o relato de uma das alunas: “Fazia muito tempo que eu não plantava nada, até que tive o trabalho da escola e eu plantei um feijão, eu pensei que não iria dar em nada, mas, mesmo assim, eu cuidava dele. Todo dia botava um pouco de água e botava no sol, então ele foi crescendo e foi ficando bonito, ele já tinha folhinhas e já estava bem grande. Só que um dia eu o deixei no sol, no murinho e ele acabou caindo, meu cachorro pegou e comeu as folhinhas. Mas eu não desisti e resolvi plantar novamente. Agora, ele está se desenvolvendo, estou cuidando direitinho dele, mas ele ainda não está muito desenvolvido como o outro estava, porém está sendo muito bom cuidar novamente da minha plantação de feijão”.

Entre as ideias dos alunos, foram oferecidas diferentes opções para o cultivo: feijão, tomate, girassol, hortelã, espada de São Jorge, pimentão, alho, alocaia, fortuna e agave. Além dos alunos aprenderem sobre a prática do cultivo, também viram como podemos ter produtos orgânicos na própria casa, usufruindo para o bem da saúde assim como até mesmo vender alguns temperos.

Dentro dessa proposta de trabalho, foi possível vivenciar diversas aprendizagens e reflexões, não somente relacionadas a conteúdos escolares, mas também no que se refere às relações pessoais e sociais. Relato de uma aluna: “Eu, particularmente, não sei plantar muito bem, pois a única coisa que plantei em toda minha vida foi um feijão na terceira série. Minha mãe me ajudou muito e me falou de como cuidar, em que terra colocar. Com a ajuda da minha mãe, comecei a cuidar e prestar atenção, aprendendo a ser mais cuidadosa e atenta, foi um pouco difícil pois sou muito ansiosa para cuidar de uma planta pequena e frágil”. Relato de outro aluno: “Bom, eu nunca gostei de planta, pois nunca tinha plantado nada na vida, mas quando tive que fazer o trabalho de plantação pra escola, vi que é uma coisa incrível cuidar das plantas. As flores que eu mesmo plantei, ver elas crescendo e se desenvolvendo! Foi importante também para perceber que devemos nos preocupar mais com a natureza, pois ela está

morrendo, as plantas, as árvores, os animais, todos estão sendo prejudicados. Por isso devemos plantar mais, para colher e cuidar do nosso planeta”. Indo de encontro com umas das competências das Ciências Humanas no Referencial Curricular de Canoas:

Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social (CANOAS, 2018, p. 29).

Como também: “(EJAM4CI05) Conhecer e propor formas de conservação/ preservação do patrimônio biológico” (CANOAS, 2018, p. 273).

Sendo assim, ao cuidarmos de uma planta com atenção e dedicação, podemos entender o processo social e humano de que é preciso primeiro plantar, cuidar para depois colher os frutos, seja em uma plantação frutífera ou em como agimos diante no meio em que vivemos e que papel podemos cumprir como sujeito para si e para os outros, construindo assim uma consciência socioambiental.

Referências

CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas** – RCC. 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 04/09/2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

Capítulo 32

Leitura em conexão: relato de experiência pedagógica através de lives

*Fernanda Dornelles Maciel*¹

*Márcia Frank de Rodrigues*²

Introdução

O presente trabalho descreve uma experiência didática que está sendo desenvolvida virtualmente, no ano de 2020, com os alunos das turmas de 6º ao 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Odette Yolanda Oliveira Freitas, situada no bairro Mathias Velho, no município de Canoas.

Nossa escola foi fundada no ano de 2000, a partir da demanda da comunidade que acabava privando seus filhos do ensino pela baixa oferta de vagas nas escolas da região. A escola fica localizada a cerca de oito quilômetros do centro da cidade e atende cerca de 750 alunos, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde. Em sua estrutura física, encontramos Sala de Recursos Multifuncionais, biblioteca, laboratório de ciências, refeitório, cozinha, sala de vídeo, laboratório de informática, quadra coberta de esportes e pracinha.

Como a escola se encontra em um bairro periférico, a relação dos alunos e da comunidade com espaços culturais (como bibliotecas, teatros etc.) é de difícil acesso e, até mesmo, muitas vezes, de desconhecimento. No ano de 2019, foi realizada uma pesquisa³ na escola, a fim de traçar o perfil dos alunos leitores e

1 Professora da EMEF Profª Odette Freitas, licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pós-graduanda em Gestão de Bibliotecas Escolares e Salas de Leitura pela Uniasselvi. E-mail fernanda.maciел@canoasedu.rs.gov.br

2 Professora da EMEF Profª Odette Freitas, licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), licenciada em Física pela Universidade La Salle (Unilasalle) e mestra em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: marcia.frodrigues@canoasedu.rs.gov.br

3 A pesquisa foi realizada, através da ferramenta Google Formulários, pelas professoras Fernanda Dornelles Maciel e Cármen Letice Guimarães Simon e, posteriormente, apresentada no projeto Saberes em Diálogo, em 2019. Foram recebidas respostas de 105 alunos. A estrutura das perguntas feitas aos alunos foi baseada na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Pró-Livro.

não-leitores e avaliar os impactos da leitura na aprendizagem dos alunos.

Na pesquisa, 62,9% dos alunos responderam que desconhecem a existência de uma biblioteca pública em sua cidade ou bairro. Além disso, 39,5% dos alunos responderam que a maioria dos livros lidos por eles são emprestados pela biblioteca da nossa escola, o que, com o surgimento da pandemia do COVID-19 e, conseqüentemente, o fechamento das escolas, ficou inviável.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma das competências específicas da área de Linguagens para o Ensino Fundamental é:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 65).

Assim, sabendo que muitos dos nossos alunos não teriam acesso à leitura nesse tempo de isolamento social e pensando em qual seria a melhor estratégia para que não perdessem o vínculo com a escola e com a leitura, pensamos que seria interessante e, ao mesmo tempo, motivador promover encontros virtuais. O presente trabalho abordará a maneira que encontramos para viabilizar aos alunos, ainda que indiretamente, uma conexão literal e metafórica com a leitura.

Desenvolvimento

A partir da ideia inicial de realizarmos encontros virtuais com os alunos, centrados na questão do incentivo à leitura, traçamos estratégias para que o projeto tomasse forma. Observamos que, em razão da pandemia, as “lives”, ou seja, as transmissões ao vivo de áudio e vídeo na Internet, tornaram-se muito populares. Como queríamos que nossos alunos interagissem em tempo real conosco, resolvemos promover *lives* educacionais focadas em dicas de leitura, através da página da Biblioteca da escola no *Facebook*.

Como ainda não dominávamos as ferramentas necessárias para a realização das *lives*, nossa primeira transmissão não atingiu o resultado esperado. A plataforma utilizada para transmissão, inicialmente, era apenas aquela disponibilizada pelo próprio *Facebook*. Porém, essa ferramenta não oferecia todos os recursos que necessitávamos, como por exemplo, a opção de dividir a

tela com um convidado que usasse o computador em vez do celular.

A partir dos resultados obtidos através da primeira transmissão e de pesquisas e conversas com outros profissionais a fim de solucionar esse problema, chegamos até a plataforma de *streaming*⁴ *StreamYard*, que superou nossas expectativas. Ao pensarmos na estruturação dos temas a serem abordados, surgiram várias ideias.

Para a primeira *live*, decidimos realizar uma conversa informal sobre “Dicas de leitura”. Foi um grande aprendizado, pois, além do nervosismo por fazer algo totalmente novo para nós, tivemos que nos despir de nossa timidez frente às câmeras e enfrentar outros desafios que surgiram, como alguns problemas técnicos, que foram resolvidos para os seguintes encontros.

O tema escolhido para o nosso segundo encontro foi “Livros que viraram filmes”, assunto que já havia surgido durante as indicações da primeira transmissão. Nessa *live*, contamos, mais uma vez, com a interação de nossos alunos, ex-alunos e comunidade escolar. Ainda estávamos um tanto receosas, em função dos problemas enfrentados na *live* anterior, mas conseguimos resolvê-los e nossa conversa foi muito proveitosa. Deixamos clara a nossa opinião de que todos deveriam ler os livros ao invés de apenas assistir a versão cinematográfica, pois muitos fatos da história são alterados, bem como personagens são suprimidos. Além disso, também abordamos a questão de que tanto o filme quanto o livro são gêneros textuais que carregam propósitos diferentes, enriquecendo a leitura.

Figuras 1 e 2 - Cards de divulgação da 1ª e 2ª Lives



Fonte: acervo das autoras

4 A palavra *streaming* tem origem no termo *stream*, do inglês, que significa córrego ou riacho, dando a ideia de fluxo. Denomina-se *streaming* a tecnologia utilizada para transmissões ao vivo online de conteúdos diversos, como séries, jogos online, conferências etc.

A partir dos comentários que foram feitos durante esse encontro, surgiu o tema da 3ª *live* “Histórias Infantis” e, com ela, uma novidade. Até o momento, as *lives* eram conduzidas apenas por nós, professora Fernanda e professora Márcia. A partir desse encontro, passamos, também, a contar com a presença de convidados com experiência nos assuntos abordados. Para esta *live*, então, chamamos duas alfabetizadoras que realizam um trabalho encantador de incentivo à leitura com seus alunos, a professora Michele Eitelvam, da EMEF Edgar Coelho, da rede municipal de São Leopoldo, e a professora Tatiana Andrisia Almeida, nossa colega na EMEF Odette Freitas, que nos maravilharam com suas dicas de leitura e nos fizeram voltar à infância.

Já a nossa quarta *live* foi um bate-papo com a escritora Ana Godoy, em que ela apresentou seus livros *Com Verso*, lançado em 2016, e *Anagrama*, de 2019, e respondeu muitas perguntas dos nossos alunos sobre como se dá o processo criativo e a estruturação de um livro. Essa escritora já faz parte do nosso contexto escolar, pois anualmente se faz presente, através de palestras na escola, sendo muito querida pelos nossos alunos. O seu livro, *Com Verso*, é considerado um dos “queridinhos” da nossa biblioteca em função do grande número de retiradas.

Figuras 3 e 4 - Cards de divulgação das 3ª e 4ª Lives



Fonte: acervo das autoras

O universo das histórias em quadrinhos (HQs) marcou presença em nossa quinta *live*, tendo como convidado Murilo Quevedo, professor da EBM Maria Conceição Nunes, da rede municipal de Florianópolis - SC, e ministrando em Literatura pela UFSC. Nessa transmissão, conversamos sobre algumas indicações de histórias em quadrinhos, tanto das famosas Marvel e DC, como de autores nacionais, como Mauricio de Sousa, com a Turma da Mônica, e Alexandre Beck, com as tirinhas do personagem Armandinho.

Figura 5 - Card de divulgação da 5ª Live



Fonte: acervo das autora

Com a sexta *live*, vieram novas mudanças. A frequência das transmissões que, antes, era semanal, em função da demanda de trabalho e falta de tempo para preparar os encontros, passou a ser quinzenal. Nessa *live*, não tivemos convidados e, inspiradas pela proposta trazida pela BNCC em suas competências de “desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade” (BRASIL, 2017, p. 65), trabalhamos a temática “Lendas indígenas brasileiras”, em que trouxemos mitos conhecidos, como os da Iara, Caipora e guaraná, e outros não tão conhecidos, como os da vitória-régia, erva-mate, e a lenda de Jaci e Guaraci.

Figura 6 - Card de divulgação da 6ª Live



Fonte: acervo das autoras

Após essa *live*, solicitamos que os alunos nos enviassem sugestões de temas para serem abordados nas próximas transmissões.

Considerações

Quando começamos o projeto que originou o ciclo de *lives*, não imaginávamos o alcance e os desdobramentos que viriam a seguir. A ideia inicial era produzir algum tipo de conteúdo que reforçasse o vínculo dos alunos com a escola e, principalmente, com a leitura, mesmo à distância. O engajamento dos alunos, ex-alunos e comunidade escolar com a página da Biblioteca aumentou consideravelmente, assim como a participação durante as *lives*, enviando perguntas e comentando as indicações trazidas por nós.

Para dar seguimento ao nosso projeto, pretendemos continuar as transmissões, buscando novos temas e convidados. É muito importante destacar que a BNCC e o Referencial Curricular de Canoas apontam que, se é direito do aluno desenvolver as habilidades trazidas por estes documentos, também “é preciso que professores, escolas e redes de ensino se mobilizem para que se tenha a infraestrutura necessária para que essas habilidades possam ser minimamente desenvolvidas” (CANOAS, 2018, p. 35).

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas** – RCC. 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>. Acesso em 27/09/2020.

Capítulo 33

Dança??? Ou o que quer que pulse!

*Joana Costa Willadino*¹

Para começar: Com quem? Onde e quando?

O Projeto “Dança??? Ou o que quer que pulse!” foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Dr. Rui Cirne Lima com um grupo de aproximadamente 40 alunos que integravam o Projeto Novo Mais Educação² e o Grupo de Dança da escola, no período de setembro a dezembro de 2019. A escola está localizada no bairro Mato Grande, em Canoas/RS, em uma região de alta vulnerabilidade social e atende em média 270 alunos, sendo considerada uma escola de pequeno porte. Nas proximidades da escola, ainda há uma área rural e a grande maioria dos alunos moram nestas áreas mais afastadas.

É importante dizer que o início de tudo foi o caos que estava instaurado na escola naquele momento. Simplesmente perdemos o controle de alunos com idade para serem nossos filhos e que guiavam e comandavam tudo, trazendo um problema disciplinar para o ambiente escolar. O grupo era formado por alunos de 6º a 9º anos que faziam parte do Projeto Novo Mais Educação. Eram 40 ao todo, mas juntos pareciam 300. Ninguém mais estudava em paz. Nada interessava a eles, se cortavam na escola, namoravam pelos cantos. E até a professora do 1º ano, com os alunos bem pequenos, não tinha paz para dar aula porque eles faziam questão de pendurar-se na janela às gargalhadas dentre muitas outras coisas.

Na sala dos professores, como grupo pequeno e unido que somos, todos se questionavam: O que poderíamos fazer? O que interessaria a esses alunos? Como sair desse caos? Era urgente a tomada de atitude. Do grupo de alunos em questão, seis já haviam se cortado (na escola e em casa). Já haviam namorado

1 Professora da EMEF Prof. Dr. Cirne Lima. Licenciada em Educação Física e especialista em Dança. E-mail: joana.willadino@canoasedu.rs.gov.br

2 O Programa Novo Mais Educação foi criado pela Portaria MEC nº1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 como uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

fortemente (inclusive com a gente de vigia). O que mais poderia acontecer? Quando pensávamos como tínhamos chegado naquela situação, víamos vários fatores: a troca de professores, o despreparo dos monitores extremamente mal remunerados pelo projeto, as oficinas que não correspondiam aos interesses dos alunos, a separação deste grupo extracurricular da escola formal, a troca de coordenadores, a adolescência, as questões familiares extremamente complexas, a depressão, a falta de alternativas de vida e assim poderíamos escrever páginas se aprofundássemos esta questão.

É importante salientar que o Projeto Novo Mais Educação, do Ministério da Educação, pela primeira vez contemplava como público-alvo alunos de 6º a 9º ano, com verba somente para pagamento de monitores, não havia verba para material ou outro investimento. Tinha como foco alunos com dificuldades no ensino formal ou com defasagem idade série. As oficinas de meio ambiente, dança, português e matemática haviam sido escolhidas em 2017, mas a verba referente ao projeto chegou apenas em dezembro de 2018 para iniciar as atividades em 2019. Eu assumi a coordenação deste projeto em agosto de 2019, sendo que o projeto já estava em andamento na escola desde abril.

Ao assumir essa função na escola, o trabalho com esses adolescentes me atingiu de forma pessoal e profissional: eu me sentia um fracasso por não conseguir resolver essa situação. Meu histórico profissional e acadêmico era no mínimo interessante. Tenho formação inicial em Magistério, Graduação em Educação Física, Especialização em Dança. Havia criado e coordenado na rede municipal por oito anos o Projeto Misturando Dança e Educação (de 2002 a 2010), um projeto de dança escolar realizado no município de Canoas que criou notoriedade com os prêmios e viagens que fez por todo o Brasil. Trabalhava com comunidade vulnerável e periférica, num projeto extraclasse que envolvia alunos, pais e professores, numa rede de apoio. Eu fiquei bem conhecida por este projeto e ali estava eu: dominada por 40 adolescentes.

A ideia

Foi bem assim, pensei: Joana, para de se fazer de vítima e “toma as rédeas”, como se diz aqui no sul. Não havia tempo para desenvolver um projeto mais aprofundado no qual pesquisáramos, com os alunos, seus interesses, o contexto, as curiosidades. Era necessário fazer uma mexida rápida. Reuni-me com os colegas que também atendiam a estes alunos e que trabalhavam nos setores mais diversificados da escola: biblioteca, sala de recursos, monitores do

projeto. Percebemos que tínhamos algo em comum: todos já haviam trabalhado com arte ou tinham formação, mesmo que de forma empírica, ou já tinham se aventurado nesta área. Outro fato que ficou muito claro entre nós: o currículo formal não daria conta desta questão. Não conseguiríamos atingir estes alunos se nos estruturássemos como o currículo formal funciona. Aí entrava uma outra questão: trabalhei muito com arte até então, mas nunca no currículo formal. E já havia dado muito resultado. Tinha que ser por aí. A arte pulsava em mim, pulsava naqueles colegas. Pronto! Precisávamos encontrar o que pulsava nestes alunos, o que trazia vida, o que emocionava. A arte emociona.

Estávamos quase lá. Então, percebemos que iríamos por esse caminho, pois no ano de 2018, conseguimos desenvolver um projeto de dança na escola. Os alunos aguardavam que seguíssemos com o trabalho em 2019, o que não ocorreu em função da falta de professores, causando uma desmotivação ainda maior. Como alguns alunos do grupo de dança faziam parte do Projeto Novo Mais Educação, achamos que esta retomada seria urgente. Iríamos tentar encontrar o pulso deste grupo. O retorno da dança seria o ponto de partida. Aí surgiu o nome: Dança??? Ou o que quer que pulse! A dança já pulsava naquele ambiente escolar, mas e o que mais poderia pulsar? Iríamos tentar descobrir.

Assim, fomos traçando nossos objetivos: trabalhar a identidade, a valorização do eu, do espaço individual e coletivo, a estética como elemento de resgate, o conhecimento de novas formas de cultura. Queríamos enfatizar experiências com a arte que pudessem ampliar o olhar dos estudantes e buscar potências interdisciplinares que abrissem espaço para o desenvolvimento criativo dos adolescentes. Estávamos na estrada.

As parcerias

Depois de decidir junto aos pares na escola a ação a ser feita, começamos a pensar nas parcerias que poderíamos estabelecer sem recursos financeiros, na amizade. Era fim de agosto de 2019 e como havia pressa, pretendíamos iniciar nos primeiros dias de setembro. Como no decorrer de toda a minha trajetória profissional, eu já havia cruzado com grandes profissionais da arte e, curiosamente, alguns deles estavam com sua história também perpassando por Canoas, busquei parcerias, apresentando o nosso problema, a nossa intenção e como precisávamos tecer esta rede de apoio. Não havia recursos financeiros e nossa estrutura era precária, mas conseguimos, com nossa vontade, emocioná-los e envolvê-los no projeto.

Os profissionais que se envolveram com o projeto foram: Carlota Albuquerque,³ coreógrafa renomada, Tiago Rufoni, bailarino profissional, Jackson Brum,⁴ grafiteiro que tem obras pelo mundo todo e foi contratado em 2019 pela prefeitura para fazer intervenções urbanas comemorativas aos 80 anos da cidade de Canoas e Fabiano Gummo,⁵ artista visual que trabalha com *sticker art* e é professor de Arte da Rede Municipal de Canoas.

Assim que conseguimos “contaminar” os artistas que seriam nossos parceiros, definimos a rota: apresentaríamos ao grupo de estudantes o universo das Danças Urbanas, do Grafite e do *Sticker Art* e trabalharíamos esse eixo para a produção artística com Dança abordando a temática da depressão com as dificuldades encontradas por esses adolescentes, esta tristeza que abalava mais de 70% do grupo como mencionado anteriormente

O caminho

A ideia era iniciar o projeto despertando a curiosidade dos alunos para a experiência com a arte, o olhar para o novo, para o caminho aberto, aquele que nos possibilita a excitação e curiosidade de um processo vivo. Então, através da nossa parceira Rejane Ledur, entramos em contato com a Secretaria da Educação para conseguirmos o transporte coletivo e realizamos, inicialmente, uma saída pedagógica aos espaços culturais da cidade. O objetivo era conhecer e apreciar as obras do grafiteiro Jackson Brum, espalhadas pelos viadutos da cidade, visitar os dois equipamentos culturais de Canoas (a Villa Mimosa e a Casa dos Rosa), o Teatro do Sesc (que tem a fachada grafitada por Jackson) e participar de uma oficina de dança com os profissionais parceiros, Carlota Albuquerque e Tiago Rufoni, na Antiga Estação Cultural.

Essa saída foi sem dúvida instigante e cumpriu com o objetivo que tinha sido proposto. A curiosidade havia sido despertada. Eles estavam encantados. Conhecer estes espaços culturais, visualizar as grandiosas obras do Jackson Brum e vislumbrar que logo ele estaria no nosso espaço escolar, abriu muitas expectativas.

3 Mais informações sobre a coreógrafa Carlota Albuquerque em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2014/09/Madrinha-do-21-POA-Em-Cena-Carlota-Albuquerque-diz-que-nao-quer-envelhecer-artisticamente-4599538.html>>.

4 Página virtual do artista visual Jackson Brum: <<https://www.jacksonbrum.com.br/>>.

5 Blog do artista Fabiano Gummo: <<https://fgummo.blogspot.com/>>.

Figura 1 e 2 - Visita à Casa dos Rosas e aula de dança na Estação do Trem



Fonte: acervo da autora

Posteriormente, na escola, iniciamos o estudo do grafite, sua história, como deixou marcas no mundo e sua função social, dando ênfase à história e ao trabalho do Grafiteiro Jackson Brum que visitaria a escola para realizar uma atividade com os alunos. Relacionamos o que havíamos apreciado na visita com o estudo feito sobre sua trajetória como artista. Experimentou-se criar marcas e trabalhar a identidade, seus nomes em grafite, trabalhar em desenhos já prontos, ou seja, conhecer e vivenciar esta técnica de diferentes formas.

Enquanto avançávamos na pesquisa do grafite, Jackson Brum visitou a escola, contou sua trajetória de vida semelhante à dos alunos e ensinou-os a grafitar nas paredes da escola, colocando a teoria estudada em prática e encantando-os com a vivência artística.

Figura 3 e 4 - Oficina de Grafite com Jackson Brum



Fonte: acervo da autora

O desafio era manter este encantamento e interesse pela experiência com a arte acesos. Então, desenvolvemos o planejamento de uma intervenção artística para dar vida a espaços da escola desgastados, fizemos projetos de desenho, elaboramos e pesquisamos letras, formas e símbolos que fossem representativos. Este processo ocorreu durante todo o período de setembro a dezembro de 2019, enquanto outras etapas do projeto aconteciam, como fazer um movimento paralelo para arrecadar dinheiro para a compra dos *Sprays*. Para a visita do grafiteiro, os professores compraram os *sprays* para o básico que seria necessário neste dia, mas ainda havia o restante do material a ser adquirido para a intervenção artística na escola.

O movimento aconteceu: quem no grupo sabe fazer e o que sabe? E assim partimos para produzir na escola coisas que pudessem ser vendidas e revertidas para a compra dos *sprays*. Vendemos lanches, sacolés e arrecadamos roupas para fazer um brechó na escola. Conseguimos fazer a compra dos *sprays* e os alunos sentiram-se extremamente enfaixados por terem arrecadado em tão pouco tempo este valor. Produziram, venderam e enxergaram o resultado do trabalho.

Após a visita do Jackson, iniciamos a pesquisa e o estudo do *Sticker Art* e o conhecimento do trabalho do artista Fabiano Gummo. No início de outubro, Fabiano esteve na escola e realizou a vivência de criar marcas e adesivos próprios com os alunos. Conhecer um artista tão próximo e suas produções artísticas enriqueceu por demais a experiência. Assistimos ao documentário “*Sticker Connection*” produzido pela Zeppelin, que aborda as conexões do artista Dione Martins, o Xadalu, de 29 anos, com outros artistas do *sticker* no mundo. Xadalu (2019) comenta no vídeo que numa época vazia em que muitas vezes se escolhe ver com olhos já inventados, toda forma de arte pode tornar-se uma experiência sensível. Fabiano instigou-os a pesquisar símbolos que eles se identificassem sempre questionando-os: quais *stickers* vocês produziram que mais tivesse a ver com vocês?

Figura 5 - Oficina de *Sticker Art* com Fabiano Gummo



Fonte: acervo da autora

Depois dessa visita, os alunos pediram, informalmente, para ensinar para os demais colegas das suas turmas, o que foi combinado com o professor Fabiano e todos puderam, do 6º a 9º ano, experimentar produzir “*stickers*”. Detalhe: Fabiano doou os adesivos para a escola.

Trazer para o conhecimento dos alunos o *hip hop*, por meio das aulas de danças urbanas, o conhecimento do grafite e de culturas tipicamente suburbanas (como o *sticker art*) causou identificação e interesse imediato dos estudantes, por estarem em uma comunidade de periferia e por serem, em sua grande maioria, adolescentes transgressores e estarem quase sempre se sentindo deslocados nos espaços formais. Assim, a arte urbana, que tem em sua história a transgressão, comunicou-se imediatamente com os alunos, instigando-os a pesquisar, a conhecer e tirando-os da apatia que tanto nos preocupava. Ana Mae Barbosa fazia sentido neste momento, pensava nela e seu pensamento ecoava:

A função das artes na formação da imagem da identidade lhe confere um papel característico dentre os complexos aspectos da cultura. Identificação é sempre a produção de uma imagem de identidade e transformação do sujeito ao assumir ou rejeitar aquela imagem reconhecida pelo outro (BARBOSA, 1995, p. 12).

O fundamento

A proposta era complexa e, ao mesmo tempo, atingia uma profundidade que eu não esperava, devido ao caráter emergencial do projeto. Quando decidi

fazer algo para modificar a situação, pensava nos mestres que haviam sido inspiradores para mim, que fizeram parte da minha formação, que deixavam minha alma aberta para o novo, que me emocionavam. Rudolf Laban, o precursor da dança criativa, Klauss Vianna, Ana Mae Barbosa e Isabel Marques sempre me inspiraram e guiavam meu caminho. Não havia tempo para fundamentar teoricamente a pesquisa, o trabalho, a ação. Mas a minha trajetória profissional estava fundamentada e o trabalho destes profissionais se encaixava com os meus pensamentos e pulsava na minha alma.

Quando pensei em desenvolver o trabalho, fui para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),⁶ que se encontra contemplada no nosso Referencial Curricular de Canoas,⁷ pois entendia que o trabalho, mesmo que realizado informalmente e extra curricular, deveria estar engajado com os objetivos do ensino da arte na escola. No início da pesquisa na BNCC de Arte encontro esta frase:

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BRASIL, 2017, p. 193).

Estávamos no caminho certo. Iríamos inseri-los neste universo da Arte, de forma coerente, através daquilo que pretendíamos obter como resultado.

A dança/o pulso

Concomitante às atividades já relatadas, desde o início de setembro até dezembro, aconteciam as aulas de danças urbanas e dança contemporânea ministradas por mim e o início do trabalho com a temática da depressão, problema que envolvia a grande maioria do grupo. A primeira pesquisa proposta ao grupo: músicas, clipes, frases que se identificassem com o momento que estavam passando. Eles se descreviam “*Sad*” (triste em inglês).

Vários foram os elementos da pesquisa, mas dentre eles surgiu o artista Emicida (*rapper*). Instiguei-os a pesquisar sobre este artista porque achei que

6 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>.

7 Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>>.

poderia render frutos. Conhecemos o trabalho dele que tem sua trajetória toda pautada na cultura *hip hop* e que sempre tratou os problemas emocionais e sociais como alavanca para dar a volta por cima, superar dificuldades, encontrar territórios e significados próprios.

A partir dessa pesquisa, criamos uma coreografia que comunicasse esta temática: a depressão e as dificuldades da vida, tão presentes no cotidiano dos estudantes, integrando vídeo/dança, que simbolicamente trouxesse essas dores vivenciadas por 70% dos alunos do grupo e que, principalmente, pulsasse alternativas e possibilidades de superação. Muitos foram os exercícios e criação de hipóteses corporais a partir de como se sentiam: que gesto desenha como eu me sinto quando não consigo falar? Quando não sou ouvido? A construção foi acontecendo no mês de setembro, juntamente com vários projetos da escola que envolviam o Setembro Amarelo.⁸

Assim, construímos um vídeo para ser fundo da nossa coreografia, que foi se construindo nos pilares: problema, sofrimento, superação e solução. Mas, o ponto de interrogação existia sempre, porque tudo ainda era processo. Quando pensávamos na culminância do projeto em dezembro, pensávamos em apresentar nos espaços da escola restaurados e através da apresentação da coreografia fazer um fechamento provisório do nosso processo. Não era apenas dançar. Era criar o figurino, construir o vídeo, eleger os elementos mais importantes para compor o resultado.

Neste meio tempo, veio o convite para abrir um tradicional Festival de Dança de Canoas que estava na sua 25ª edição, o que motivou de forma incrível o desenvolvimento do trabalho. Esta coreografia⁹ foi apresentada pela primeira vez no Festival de Dança da EEEM Rondon, no Teatro do SESC, como escola convidada.

Participar deste evento no SESC significou sair do território conhecido para adentrar num outro universo. Era simbólico, mas também prático. O encantamento, a realização de pertencer, de adentrar outros espaços era evidente no grupo. Luz, palco, vídeo, um público de 300 pessoas. Por quanto tempo ainda iríamos processar o que havia acontecido?

8 O Setembro Amarelo é uma campanha de conscientização sobre a prevenção do suicídio. No Brasil, foi criado em 2015 com a proposta de associar à cor ao mês que marca o Dia Mundial de Prevenção do Suicídio (10 de setembro).

9 O registro da coreografia da EMEF Rui Cirne Lima apresentada no evento do SESC como escola convidada está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QfAyZrCv1yw>>.

Figura 6, 7 e 8 - Apresentação do grupo no Festival de Dança



Fonte: acervo da autora

Nas ações, estavam sempre presentes a roda de conversas, a retomada da validade do que havíamos vivenciado e o exercício do olhar sensível, baseado sempre em três pilares: ética, empatia e confiança. Esses três pilares desde o início estiveram presentes como alicerce do trabalho.

A chegada

De setembro a dezembro de 2019, de forma emergencial, imergimos no universo da Arte. É complexo, não há medidas, é sensível, abre caminhos, cria terreno fértil. Sabemos que semeamos, mas a colheita ainda é incerta.

É sabido que muitas vezes a escola não consegue possibilitar novas práticas enriquecidas e aprofundadas devido à falta de recursos para atividades e demandas extras. Para o que pretendemos, foi necessário tecer uma rede de apoio com profissionais capacitados para desenvolver o trabalho de forma consistente, responsável e comprometida. A instituição escolar não consegue trabalhar

sozinha com as necessidades que a cada dia vem se transformando, trazendo questões sociais e emocionais que, de certa forma, impedem a realização de um trabalho pleno na escola.

É de fundamental importância fazer com que os alunos se reconheçam como pessoas importantes, capazes de fazer parte de uma sociedade e encontrar caminhos significativos para construir sua história de vida. Conhecer que há alternativas de mudança e crescimento apesar de todas as dificuldades encontradas, faz com que haja uma instilação de esperança, trazendo a possibilidade de uma transformação de vida realmente efetiva.

Referências

BARBOSA, A. M. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. **Educação & Realidade**, v. 20 n. 2. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

BRASIL. Base **Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2020.

CORDIÉ, A. **Os atrasos não existem**: Psicanálise de Crianças com Fracasso Escola. SP: Artes Médicas, 1996.

ZIMOVKSI, A.; JONER, C.; MARTINS, D. (Orgs.). **XADALU**: Movimento Urbano. POA: Joner Produções, 2017.

Capítulo 34

Negra cor em (auto) formação: a (re) invenção como meio e fim

*Deise Rodrigues Sabino*¹

*Jordane Fernandes Alves*²

*Paula Kuhnen Ramos*³

Contextualização

O bairro Guajuviras, atualmente um dos mais populosos do estado, é a maior ocupação da história de Canoas. Em 1987, um grupo de trabalhadores se reuniu em busca dos mesmos objetivos: moradia, melhores condições de vida e dignidade para os núcleos familiares.

Mesmo com a negligência do Estado e de outras instâncias, foram constituídas frentes de resistência e de luta pela redistribuição de espaços para os quase 3 mil moradores responsáveis pela ocupação. Depois de ocupado o território, milhares de moradoras passaram a ter papel preponderante até a assinatura do acordo que garantiu, de fato, as moradias.

Nesse sentido, o projeto/coletivo/grupo Núcleo de Estudos de Gênero e Raça: Cor, Opressão e Resistência (NEGRA COR) foi criado na tentativa de implementar algumas bases sociopolíticas dentro do ambiente escolar: ocupação de espaços, resistência, luta e movimento. Ocupar espaços com ideias, ações, propostas, projetos. Agir para além do texto timbrado no papel. Criar pontes, outras vias. Derrubar muros. Enegrecer o currículo, as salas, as aulas, a escola.

1 Professora da EMEF Guajuviras, Licenciada em Pedagogia/UFRGS. E-mail: deise.sabino@canoasedu.rs.gov.br

2 Professor de Língua Portuguesa da EMEF Guajuviras, Licenciado em Letras/UFSM. E-mail: jordane.alves@canoasedu.rs.gov.br

3 Professora da EMEF Guajuviras, Licenciada em Pedagogia/UFRGS. E-mail: paula.ramos@canoasedu.rs.gov.br

Descrição

Nos últimos 2 anos, nosso grupo tem se prestado à construção de espaços (per)formativos e (trans)formadores com o intuito de criar/pensar/lutar por uma escola mais respeitosa, equânime e diversa.

Em essência, o grupo, que é composto por alunas do Fundamental II (6º ao 9º ano), discute semanalmente textos, vídeos, filmes, notícias, sites e outras produções com enfoque nas questões sobre racismo, feminismo, educação antirracista e educação feminista.

Ao menos uma vez por mês, as alunas também pensam, organizam e realizam intervenções a fim de ampliar o debate, compartilhar conhecimentos e criar estratégias de conscientização para além das fronteiras do grupo. A essas ações damos o nome de “pontes internas”.

Em 2019, foram realizadas as primeiras “*pontes externas*” do recém-formado grupo de estudos: a intervenção “*Qual é a graça?*” foi apresentada, em novembro, para alunos do ensino fundamental, médio e técnico de outras duas instituições do município de Canoas – EMEF Erna Würth e o Instituto Federal do Rio Grande do Sul/IFRS, semeando as primeiras parcerias para além dos muros da escola.

Por conta da pandemia, fomos forçados a adaptar alguns objetivos devido à interrupção do contato presencial com as alunas. Isso, no entanto, não nos impediu de ressignificar e ampliar as linhas de atuação do grupo: pelo contrário, organizamos e propomos uma (auto)formação continuada com nossos colegas professores/colaboradores.

De modo geral, a necessidade de reinventar-se enquanto grupo foi importante e significativamente produtiva: por atuarmos numa perspectiva transdisciplinar, o espaço da (auto)formação continuada não só refinou o debate por conta do aumento de contribuições teóricas e práticas dos sujeitos envolvidos, como também fortaleceu o engajamento da equipe com a proposição de uma educação antirracista efetiva em nossa escola.

Agora, para além das estudantes e de uma parcela da comunidade, alcançamos também parceiros em nossos colegas de trabalho de todas as áreas, mas principalmente das quais nossa abordagem toma como fios-condutores: Língua Portuguesa, Artes, História e *Seminários e Debates* (nome da disciplina que a escola nomeou para trabalhar Ensino Religioso e demais questões condizentes à área das humanidades).

Graças a essa parceria, o atravessamento dos parâmetros curriculares (competências e habilidades) catalogados no Referencial Curricular de Canoas (RCC), bem como as diretrizes da BNCC, facilitaram a orientação e a articulação desse trabalho coletivo à medida que, numa abordagem transdisciplinar, valoriza-se a complexidade de cada componente e sua correlação com os demais é relevante, funcional e legítima.

Ao passo que se propõe a estabelecer pontes (internas, externas e de intersecção), o grupo NEGRA COR se disponibiliza a reconhecer a importância da indissociabilidade dos saberes, bem como da sua (re) produção.

Podemos comprovar tal processo quando, ao problematizar questões políticas, sociais e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas, também se mobilizam diferentes linguagens, mídias e ferramentas para, via imbricamento entre competências de Língua Portuguesa e Artes, expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Outro exemplo concreto de transdisciplinaridade em nossas práticas consiste na coligação entre a promoção e a valorização dos direitos humanos, da pluralidade, do respeito à diferença e da cidadania e o reconhecimento e o cuidado de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressões de valor da vida.

Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência, por meio da intersecção de temas da área de humanidades pode não garantir a extinção de tais práticas, mas assegura aos integrantes do grupo o acesso ao potencial teórico-prático mínimo para defender e lutar por seus interesses e demandas sociais.

Reflexão

O projeto NEGRA COR é uma construção coletiva que visa justiça social via construção de pontes e articulação de/em redes, com intuito de combater o racismo institucional e fortalecer uma efetiva educação para as relações étnico-raciais na comunidade como um todo.

Enquanto proposta de (trans)formação - política, social e pedagógica - construída no/com debate e pela troca de saberes em prol de uma educação feminista e antirracista, o grupo intenta ainda criar um ambiente escolar que

possibilite e favoreça a manifestação criativa e transformadora da diversidade.

Todo nosso esforço é em prol da superação de situações, manifestações e práticas discriminatórias, principalmente por questões étnico-raciais, de gênero, sexuais e de qualquer outra natureza para além dos muros da escola.

Ao longo desses pouco mais de dois anos, fomos presenteados com a constatação de alguns resultados nos mais variados e distintos aspectos, dentre os quais destacamos:

- a) Ampliação de tratados e redes de colaboração, o que não só favorece a horizontalidade das relações institucionais internas, como também promove aberturas para novos parceiros (de outras instituições, com outras perspectivas e contribuições);
- b) Realização de mapeamentos: das nossas limitações/teóricas, técnicas e práticas, de comunicação, o que facilitou a revisão de nossas aspirações e a aplicação de novas estratégias de organização/articulação;
- c) Proposição de novos espaços formativos (como a autoformação continuada com os colegas), orientados pela escuta ativa de outros sujeitos e instituições como recurso metodológico.

Com isso, temos percebido que o contato com outras pessoas, outras ideias, outros cenários, outras vias e com espaço para o imprevisto, como uma pandemia, por exemplo, nos permitiram encarar a (re) invenção como meio e fim.

Não no limitado sentido de sequência linear, mas como recurso e objetivo. Isto é, o NEGRA COR não está posicionado ao meio ou no fim da linha. O NEGRA COR está se (re)iventando como fim, apresentando-se como meio e (auto) formando novas linhas.

Capítulo 35

Solta a voz, guria!

*Daniela Duarte Ilhesca*¹

*Fernanda Moser*²

*Luciane Czerwinski*³

Por que soltar a voz ...

A sociedade brasileira evolui por meio da influência e da luta das mulheres nas mais variadas áreas do conhecimento. Em especial, na Educação Básica, vivenciamos inúmeras oportunidades de fortalecimento da busca pela identidade feminina histórica, social e contemporânea e acerca do que isso representa individual e coletivamente em nosso ambiente escolar, contribuindo para a formação de uma sociedade mais igualitária e justa – menos machista e preconceituosa.

Nesse sentido, nossas lideranças estudantis, na EMEF Arthur Pereira de Vargas, estão engajadas na execução de projetos que primam pelas interações empáticas e colaborativas, de igualdade de gênero, de valorização da vida repleta de possibilidades, corroborando para o amplo desenvolvimento de futuras mulheres mais determinadas e seguras, visando ao progresso do nosso país.

Dessa forma, favorecer um ambiente de diálogo e de perspectivas inovadoras é a base do nosso projeto “SOLTA A VOZ, GURIA!” oportunizando a conscientização de todos e fortalecendo o empoderamento feminino, melhorando a autoestima, pois é, desde os primeiros anos de escola, que isso precisa ser implementado e colocado em prática. Segundo Antunes (2003), quem “diz” apenas transmite um recado, já quem “fala” vai muito além, pois dá forma ao recado, desafia o conteúdo, interroga e investiga, ou seja, **vamos falar** e fazer da nossa sala de aula um espaço de crescimento integral.

1 Professora de Língua Portuguesa da EMEF Arthur Pereira de Vargas, Mestre em Educação. E-mail: daniela.ilhesca@canoasedu.rs.gov.br

2 Professora de Matemática da EMEF Arthur Pereira de Vargas, Mestre em Educação em Ciências e Matemática. E-mail: fernanda.moser@canoasedu.rs.gov.br

3 Orientadora Educacional da EMEF Arthur Pereira de Vargas, Pedagoga Especialista em Orientação Educacional. E-mail: luciane.czerwinski@canoasedu.rs.gov.br

Criamos, desse modo, um espaço de reflexão, de engajamento, de criatividade, de diálogo, de criticidade, privilegiando várias áreas do conhecimento, propiciando o desenvolvimento da educomunicação, melhorando as relações comunicativas entre educadores, educandos e comunidade escolar, através do estímulo do protagonismo de mulheres, as gurias, privilegiando a construção e a reconstrução de uma diversidade de gêneros discursivos, inseridos em contextos-históricos determinados e em situações comunicativas específicas, ressignificando o entendimento sobre o papel da mulher, coibindo qualquer forma de manifestação discriminatória e violenta.

Figura 1 - Logotipo do projeto criado pela aluna Eduarda



Fonte: acervo das autoras (2019)

Que trilha percorremos...

O Projeto ocorreu durante todo o ano letivo de 2019, na EMEF Arthur Pereira de Vargas – no município de Canoas/RS - em parceria com duas turmas de 8ºs anos (A e B - turno da manhã) e, também, alunos integrantes do Grêmio Estudantil - envolvendo todas as turmas do Ensino Fundamental. Ele foi idealizado e justifica-se a partir da nossa realidade escolar, das angústias, das inquietações e dos sentimentos compartilhados por essas lideranças em consonância com os demais alunos da escola.

Desde o final de 2018, ocorrem, semanalmente, encontros e diálogos entre a Orientadora da escola e os alunos líderes de turmas. Neste ano, com a implantação do Grêmio Estudantil, o grupo cresceu e os encontros continuaram. Nas conversas, muito frequentemente, surgem assuntos como

depressão, baixa autoestima, violência doméstica, violência escolar e suicídio. Assim, relações interpessoais, igualdade de gênero e valorização da vida são assuntos abordados para favorecer um ambiente de diálogo e de perspectivas inovadoras para o futuro.

Figura 2- Nossas ecobags confeccionadas pelos alunos



Fonte: acervo das autoras (2019)

Pensando nisso, as professoras de Português - Daniela Duarte Ilhesca e Matemática - Fernanda Moser ingressaram no Projeto e, junto à Orientadora - Luciane Czerwinski, planejaram e estão desenvolvendo um ciclo de palestras/ conversas/oficinas entre os alunos do 8º ano da Escola e diversos profissionais experientes em suas áreas, dando ênfase à temática valorização da mulher e o arrefecimento de qualquer forma de preconceito contra ela em todos os segmentos da nossa sociedade.

Para tanto, os objetivos e principais ações iniciais foram definidos e salientamos que o cronograma de oficinas e palestras serve como um referencial teórico para nossos alunos, norteando as ações que eles implementaram no decorrer do ano letivo de 2019 e dando sequência em 2020.

Palestras já ocorridas até o momento

A mulher e o seu papel na política Vice-prefeita de Canoas – Gisele Uequed

Movimento Feminista - Profª de História - Janete Talini

Ansiedade e Depressão - Profª e Psicóloga – Angélica de Souza

A mulher e a Arte - Ex-professora de Artes da Escola - Marília Fernandes

Esporte e Autoestima Profº da Escola – Rangel

Hora do conto: Frida Kahlo Profª Lu Priori e alunos do 3º ano

A mulher e a experiência docente – Secretária de Educação de Canoas – Neka Freitas

Participação feminina na área empresarial – CICS Canoas - Aline Blank

Autoestima feminina – Priscila Chagas

Atividades programadas

Solta a voz na Praça – Um grande evento na praça próxima à escola

Inclusão - Professores da Escola - Airton e Lisiane

Vídeo - Judô Feminino - Ex-aluna e atleta brasileira - Rochele Nunes

Voluntariado Social - Voluntária do IMAMA – Beatriz Moser

Conflitos Étnicos e Religiosos Profº da Escola - Tiago

Cora Coralina - Profª da Biblioteca Cora Coralina - Ana Léo

Voz e Interpretação Musical - Professores da Escola - Solange e Fábio

Mulheres na Polícia - Delegada - Elisângela Reghelin

Vídeo - Mulheres e Matemática Drª Valéria de Paiva - Profª da Escola - Fernanda Moser

Oficina de Artes Ex-professora de Artes da Escola - Marília Fernandes

Pintura nos Muros da Escola - Representação feminina das profissionais da Escola a partir da releitura da Obra *Operários* de Tarsila do Amaral Grafiteiro Henrique com alunas da escola.

Também, durante o recesso escolar, iniciamos a revitalização do banheiro feminino das alunas, pois era um espaço feio e descuidado por parte de algumas delas, além de promover um trabalho de conscientização, principalmente, entre as turmas de 1º ao 5º ano. Foi ótimo conferir essas mudanças, ressignificando um espaço que é de utilização diária por parte delas ... uma reclamação que partiu do grupo de meninas mais velhas!!!!

E o que fica ... ficará ...

Lembrando que o problema que gostaríamos de solucionar é tentar minimizar, através do nosso projeto “SOLTA A VOZ, GURIA!”, qualquer forma de preconceito, discriminação e violência contra as mulheres no ambiente escolar, familiar e social. Esse tema surgiu, como citado anteriormente, a partir do Projeto da Prefeitura de Canoas-RS - Amor à Vida - quando se deu voz às alunas, que trouxeram toda essa problemática à tona e da qual não podemos nos eximir, mas, sim, engajar-nos em uma resolução. Citando as Competências Gerais da Educação Básica, é preciso exercitar a empatia, o diálogo e o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes e identidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017).

No decorrer desses encontros, já observamos uma grande melhora na autoestima de algumas alunas. Destacamos a aluna Nathália Silva que se mostrou uma excelente intérprete e está mais desinibida, feliz e engajada nas aulas, conforme vídeo postado em nosso canal⁴ - cantando para a escola e no seu depoimento referente ao projeto. Percebemos, também, os alunos mais participativos, motivados, dispostos a colaborar em diversas situações. Muitos nos relatam que já viram e ouviram casos de violência contra a mulher e que agora se dão conta que isso não pode ocorrer, nem violência física nem psicológica.

Para finalizar este breve relato do nosso projeto, gostaríamos de dizer que estamos muito felizes em compartilhar esse espaço de aprendizado com os nossos alunos, saindo, também, dos muros da escola, na certeza de que, certamente, plantamos, regamos e colheremos frutos, flores ... de uma caminhada permeada por emoções, às vezes, tristes, chorosas, desesperadoras, mas que, em algum momento, encontrarão uma luz, um ombro, uma voz, um olhar, um carinho, uma

4 <https://youtube.com/channel/UCxfpqQM_euvTkOeVu1kev7Q>.

música, um conto, uma poesia, um conforto, uma esperança de dias melhores e menos sombrios, regados de mais compreensão e menos preconceito e violência.

Por isso, **SOLTA A VOZ, GURIA! ... Queremos ouvir a tua história ...**

Referências

ANTUNES, C. **A criatividade na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

GRAUPE, M. E.; SOUSA, L. A. B. de. Políticas públicas de gênero no campo da educação. In: GROSSI, M. P.; GARCIA, O. R. Z.; MAGRINI, P. R. Especialização em Gênero e Diversidade na Escola - **Livro II - Módulo II**. Florianópolis: Copyright@2015, 2015. Cap. 1. p. 72-110. Graupe e Sousa (2015)

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.



COLEÇÃO
SABERES
EM DIÁLOGO

UNIVERSIDADE 
LaSalle
Editora

ISBN 978-658948615-2



9

786589

486152



FE Fundação
Carlos Chagas

Itaú Social

