



SPF

8ª Socialização de Práticas Formativas

30 de novembro e 01 de dezembro de 2022

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA
AMAZÔNIA: PROMOVENDO
DIÁLOGOS, PRODUZINDO SABERES E
POSSIBILIDADES EM VISTA DE UMA
EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA**



Edeney Barroso Salvador
Luciana de Lima Pereira
Oder Junior Silva de Sá
(Organizadores)

ANAIS 2022

8^a Socialização de Práticas Formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM

Formação continuada na Amazônia: promovendo diálogos, produzindo saberes e possibilidades em vista de uma educação transformadora

**8^a SPF
Manaus/AM, 2022**

ANAIS

8^a Socialização de Práticas Formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério Manaus/AM, 30 de novembro e 01 de dezembro de 2022.

ISSN: 2178-7018

Dados Técnicos:

Título: Anais da 8ª Socialização de Práticas Formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério 2022 – *“Formação continuada na Amazônia: promovendo diálogos, produzindo saberes e possibilidades em vista de uma educação transformadora.”*

Organizadores: Edeney Barroso Salvador, Luciana de Lima Pereira e Oder Junior Silva de Sá.

Capa: Marcleido Firmino da Silva e Suellen Tavares Gouveia.

Revisão: Abel Bezerra dos Santos, Adriana Teixeira Gomes, Edeney Barroso Salvador, João Raimundo dos Santos Silva Junior, Luciana de Lima Pereira, Luisiane Socorro Lopes Belém, Porthos da Costa Castello Branco, Zelina Estevam dos Santos Torres

ISSN ELETRÔNICO: 2178-7018

Ficha Catalográfica elaborada por
Vilza Maria Ramos - CRB 11/807

S678a Socialização de Práticas Formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (8. : 2022 : Manaus, AM).

Anais da 8ª Socialização de Práticas Formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério : Formação continuada na Amazônia : promovendo diálogos, produzindo saberes e possibilidades em vista de uma educação transformadora / organizado por Edeney Barroso Salvador, Luciana de Lima Pereira e Oder Junior Silva de Sá. – Manaus : Secretaria Municipal de Educação, 2024.

Publicação digital
ISSN: 2178-7018

1. Educação. 2. Formação continuada. 3. Práticas formativas. I. Salvador, Edeney Barroso (org.). II. Pereira, Luciana de Lima (org.). III. Sá, Oder Junior Silva de (org.). IV. Título.

CDU 371.13(811.3)(063)

ANALIS

8ª Socialização de Práticas Formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério Manaus/AM, 30 de novembro e 01 de dezembro de 2022.

ISSN ELETRÔNICO: 2178-7018

NOTA

A correta menção às fontes, em termos de honestidade intelectual, a coerência às normas da ABNT e revisão textual são de responsabilidade dos autores e das autoras dos textos.

ANAIIS

8^a Socialização de Práticas Formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério Manaus/AM, 30 de novembro e 01 de dezembro de 2022.

ISSN: 2178-7018

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Dulce Almeida

Secretaria Municipal de Educação

Junior Mar

Subsecretário Municipal de Gestão Educacional

Anézio Mar

Chefe do Departamento de Gestão Educacional

Inez Alcântara

Chefe da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério

Austonio Queiroz

Gerência de Tecnologia Educacional

Sônia Cláudia Fonseca

Gerência de Formação Continuada

COORDENAÇÃO GERAL

Profa. Dra. Maria Inez Pereira de Alcântara
Profa. Dra. Sônia Cláudia Rocha Fonseca
Prof. Me Austonio Queiroz dos Santos
Prof. Dr. Oder Junior Silva de Sá
Prof. Ma. Maria Francilene Farias de Brito
Profa. Dra. Sônia Cláudia Rocha Fonseca
Profa. Dra. Eglê Betânia Portela Wanzeler

COMISSÃO DE CERIMONIAL E MEDIAÇÃO

Adriana Teixeira Gomes
Alice Cristina de Oliveira Bozzetto
Amanda Monteiro da Silva
Ana Gláucia Beltrão de Souza
Andreia Lima de Mello
Andreza Cristiane Melo do Lago Dantas
Angélica Karlla Marques Dias
Betânia da Costa Corrêa
Blás Torres Neto
Célia Regina Mourão de Carvalho
Cinthia Junger de S. Morales
Cristianne Morgado Montenegro
Daniel Couto Monteiro Maia
Denise Monteiro Maia
Erilane Pedrosa Bezerra do Nascimento
Fernanda Ferreira Pena de Oliveira
Giovana do Socorro Sousa da Silva
Giovanna Freire de Oliveira
Gretta Bianca Sicsu da Silva
Hugo Ferreira Albuquerque
Kassiane Nascimento da Silva Albuquerque
Livia Montenegro Cruz
Lygia de Lima Souza Amirati
Maria Belacilda de Oliveira Feitoza
Nadjane Ketllen Targino dos Santos Silva
Neyla Siqueira da Silveira
Rejane de Freitas Damasceno
Rosana Marques de Souza
Thiago Eugênio Gomes

COMISSÃO DE COMUNICAÇÃO

André Câmara Chaves
Arycia Giseli de Melo Sousa
Daniel Pereira de Souza
Joelma Mourão Neves

Leida Gilvane Cantalice Ribeiro
Luana Maria Rocha Baptista
Marcelo Firmino da Silva
Marcos Lúcio Baraúna da Silva
Mary Anne Rocha Garcez
Ramina Samoa Silva Camargo
Regiane Cardoso da Silva Rocha
Rhaisa Christie Graziella de Souza Lara
Suellen Tavares Gouveia
Sylvia Beatriz da Costa Ramos

COMISSÃO DE SECRETARIA

Alberto Noronha Ramos
Aldrey Noronha Ramos Oliveira
Ana Claudia Dias Barreto
Ana Claudia Sá de Lima
Angela Maria Afonso
Idelice de Jesus Freitas
Jardelina Adélia Vieira Butel
Leila Maria Cordeiro de Almeida
Luisiane do Socorro Lopes Belém
Maria Celeste Lima da Silva
Maria Willany Nascimento dos Santos
Marlene Gomes
Raquel Maia Mattos
Rosiele Bia Cunha Guimarães
Shirley Maria da Costa Barros Siqueira
Silvane de Pontes Silva
Silva Regina Castro Ferreira
Tayna Bento de Souza Duarte
Telmiro Silva Feitoza

COMISSÃO DE TI

Adelannie Sussuarana da Rocha
Ádrio Acacio Hattori
Alexandre Nicollte Sodré Oliveira
Erlon Clistenes Silva de Lima
Ieda Lúcia de Oliveira Santana
Jhonatan Luan de Almeida Xavier
Josiano Régis Caria
Karolina Maria de Araújo Cordeiro
Lana Cristina Pinto Barbosa
Margareth Cristina Santos Seixas
Meng Huey Hsu
Milene Mirian Araújo Monteiro
Rosivaldo da Fonseca Moreira
Sonaia Barroso Peres e Silva

Suelen Maria Costa Pereira
Veracilda de Oliveira Prado

COMISSÃO DE CAPTAÇÃO DE PARCERIAS

Adriana Ramos de Araújo
Adriana Teixeira Gomes
Anete Ramos de Oliveira
Cilca Francinara Pereira da Silva
Darcley Abreu dos Santos Barros
Elis Regina de Souza Nascimento
Emerson Lages Santos
Etyanne Uhlmann de Lima
Karoline Silva de Oliveira
Suellen Gomes Barros
Vânia Ariadnes Cunha Mouzinho

COMISSÃO CIENTÍFICA 2022

Ana Claudia Souza da Silva
Ana Lúcia Barros de Andrade
Ana Michelle de Carvalho Martins
Andrea Drumond Bonetti da Silva
Cleotemberg Barros Gama
Débora Regina Soares de Oliveira
Dilma Nazaré dos Anjos Silva da Fonseca
Edeney Barroso Salvador
Edmilza dos Santos Ferreira
Eliseanne Lima da Silva
Fabiane Araújo de Oliveira
Gisele de Lima Vieira
Jânia Catia Bezerra da Silva
João Raimundo dos Santos Silva Junior
Katiania Barbosa de Oliveira
Lívia Amanda Andrade de Aguiar
Lucia Helena Soares de Oliveira
Luciana de Lima Pereira
Lucila Bonina Teixeira Simões
Márcia Maria Brandão Elmenoufi
Maria das Graças Medeiros Borges
Maria Rosemi Araujo do Nascimento
Marúcio José Bezerra Mendonça
Michelle de Albuquerque Rodrigues
Neudimar Ferreira Pacheco
Rafael Lima Medeiros
Rita Esther Ferreira de Luna
Roberto Luiz Abtibol Porto
Rudervânia da Silva Lima Aranha

Samara Oliveira de Magalhães
Therêncio Corrêa da Silva
Zelina Estevam dos Santos Torres

COMISSÃO DE ARTE

Adriana Ferreira Barbosa Silva
Antônio Carlos Freitas dos Santos Filho
Armando Brito da Frota Filho
Debora Mota da Silva de Souza
Giordano Cassio da Silva Costa
Helane Mary de Oliveira Prado
Luciana Pereira da Silva
Maria Goreth da Silva Vasconcelos
Maria Olindina Andrade de Oliveira
Olvídia Dias de Souza Cruz Sobrinha
Selis Nascimento Ribeiro Barbosa
Porthos da Costa Castello Branco

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	15
PREFÁCIO.....	17
FORMAÇÃO CONTINUADA NA AMAZÔNIA: PROMOVENDO DIÁLOGOS, PRODUZINDO SABERES E POSSIBILIDADES EM VISTA DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA.....	17
EIXO 1: MÚLTIPLAS LINGUAGENS E PROCESSOS DE APRENDIZAGENS.....	19
O ENSINO DE LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO NOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA RURAL AMBIENTALISTA CHICO MENDES.....	19
UNINDO FERRAMENTAS COMPLEMENTARES NO ENSINO DA MATEMÁTICA.....	24
PLUGANDO E DESPLUGANDO COM O GAMEALFA NO 3º ANO.....	29
GRAPHOGAME COMO RECURSO DIGITAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	34
LUZ DO SABER NO FAZER PEDAGÓGICO DO 4º ANO.....	39
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: BRINCANDO E APRENDENDO ATRAVÉS DO LÚDICO.....	43
ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA.....	48
O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	53
MAKER - MÃOZINHAS PROTAGONISTAS.....	59
PROGRAMA DE TUTORIA EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS DOS FORMADORES INGRESSANTES.....	60
A FEIRA DE HISTÓRIA: IDEIAS DESENVOLVEDORAS DAS PRÁTICAS FORMATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	65
BRINCADEIRA E A CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS MINI-HISTÓRIAS.....	70
A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	76
LIXO ESCOLAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM GEOGRÁFICA.....	81
UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA COM A PLATAFORMA KHAN ACADEMY.....	82
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA LEITORA: UMA POSSIBILIDADE PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	87
JOGO DAS CORES E QUANTIDADES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ESTRATÉGIA PARA A MELHORIA DO DESEMPENHO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA MUNICIPAL MARIO PALMERIO/MANAUS-RIO NEGRO.....	93
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR MEIO DO CONTEXTO REGIONAL: LENDAS FOLCLÓRICAS.....	97
SILABÁRIO MÓVEL VERTICAL: UM RECURSO SIGNIFICATIVO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS NA ALFABETIZAÇÃO.....	102
PINTURA EM MOVIMENTO.....	109

DESENVOLVIMENTO DE UM APLICATIVO PARA DISPOSITIVO MÓVEL UTILIZANDO A METODOLOGIA EDUSCRUM.....	112
EIXO 2: CULTURAS, CIÊNCIAS E IDENTIDADE.....	117
CULTURA E PRÁTICAS ESCOLARES NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE MANAUS-AM (1979-1993).....	117
ARTES RUPESTRES NA CRECHE COM TINTAS SUSTENTÁVEIS.....	122
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS.....	128
KURUMINS E KUNHATÃS NA REDE E NA CRECHE: UMA PROPOSTA DE CONHECIMENTO IDENTITÁRIO AMAZÔNICO.....	133
ACOLHIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM CONTEXTO DE CRECHE.....	140
O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA COM OS ESTUDANTES DA ESCOLA MUNICIPAL NAZIRA CHAMMA DAOU A PARTIR DO ESTUDO DE TEXTOS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL.....	144
O XADREZ E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ADOLESCENTE	148
FUTSAL FEMININO NA ESCOLA: UMA PRÁTICA CONTRA O PRECONCEITO NA ESCOLA ANNA RAYMUNDA DE MATTOS PEREIRA GADELHA.....	151
GESTÃO DO AMBIENTE: TRABALHANDO O CLIMA ORGANIZACIONAL A PARTIR DA METODOLOGIA DE FREINET.....	157
PROTAGONISTA DO MEU SABER: O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E DOS MEIOS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	160
O RESGATE DAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL MAGNÓLIA FROTA.....	163
LETRAMENTO LITERÁRIO E DIGITAL POR MEIO DA LITERATURA AMAZONENSE: UMA ANÁLISE DOS POEMAS DE THIAGO DE MELLO E TENÓRIO TELLES.....	168
EMPREENDEDORISMO E PROJETO DE VIDA NA EJA: SUSTENTABILIDADE EM PRÁTICAS CRIATIVAS GERANDO RENDA NA ESCOLA MUNICIPAL ANA SENA RODRIGUES.....	169
FORMAÇÃO DO FORMADOR: EXPERIÊNCIA DO QUARTETO FORMATIVO RIO JURUÁ EM CONTEXTOS DE TELETRABALHO E HÍBRIDO NO PROGRAMA DE TUTORIA EDUCACIONAL EM 2021.....	174
YUMUTSARIKA: JOGOS PARA ENSINO DA LÍNGUA KOKAMA.....	181
OS AMIGOS DO IGARAPÉ.....	186
O USO DOS ESPAÇOS SOCIAIS PARA POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 4º ANO B.....	190
BINGO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: O LÚDICO NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO LEITOR.....	194
RESSOAR DA CULTURA AMAZÔNICA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE MATERNAL NA CRECHE ELIANA DE FREITAS.....	198

**EIXO 3: DIVERSIDADE, SABERES E APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 202**

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO CLASSE HOSPITALAR AOS ALUNOS MATRICULADOS REGULARMENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO - SEMED/MANAUS.....	202
PREVENÇÃO AO ABUSO E EXPLORAÇÃO SEXUAL INFANTO JUVENIL: EU FAÇO PARTE DESSA REDE DE PROTEÇÃO.....	205
RELACIONES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO.....	208
INCLUSÃO E NOVAS TECNOLOGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	213
O CENÁRIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE MANAUS EM DETRIMENTO DAS HABILIDADES COGNITIVAS BÁSICAS E SOCIOEMOCIONAIS NÃO DESENVOLVIDAS NO PÓS-PANDEMIA.....	217
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PSICOMOTRICIDADE NA FORMAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	220
EDUCAÇÃO A PARTIR DO AFETO: PORTUGUÊS COMO ACOLHIMENTO.....	224
GRAPHOGAME COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA DIGITAL: DESAFIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	229
QUANDO A LINHA DE CÓDIGO EMPODERA: ESTRATÉGIAS PARA A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	232
HEROÍNAS NEGRAS NA SALA DE AULA.....	237
TRANSVERSALIZANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESPAÇO VERDE.....	242
PROFESSOR LEITOR: POTENCIALIZANDO A PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DA IMERSÃO NO UNIVERSO DO ESCRITO.....	247
ACOLHIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM CONTEXTO DE CRECHE.....	251
FORMAÇÃO E PRÁTICA: A LEITURA COMO PRÁTICA DE ENSINO, FAVORECENDO A INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 4º ANO.....	255
O ENCANTAMENTO DOS CONTOS PARA FORTALECER O VÍNCULO AFETIVO NO ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	261
CONSTRUÇÃO DE BANDA MUSICAL NA TURMA DE 1º PERÍODO DO CMEI EVA GOMES.....	266
EIXO 4: GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA..... 270	

A IMPORTÂNCIA DO USO DO SUSSURROFONE PARA MELHORAR A LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA DO 2º ANO.....	270
O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PÓS-PANDEMIA.....	274
GESTÃO EDUCACIONAL: O PAPEL DO PEDAGOGO NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA.....	278
PANEIRO DIGITAL: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DIGITAIS COM DISCENTES DO 2º SEGMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	283
GAMIFICAÇÃO DAS OPERAÇÕES DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO DOS NÚMEROS INTEIROS.....	288

TENDA DO LIVRO COMO ESPAÇO PROMOTOR DA IMERSÃO DE CRIANÇAS DO 2º PERÍODO NA CULTURA ESCRITA.....	291
A MATEMÁTICA DIVERTIDA NOS ANOS FINAIS.....	296
CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVOS OLHARES SOBRE A INFÂNCIA E A TECNOLOGIA.....	301
APRENDENDO E PRATICANDO O CENSO DEMOGRÁFICO NO AMBIENTE ESCOLAR DO CIME PROFESSOR DR. JOSÉ ALDEMIR DE OLIVEIRA - MANAUS...	305
LETRAMENTO DIGITAL: DESENVOLVENDO A CULTURA DA LEITURA E DA ESCRITA EM MÚLTIPLOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM COM ALUNOS DO 1º SEGMENTO DA EJA.....	309
MEIO AMBIENTE: EU CUIDO, VOCÊ CUIDA, DE MÃOS DADAS COM O SAUIM DE COLEIRA.....	314
PROJETO OFS: OFICINAS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA DOCENTES DO CEMEJA SAMUEL ISAAC BENCHIMOL.....	319
VIAJANDO NA HISTÓRIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DE VÍDEOS AULA	324
PROJETO JUVENTUDE NA RÁDIO: LEITURA, PRODUÇÃO E AUTONOMIA ESTUDANTIL.....	327
O USO DA METODOLOGIA EDUSCRUM PARA A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	330
USO DE PLANILHAS ELETRÔNICAS COMO AUXÍLIO AO ENSINO DE MATEMÁTICA NA 5ª FASE DA EJA.....	335
<u>EIXO 5: CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NOS DIFERENTES ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS.....</u>	<u>345</u>
ENSAIO DE PREPARAÇÃO DAS TURMAS DE 8º ANO DOS ANOS FINAIS: UMA ABORDAGEM VOLTADA PARA O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB).....	345
REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	350
PARLANDEANDO COM BEBÊS DA CRECHE MUNICIPAL PROFª ELIANA DE FREITAS MORAES.....	353
LETRAMENTO LITERÁRIO E DIGITAL POR MEIO DA LITERATURA AMAZONENSE: UMA ANÁLISE DOS POEMAS DE THIAGO DE MELLO E TENÓRIO TELLES.....	357
AVALIAÇÃO ESCOLAR E GESTÃO DO AMBIENTE: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO COM O PROGRAMA DE TUTORIA EDUCACIONAL DA SEMED.....	363
EMPREENDEDORISMO NA EJA FAZER E ACONTECER.....	367
MÚLTIPLAS LINGUAGENS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: ATIVIDADES PSICOMOTORAS COM AS CRIANÇAS DE 3 ANOS DA CRECHE.....	374
UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR PARA EMPREENDER NA ESCOLA.....	379
O GRAPHOGAME COMO FERRAMENTA DIGITAL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	383
USO DO TINKERCAD E SCRATCH (ONLINE) COMO FERRAMENTA PARA CRIAÇÃO DE UM JOGO EDUCACIONAL AUTORAL PRODUZIDO PELOS ALUNOS DO 5º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL LÍRIO DO VALE, MANAUS / AM.....	385

GESTÃO DO AMBIENTE: MEDIAÇÃO DAS DEMANDAS DA SALA DE AULA VISANDO UM MELHOR DESEMPENHO NA PROVA DA ADE.....	389
RESPONSABILIDADE AMBIENTAL: CONSCIENTIZAR E AMAR.....	393
UMA VISITA AO ZOOLÓGICO: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS INOVADORAS E INTERDISCIPLINARES NO AMBIENTE ESCOLAR.....	398
CONSTRUINDO SABERES POR MEIO DA APRENDIZAGEM CONCEITUAL: UMA EXPERIÊNCIA ARTICULADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	403
 EIXO 6: SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	 409
 CRIANDO NARRATIVAS ATRAVÉS DA LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO NO APLICATIVO SCRATCH JÚNIOR.....	409
O PROTAGONISMO DO SERVIDOR NO AUTOCUIDADO COM SUA SAÚDE MENTAL EM MANAUS.....	410
CONSTRUINDO MEMÓRIAS PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ESCOLA: O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES NAS PRÁTICAS DE ENSINO.....	414
SETEMBRO AMARELO E O PATINHO FEIO: UMA PROPOSTA DE LITERATURA E VALORIZAÇÃO DA AUTOESTIMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	418
REFORÇO EMERGENCIAL NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO O SUPER ENSINO GAMES.....	422
OS PROBLEMAS DA FAMÍLIA GORGONZOLA.....	425
A ENSINAGEM E APRENDIZAGEM NAS MODALIDADES: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	429
REALIDADE AUMENTADA E A GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	433
O PROCESSO DE PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DE AULAS MIDIÁTICAS NO CENTRO DE MÍDIAS EDUCACIONAIS DE MANAUS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	434
JOGO EDUCACIONAL NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: O USO DO GRAPHOGAME COMO FERRAMENTA DIGITAL FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	439
EU VEJO COM MEU OLHINHO A NATUREZA DO MEU JEITINHO.....	443
O LÚDICO NAS AULAS DE CIÊNCIAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA ESCOLA MUNICIPAL MARIA RODRIGUES TAPAJÓS.....	449
DIÁLOGOS FORMATIVOS: O USO DO DESIGN THINKING NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AUXÍLIO NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS.....	450
A IMPORTÂNCIA DO CUIDADO COM O CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR PARA A SAÚDE MENTAL DOS SERVIDORES.....	454
O PAPEL DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO E MOTOR DOS ESTUDANTES.....	458

APRESENTAÇÃO

Oder Junior Silva de Sá¹
Maria Francilene Farias de Brito²

O fazer educativo escolar no Brasil, especialmente no âmbito da educação pública, sempre foi desafiador. Porém, desde 2020, o contexto da pandemia de COVID-19, tem elevado os desafios educacionais a serem enfrentados pelos professores e demais profissionais da educação. Nesse contexto, a formação de professores é grande aliada na superação dos velhos e novos desafios. Assim, ganham relevância as ações formativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, por meio da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) e que culminam nas atividades da 8^a Socialização de Práticas Formativas (8^a SPF-2022), cujo anais aqui apresentamos.

A Socialização de Práticas Formativas compõe o projeto formativo da DDPM e se configura como um espaço de socialização de boas práticas e discussão sobre a formação contínua dos profissionais da educação do município de Manaus. Em 2022, a oitava edição da Socialização de Práticas Formativas atuou de forma híbrida, considerando a permanência dos cuidados referentes a pandemia de COVID-19. Assim, com o tema Formação continuada na Amazônia: promovendo diálogos, produzindo saberes e possibilidades em vista de uma educação transformadora, em formato *on line*, remoto e presencial, evidenciando a diversidade cultural amazônica existente nos contextos da educação pública municipal urbana e rural.

Nesses anais, estão os resumos expandidos e relatos de experiência que foram aprovados e apresentados nos três dias de atividades da 8^a SPF – 2022, que contou ainda com *webconferências*, oficinas, apresentações culturais, exposições artísticas e exposição de vídeos com práticas pedagógicas. Portanto, reunimos neste documento um conjunto de 43 resumos expandidos e relatos de experiência que tratam de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação pública municipal de Manaus. Na edição de 2022, a Socialização de Práticas Formativas trabalhou com seis

¹ Coordenador Geral da 8^a Socialização de Práticas Formativas; Professor Formador da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério; Doutor em Educação pela Universidad de la Integración de las Américas.

² Vice-Cordenadora Geral da 8a Socialização de Práticas Formativas; Professora Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério; Mestre em Educação pela Universidad San Lorenzo.

eixos temáticos: **Múltiplas linguagens e processos de aprendizagens; Gestão Escolar no contexto da Educação Amazônica; Currículo e Avaliação nos diferentes espaços de aprendizagens; Educação socioemocional no contexto de práticas pedagógicas; Cultura, ciências e diversidade; Saberes e aprendizagens no contexto da educação inclusiva.** Sendo assim, convidamos você a conhecer os trabalhos desenvolvidos por professores, pedagogos, gestores e formadores que se dispuseram a compartilhar conosco suas experiências. Aproveitamos para agradecer esses profissionais, a equipe da DDPM, todos os parceiros que contribuíram para a realização desse evento, em especial, agradecemos a Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas que, respectivamente, possibilitaram a certificação e publicação dos anais por meio da Revista Eletrônica Mutações. Nossa mais sincero agradecimento!

E assim, desejamos a você uma excelente leitura!

PREFÁCIO

FORMAÇÃO CONTINUADA NA AMAZÔNIA: PROMOVENDO DIÁLOGOS, PRODUZINDO SABERES E POSSIBILIDADES EM VISTA DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Sob o EDITAL Nº 01/2022 - DDPM/SEMED realizou-se a 8^a edição da SOCIALIZAÇÃO DE PRÁTICAS FORMATIVAS (8^a SPF) da Secretaria Municipal de Educação, Manaus/AM, cujo tema orientador versou sobre Formação continuada na Amazônia: promovendo diálogos, produzindo saberes e possibilidades em vista de uma educação transformadora. A partir desse e com esse motivo condutor (*Leitmotiv*), a Socialização proporcionou que os/as participantes refletissem, antes, durante e depois a sua realização, sobre diferentes práticas formativas, considerando as experiências e os saberes do fazer educativo no contexto amazônico. Esse contexto, sabemos, é prenhe de riquezas as quais podem ser integradas sempre mais às criatividades do aprender e do ensinar.

O movimento de construção e execução de um evento do porte da SPF vem a cada ano se estruturando para apresentar bons resultados. A presente edição dos Anais 8^a SPF/2022, na forma de Resumos Expandidos e Relatos de Experiências, presenteia esses resultados, fruto do esforço de cada um e cada uma que construiu o seu texto a partir dos seus talentos, entusiasmos e inventividades, apesar das dificuldades e limitações. É também fruto da ação coletiva das Equipes de Formação da Divisão de Desenvolvimento do Profissional do Magistério (DDPM/SEMED), que arduamente atuou na orientação prévia para responder à proposta da Socialização, de reunir a pluralidade de saberes e experiências vividas pelos/as educadores/as da Amazônia, e aprender com tudo isso. O engajamento dos profissionais dessa Divisão, formadores e formadoras, gerentes, coordenação pedagógica, assessoras e chefia garantiu que o evento colhesse frutos satisfatórios.

Os textos dessa edição (Anais da 8^a SPF/2022), cada um a seu estilo, apresenta uma contribuição para o melhoramento das ideias e perspectivas da formação continuada na Amazônia. São resultados do movimento e dinâmicas de estudos, práticas, pesquisas, sensibilidades, escritas, discussões, criatividades e sacrifícios de educadoras/es comprometidas/os em alargar os horizontes do

fazer educativo. E tudo isso nos possibilita oferecer ao/a leitor/a uma pluralidade de construções textuais onde as diferentes narrativas traçam percursos dos modos de educar na contemporaneidade amazônica.

Feitas essas considerações, resta-nos desejar um frutuoso mergulho nos conteúdos concretos e práticos dessa literatura, mas também nas coisas invisíveis, naquilo não narrado e, quem sabe, nas intuições que moveram cada uma dessas produções. Dito isto, almejamos boa leitura!

Edeney Barroso Salvador
Presidente da Comissão Científica
da 8^a SPF-2022

EIXO 1: MÚLTIPLAS LINGUAGENS E PROCESSOS DE APRENDIZAGENS

O ENSINO DE LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO NOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA RURAL AMBIENTALISTA CHICO MENDES

Rochel da Costa Luz¹
Oder Junior Silva de Sá²

INTRODUÇÃO

O uso do pensamento computacional trabalhado em atividades plugadas e desplugadas motiva o/a estudante a explorar outra área de conhecimento para a aprendizagem da linguagem de programação. Com essa intenção, buscou-se somar experiências para desenvolver um projeto que possibilitasse a um grupo de alunos conhecer e explorar diferentes linguagens visuais e digitais, colocando em prática o conhecimento matemático aprendido num contexto em que o aluno apropriasse das competências tecnológicas relacionadas ao seu conhecimento prévio, aplicando a lógica. Neste sentido o uso do *Scratch* para o ensino e aprendizagem desse tipo de linguagem, mostra-se mais adequado para iniciantes na linguagem de programação, principalmente por se tratar de estudantes das séries iniciais, onde o lúdico é um fator atrativo para despertar o interesse do estudante. O que leva ao objetivo do projeto, de proporcionar aos alunos o conhecimento da linguagem de programação com a atividades desplugadas, oferecendo *cards* (cartões de atividades) com diversos comandos semelhantes aos usados no aplicativo, em que os estudantes organizam de forma lógica, e retrata a sequência lógica num cenário criado por eles no papel, para, em seguida, o auxiliar no uso do

¹ Licenciado em Geografia e Bacharel em Administração Pública pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pós-graduando em Gestão de Projetos e Formação Docente pelo Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPET/UEA). Professor na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED).E-mail: rochel.luz@semed.manaus.am.gov.br.

² Licenciado em Música pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Informática Aplicada à Educação e Metodología do Ensino de Artes pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Mestre em Educação pela Universidad del Sol (Unades/PY). Doutor em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (Unida/PY). Professor Formador na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM/SEMED/Manaus).E-mail: rochel.luz@semed.manaus.am.gov.br.

aplicativo *Scratch* Júnior, onde ocorre o desenvolvimento da mesma lógica na produção de jogos e narrativas como atividade plugada.

Para Machado e Cordenonsi (2021, p. 138) as “atividades plugadas utilizarão as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)”, ao passo que as “atividades desplugadas visam disseminar conhecimentos por meio de atividades concretas sem o uso de *hardware e software*”, tal qual afirmou (TICON; MÓL; LEGEY, 2022, p.4).

METODOLOGIA

Visando a aplicação de práticas pedagógicas voltada para projetos com o uso de recursos tecnológicos, vimos a necessidade de despertar em nossos alunos a busca por novos horizontes do conhecimento, e este projeto pedagógico, busca envolver o professor coordenador do Centro de Tecnologia Educacional (CTE) e alunos pesquisadores dos anos iniciais, na investigação, exploração e apropriação da linguagem de programação e na produção de jogos e narrativas.

No primeiro momento houve a busca por parte do coordenador do CTE, em pesquisar o programa e/ou aplicativo que melhor se adequasse na introdução do aprendizado de linguagem de programação para estudantes dos anos iniciais. Pois se tratava em alfabetizar o estudante em uma nova linguagem, ao mesmo tempo em que está no processo de alfabetização da língua materna e do conhecimento matemático básico.

Escolhido o aplicativo e estudado o método e estratégias para aplicação do ensino desta linguagem, elaborou-se uma proposta pedagógica voltada para o ensino fundamental I, e apresentado ao setor pedagógico e a gestão da escola, onde seria aplicada tal proposta.

Após aprovação e aceitação para implementação da proposta, o passo seguinte foi a pré-seleção e a seleção final dos alunos participantes, que implicou em teste de lógica na primeira fase, usando as provas disponíveis dos anos anteriores da Olimpíada Brasileira de Informática. E a próxima fase de pré-seleção levou em consideração o compromisso, a dedicação e entendimento lógico na prática das atividades desplugadas, em que consistia na confecção de uma estrutura lógica com uso *cards* impressos, semelhantes aos comandos usados no aplicativo *Scratch* Júnior, e de matérias escolares de uso cotidiano dos/as alunos/as, como tesoura, cola, papel ofício, lápis de cor e régua. Com tais materiais os/as estudantes constroem uma estrutura organizada de forma lógica sequencial e retratam essa estrutura num cenário criado, desenhado e pintado por eles no papel ofício, consolidando essa fase das atividades desplugadas. Essa produção define previamente o potencial dos/as estudantes mais aptos a progredirem na exploração da linguagem de programação oferecida com o uso do aplicativo *Scratch* Júnior, demonstrando assim o entendimento da lógica aplicada, mas feita de forma lúdica, onde o aluno faz brincando por meio de recorte e colagem.

Segue-se a escolha de seis estudantes para a fase final, na qual, estivesse atrelada ao recurso material disponível, pois o espaço do CTE dispõe de sete computadores para uso, sendo um para cada aluno/a e um de reserva em caso de possíveis sinistros.

No início desta fase final, foi feita uma explanação abordando a dinâmica do projeto e sobre linguagem de programação com uma apresentação do aplicativo *Scratch* Júnior e seus principais comandos, além de uma explanação sobre narrativas, seus tipos e elementos.

No mesmo encontro, foi definido um dia da semana para se dedicarem à pesquisa e começarem a produzir seus primeiros ensaios com a exploração dos comandos básicos do *Scratch* Júnior.

A fase seguinte é a produção efetiva de jogos interativos, consolidada com a criação de um jogo válido que apresenta fases a serem alcançadas pelo usuário/jogador, pois estes jogos são testados por outros alunos que não estão no projeto.

Após a criação desses jogos, vem a fase da produção de narrativas, que consiste em o/a aluno/a criar histórias usando os comandos aprendidos, retomando a perspectiva da criação de cenários feita na fase das atividades desplugadas, retratado nesse momento, histórias de livros ou de seu contexto social no ambiente que lhes são comuns, como escola, família e comunidade.

Esta fase de produção convergiu para uma outra seleção após a aprovação da proposta intitulada “Criando narrativas através da linguagem de programação no aplicativo *Scratch* Júnior”, aprovada como bolsa de iniciação científica fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), incluindo três alunos/as bolsistas como cientistas júniores no Programa Ciências na Escola (PCE), onde os três contemplados para este programa científico são orientados pelo professor coordenador, estando estes vinculados ao projeto de origem, sendo escolhidos levando em consideração seu desempenho escolar e a posse de documentos oficiais, uma prerrogativa exigida pela instituição de fomento à pesquisa e para abertura de conta para o recebimento da bolsa.

Iniciada esta fase, foi convidado como aluno ouvinte, um estudante do quarto ano para observar a dinâmica e o processo das produções, pois este, dependendo do interesse, herdará o legado deixado pelos/as colegas do quinto ano que seguirão para o ensino fundamental II e, consequentemente, para outra escola, uma vez que a escola presente é apenas para alunos/as do ensino fundamental I.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O método usado na atividade desplugada, sendo uma forma lúdica comum à aprendizagem da criança, estimula o estudante em sua inventividade e criatividade, levando a criança a entender a

lógica de forma natural, como se fosse uma atividade didática comum à sua prática de aprendizagem cotidiana.

Atividades como estas, voltadas para o pensamento computacional no estágio pré-operatório e operatório concreto de consolidação cognitiva do estudante do ensino fundamental I, de uma escola pública rural, fazem uma enorme diferença. Esta aplicação pode se expandir, uma vez que conta com sete computadores e com o capital humano dotado de formação, direcionada ao uso dos recursos tecnológicos disponíveis na escola. Professor e aluno estão inseridos/as em uma dinâmica de ensino aprendizagem, que envolve nativos digitais, os quais se apropriam da tecnologia, cabendo ao/à professor nortear o estudante para um uso e aplicação saudáveis e segura desses recursos, relacionados com o benefício e o aprendizado.

Essa possibilidade de aprendizados diversos, que capacitarão o/a estudante para um presente acadêmico e um futuro no mercado de trabalho, torna-se um fator primordial para o ensino/aprendizado da criança no domínio da linguagem de programação, já nos anos iniciais. Nesse período o/a estudante está no melhor período de absorção de conhecimentos, e diante das transformações dinâmicas que vêm ocorrendo na sociedade por meio da tecnologia. Neste sentido, a concepção de escola e sua função social precisa ser revista em função desse novo tipo de aluno/a, devendo ser repensada em seu currículo, colocando o/a aluno/a como sujeito que tem autonomia e participação no processo e na construção desses novos saberes, quando acessíveis e disponíveis. Neste sentido, o pensamento de Moura (2010) a alargar esta concepção:

No mundo contemporâneo a escola tem lugar importante, mas é necessário que mudem o seu paradigma e se submetam a uma renovação permanente em termos de redefinição de sua missão e busca constante de sua identidade. Que sejam capazes de fazer a autocritica de suas práticas [...] Hoje, muito se tem falado na formação de indivíduos capazes de atuarem na sociedade de maneira participativa, crítica, reflexiva, autônoma, solidária. Pois bem, o trabalho por projetos suscita nos educandos todas essas qualidades e muitas outras necessárias à formação integral que contribua não só para a vida escolar (preparação para a vida futura) como também para a vida social do educando (que acontece no momento presente). De acordo com o artigo 1º, parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (1996), a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (MOURA, 2010)

Esta aprendizagem ressignificada do estudante protagonista, consolida-se na fase final deste projeto, uma vez que ele/ela parte para aplicar seu conhecimento na interação com a máquina e seus recursos, no uso do aplicativo Scratch Júnior, e como protagonista no processo. Nesta perspectiva, espera-se o maior envolvimento do/a estudante pesquisador, no que diz respeito a ressignificação do aprendizado por meio de interações com o uso das tecnologias, sua tendência e adequação ao ensino, assim como levar este estudante a protagonizar nesse processo, não só o aprendizado de uma linguagem, mas, também, a iniciação científica.

CONSIDERAÇÕES

Considerando o processo e as expectativas, o projeto internaliza no aluno, a valorização desse novo conhecimento, com o uso da tecnologia que está disponível para ele, mantendo o propósito relevante, que é estimulá-lo/a à investigação científica. Despertá-lo para o uso sóbrio e produtivo da tecnologia ao seu alcance, tendo em vista os benefícios para quem aprende a programar na educação básica, pois, nesta idade, o estudante é capaz de absorver mais rapidamente as linguagens de programação simples, e desenvolver habilidades de resolução de problemas aprendidos por meio da codificação, as quais podem ser transferidas para todas as outras áreas curriculares.

REFERÊNCIAS

GREBOGY, Elaine Cristina, SANTOS Icleia, CASTILHO, Marcos Alexandre. **Computação desplugada no ensino fundamental i: um mapeamento sistemático de literatura.** X Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2021). Anais do XXXII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2021). (p. 953-964).

MACHADO, J. A. C.; CORDENONSI, A. Z. **Atividades de estudo plugadas e desplugadas para a inclusão do pensamento computacional junto aos conteúdos de matemática do 6º ano do ensino fundamental.** Rev. Nied. vol. 08., n. 02. Dez. 2021. Disponível em: <file:///D:/Downloads/15929+MACHADO,+J.+A.+C.%3B+CORDENONSI,+A.+Z.+Atividades+de+estudo+plugadas+e+desplugadas+para+a+inclus%C3%A3o+do+Pensamento+Computacional.pdf>. Acesso em: 19 jul de 2022.

MOURA, Daniela Pereira de. **Pedagogia de projetos: contribuições para uma educação transformadora.** 2010. Disponível em: <https://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php>. Acesso em: 19 de jul de 2022.

TICON, S. C. da S.; MÓL, A. C. de A.; LEGEY, A. P. **Atividades plugadas e desplugadas na educação infantil no desenvolvimento do pensamento computacional.** Rev. Dialogia, n. 40, mar, 2022. p.1-21. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/40.2022.21751>. Acesso em 19 jul de 2022.

UNINDO FERRAMENTAS COMPLEMENTARES NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Aliomar Saraiva Da Silva¹
Ramina Samoa Silva Camargo²
Fabiane Araújo de Oliveira³

INTRODUÇÃO

Odiada por uns e amado por outros, a matemática está rotineiramente presente em nossas vidas, não podemos negá-la. Sua origem, desde antes de Cristo, demonstra a importância e destaque no desenvolvimento das civilizações e nas atividades básicas humanas. Ainda que de suma importância, a matemática é recebida frequentemente com extrema dificuldade pelos/as discentes. Refletindo sobre este colossal problema, questiona-se como poder-se-ia tornar mais atraente o exercício da matemática. Diante dessa íntima preocupação, emergiu uma outra questão: a crise da cidadania ambiental.

Nós como cidadãos e cidadãs precisamos ponderar como é o nosso comportamento na promoção da sustentabilidade, enquanto direito de usufruir e conservar um ambiente equilibrado para as próximas gerações, e de atuar na sustentação de um bem coletivo, em defesa da vida (OLIVEIRA, 2019). Atualmente, as pessoas, de modo geral, passaram a ter um cotidiano que trouxe um desequilíbrio ao ambiente devido os descartes não adequados de materiais. Nesse sentido, como poderíamos agregar ferramentas sustentáveis para o ensino de matemática?

Como professor de matemática, adepto a construir e utilizar um recurso didático pedagógico que utilizasse material reciclado para abordar os objetos de conhecimento para os alunos como: expressão algébrica, produtos notáveis e entre outros, surgiu a ideia de elaborar um jogo nomeado UFCEM - Unindo Ferramentas Complementares no Ensino da Matemática. O jogo foi aplicado na Escola Municipal Antonina Borges de Sá no ano de 2022 com os/as alunos/as do EJA, e no 8º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais da Rede Pública Municipal, na cidade de Manaus, com um intuito de melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos que estavam com bastante dificuldade no entendimento sobre diversos conteúdos matemáticos. Apresentavam também pouco desenvolvimento das habilidades associadas aos objetos de conhecimento dos anos finais.

¹Professor da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Licenciatura Plena em Matemática - UFAM, Pós graduado em Gestão Escolar - UNIASSELVI, E-mail: aliomar.silva@semed.manaus.am.gov.br

² Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Mestra Profissionalizante em Matemática – UFAM/PROFMAT, E-mail: ramina.camargo@semed.manaus.am.gov.br

³ Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Doutora em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, fabiane.araujo@semed.manaus.am.gov.br

A reciclagem é uma das formas de trabalhar a educação ambiental como um tema integrador e contemporâneo, como sugere o currículo escolar municipal de Manaus, ao citar que é importante trabalhar a mudança do comportamento humano, tendo a escola como um agente transformador da cultura e principalmente da conscientização das pessoas para o problema ambiental a partir de sua própria realidade (CEM, 2021, p. 36). O instrumento escolhido em forma de jogo, tem como principal objetivo melhorar o entendimento da aplicação das incógnitas no eixo de álgebra, assim como trabalhar o desenvolvimento das habilidades que decorrem dos objetos de conhecimento, principalmente no eixo de álgebra e números. Este jogo educativo foi construído para o ensino de matemática no formato de um octógono, e é possível abordar diversos assuntos, como a parte literal em um monômio, mostrar a aplicação da regra dos sinais nas operações com os números inteiros, por exemplo, entre outros objetos de conhecimento que envolvam números e incógnitas.

METODOLOGIA

No primeiro momento foi apresentada a proposta do jogo UFCEM para a turma, mostrando o octógono em formato de uma caixa de pizza, quatro caixas pequenas de remédios, pedras de seixos, que podem ser recolhidas nas ruas, e a folha de atividade; também foi feita uma apresentação em slides para os estudantes, sugerindo a confecção do jogo.

No segundo momento, com a turma separada em grupos, foi realizada a confecção do material para demonstrar as regras do jogo, para que todos/as os/as alunos/as ficassem familiarizados com o instrumento. O jogo foi construído no formato de um octógono, conforme a Figura 1, inspirado no UFC, que contém: uma caixa de pizza, quatro caixas de remédio vazia, uma folha de atividade (Figura 2) e algum objeto para ser jogado dentro da caixa de pizza, como por exemplo: pedras, feijão, milho, tampas de garrafa pet.

Figura 1: Material didático confeccionado



Fonte: Próprio autor (2022)

Figura 2: Material didático confeccionado



Fonte: Próprio autor (2022)

Para iniciar uma batalha de matemática foi necessário desenhar no fundo da caixa de pizza quatro octógonos regulares e pintar oito triângulos isósceles, quatro de uma cor e mais quatro de outra cor, sendo duas cores diferentes, onde cada cor tem um sinal diferente, um positivo e outro negativo, e mais quatro ou oito caixas pequenas, também sinalizadas com os sinais de positivo (+) e de negativo (-), dando a possibilidade ao professor decidir, se as expressões terão de dois, a oito termos. No terceiro momento, quando os estudantes estavam familiarizados com o jogo, foi marcado a data da avaliação, dando a cada equipe a oportunidade de elaborar expressões aleatórias, para serem solucionadas, através de suas próprias estratégias, sendo mediado pelo professor, ocasião em que puderam encontrar a solução dos problemas elaborados e assim registrando na ficha de atividade, como exemplificada na Figura 2 acima, todo o processo do jogo pelos estudantes.

A metodologia foi aplicada especificamente no EJA e no ensino fundamental II, nas turmas das 4^a fases e nas turmas do 8º ano, com o objetivo específico de auxiliar o estudante a compreender as expressões numéricas. A ideia dessa atividade foi mostrar para o estudante, que ele poderia pensar em outras maneiras de aprender um assunto matemático, sendo possível aprender brincando, ensinando, ou seja, interagindo com seus colegas. Proporcionando aos educandos a oportunidade de investigar, analisar e resolver problemas. Na mesma perspectiva Smole, Diniz e Cândido comentam:

O educando sente-se valorizado e respeitado, dentro do seu tempo de aprendizagem, tornando capaz de estabelecer regras, justificativas e criar estratégias para desenvolver atividades matemáticas, possibilitando momentos de prazer e uma aprendizagem significativa (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007, p. 16).

Ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem (ZABALA, 1998, p. 90). Portanto, a concepção que o/a professor/a possui em relação à aprendizagem interfere diretamente no seu modo de ensinar.

Para uma avaliação da percepção dos/as alunos/as quanto ao uso da metodologia, foi realizada uma pesquisa via google formulário, de caráter descritivo, de análise quantitativa, tendo como sujeitos da pesquisa os/as alunos/as que participaram da confecção e da execução do jogo.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

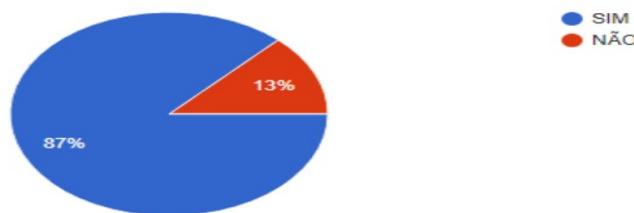
A aplicação da metodologia com a utilização do jogo UFCEM evidenciou mudanças relevantes nas concepções e percepções dos/as estudantes em relação aos temas abordados durante as aulas. Conforme as aplicações das atividades em grupo e a pesquisa realizada via google formulários indicou indícios de aprendizagem significativa percebidos durante todas as etapas, desde a construção do material à execução e aplicação do jogo envolvendo diversos objetos de conhecimento do eixo de

álgebra e números. Dentre os questionamentos da pesquisa, 87% indicaram de forma positiva, o grau de entendimento quanto ao processo do jogo de sinais nas operações de soma e subtração, conforme a Figura 3 abaixo.

De forma descriptiva por alguns estudantes tivemos ás seguinte opiniões como: “o jogo UFCEM é uma ideia boa, uma maneira diferente de aprender a Matemática, muito bom, criativo, ajuda entender melhor o assunto, legal, ajudou entender o jogo dos sinais, foi divertido, facilitou entender o assunto, ajudou resolver as atividades, foi possível entender, que o resultado depende dos sinais negativo ou positivo, a importância das letras na matemática, ajudou melhorar o meu desenho, porém alguns estudantes indicaram quando o trabalho é em equipe alguns alunos não ajudam em nada, só querem ganhar notas sem fazer nada.” Quanto a esse aspecto negativo, o/a professor/a pretende planejar e implementar ações junto a pedagoga da escola que possam criar motivação para a participação de modo atingir a todos/as da turma.

Figura 3: Gráfico coletado pelo google forms

O jogo UFCEM, ajudou você entender o processo dos sinais, nas operações de soma e subtração.



Fonte: Próprio Autor, (2022).

CONSIDERAÇÕES

O ensino de Matemática é importante também pelos elementos enriquecedores do pensamento matemático na formação intelectual dos/as alunos/as, seja pela exatidão do pensamento lógico-demonstrativo que ela exibe, seja pelo exercício criativo da intuição, da imaginação e dos raciocínios indutivos e dedutivos (SOUZA, 2001, p. 27). Pensando assim, o jogo UFCEM foi concebido com o objetivo melhorar o entendimento da aplicação das incógnitas no eixo de álgebra, assim como trabalhar o desenvolvimento das habilidades que decorrem dos objetos de conhecimento, principalmente no eixo de álgebra e Números. Assim, foi possível perceber no processo de construção e execução do jogo UFCEM, por meio das atividades, que os estudantes puderam interagir, aplicando suas habilidades para cada jogada, criando suas estratégias, além da capacidade de alguns de liderar e motivar os/as colegas a conseguirem encontrar a solução do problema.

Utilizando a primeira letra do produto para jogar na caixa, na elaboração da expressão algébrica aleatória, foi possível perceber, no final de cada expressão, que o/a estudante ao sair com o resultado positivo ou negativo do produto, comprehendeu, que o sinal que vai prevalecer no final da expressão é o sinal daquela sobra, ou seja, na hora da subtração. O sinal da resposta é daquele que tiver a maior quantidade de produto e comprehendeu o processo de uma produção de uma empresa, onde ela poderá ter como saldo positivo no seu estoque ou ter um saldo negativo com o seu cliente, além de entender, que a parte literal em uma expressão matemática é muito importante, para a resolução de um problema.

Com isso foi possível demonstrar que um jogo bem elaborado e bem trabalhado pelo/a professor/a, pode se tornar um aliado no ensino aprendizado, saindo do tradicional e levando o/a estudante a se tornar um/a protagonista da elaboração de um problema matemático e da busca de solução. Pode-se destacar o quanto é importante a prática de um jogo específico, conforme o assunto que vai ser trabalhado, unindo essa ferramenta complementar para o ensino da matemática, que desenvolve no/a estudante várias habilidades. Não é à toa que esse recurso tem sido muito importante no ramo da Psicologia, Psicopedagogia, Psicanálise e principalmente na Educação Matemática.

REFERÊNCIAS

CEM. **Currículo Escolar Municipal. Manaus, AM.** 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1kTJ0oMA6cQk83E_YAVfLzgrdr5m0WYbv/view Acesso em: 19 jul. 2022.

OLIVEIRA, Fabiane Araújo de. **Entre o Sentir e o Agir: A Cidadania Ambiental na APA Floresta Manaós**, Tese (Doutorado) – Curso de Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, Manaus, 2019.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Jogos de matemática de 1º a 5º ano.** (Série Cadernos do Mathema – Ensino Fundamental). Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUSA, D.; MATOS, L.; ARAÚJO, M.; LIMA, E. **Papel na melhoria da qualidade do meio ambiente.** XXXVI ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO. João Pessoa, 2016.

PLUGANDO E DESPLUGANDO COM O GAMEALFA NO 3º ANO

Alcinda Silva Tavares¹
Alexandre Saldanha da Silva²
Adelannie Sussuarana da Rocha³

INTRODUÇÃO

O analfabetismo é um problema da educação no Brasil. Devido a pandemia da COVID 19 houve uma perda significativa no aprendizado dos/as alunos/as. Diante disso, procurou-se inovar na sala de aula por meio de estratégias que pudessem despertar o interesse do/a aluno/a para o processo de aprendizagem na alfabetização de maneira dinâmica e significativa.

No início do ano letivo, após as atividades realizadas, constatou-se que nas turmas do 3º ano da EM. Francinete Rocha Brasil, da DDZ Leste 2, 80% dos/as alunos/as estavam em processo de alfabetização parcial. Diante dessa realidade, pensou-se em trabalhar o “jogo plugado GameAlfa e jogos desplugados” como recurso facilitador para o processo de aprendizagem dos/as discentes.

O uso de jogos pode despertar nas crianças a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico, e podem englobar diferentes áreas do conhecimento, por isso constitui-se em um recurso de ponta no processo de alfabetização.

Na perspectiva da alfabetização, os jogos plugados e desplugados apresentam potencialidades como recurso pedagógico que possibilita a execução de atividades que desenvolvem o uso da língua falada e escrita, bem como auxilia a criança na identificação de semelhanças e diferenças entre as grafias e sons de letras, sílabas ou palavras.

Os professores trabalharam o GameAlfa como um jogo plugado a partir dos objetos de conhecimento desenvolvido nesse jogo como: interpretação textual, rimas e aliterações; palavras com mesmo fonema, palavras com sílabas iniciais iguais, palavras com sílabas finais iguais, tamanho de palavras por quantidade de sílabas e palavras contidas em outras. A partir desses conteúdos os professores construíram jogos desplugados explorando várias outras palavras como jogo das rimas, brincando com as sílabas, descubra o nome da figura e palavra dentro da palavra.

1 EM. Francinete Rocha Brasil-SEMED, Licenciatura em Pedagogia, alcinda.tavares@semed.manaus.am.gov.br.

2 EM. Francinete Rocha Brasil-SEMED, Licenciatura em Pedagogia, alexandre.silva@semed.manaus.am.gov.br

3 Especialista em Gestão Educacional com Ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar (FAEL), Especialista em Gestão do Currículo e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas (UEA), Especialista em Letramento Digital (UEA). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UNIVERSIDADE NILTON LINS). Atualmente é Professora do 5º Ano na E. M. Francinete Rocha Brasil.

O objetivo do trabalho foi desenvolver as habilidades de leitura e escrita no processo de alfabetização com o jogo plugado GameAlfa e jogos desplugados.

METODOLOGIA

A pesquisa se utilizou do método dialético com uma abordagem qualitativa, em que se atuou mediante um problema envolvendo o processo de alfabetização de 04 (quatro) turmas de alunos do 3º ano em que 80% se encontravam na fase Pré-Alfabética. Segundo Gil: É um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc. Empregado em pesquisa qualitativa (GIL, 2007; LAKATOS; MARCONI, 2003).

A finalidade foi trabalhar o jogo plugado GameAlfa e jogos desplugados com intuito de facilitar o processo de alfabetização. Mediante os levantamentos realizados pelos professores, as turmas não se encontravam no nível alfabetico completo para que houvesse a continuidade no aprendizado.

As turmas envolvidas foram 3º ano A/B/C/D, totalizando 98 alunos/as nos turnos matutino/vespertino.

Os objetos de conhecimentos desenvolvidos neste projeto foram: interpretação textual, rimas e aliterações; palavras com mesmo fonema, palavras com sílabas iniciais iguais, palavras com sílabas finais iguais, tamanho de palavras por quantidade de sílabas; palavras contidas em outras. A partir desses conteúdos os professores construíram jogos desplugados com outras palavras, atendendo as habilidades do Currículo Escolar Municipal: “(EF01LP05) reconhecer o sistema de escrita alfabetica como representação dos sons da fala, (EF01LP06) segmentar oralmente palavras em sílabas. (EF01LP07) identificar fonemas e sua representação por letras, (EF01LP08) relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita, (EF01LP09) comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, (EF01LP13) comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais, (EF02LP02) segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras”.

O trabalho foi desenvolvido no Centro de Tecnologias Educacionais (CTEs) da escola e em sala de aula. O jogo GameAlfa era realizado de maneira offline, ressaltando que se pode utilizar esse jogo também de maneira online. Foi criado um cronograma de acesso e cada turma jogava por 0:30 minutos, duas vezes na semana, consolidando esse acesso em sala de aula com os jogos desplugados e atividades impressas no caderno. A leitura era realizada todos os dias pelos/as professores/as.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O trabalho teve duração de 06 (seis) meses. Mediante os relatórios de acompanhamento de fase os/as alunos/as avançavam no processo. Atualmente, tendo 90% das turmas na fase alfabetica consolidada, os/as alunos/as se mostram interessados/as pelos estudos. Não havia absenteísmo no dia do projeto, e a autoestima ficou mais elevada. Segundo Moran (2000, p. 17 e 18):

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor.

O jogo GameAlfa trabalhado de maneira sequencial, em que o professor possa viajar pelo mundo das palavras com seus fonemas, estimulando a escuta do som das palavras relacionando com a escrita, proporciona resultados positivos tanto para o professor quanto para o aluno. O objetivo do professor é o aprendizado do discente. Desse modo, o aluno aprende a ler e usa esse aprendizado em seu contexto social.

Figura 1: Alunos do 3º ano da Professora Alcinda praticando o jogo plugado GameAlfa.



Fonte:

Adelannie Rocha (2022)

Figura 2: Alunos do 3º ano da Professora Alcinda praticando o jogo plugado GameAlfa.



Fonte: Adelannie Rocha (2022)

Figura 3: Alunos do 3º ano praticando o jogo desplugado Caça rima.



Fonte: Adelannie Rocha (2022)

Figura 4: Alunos do 3º ano praticando o jogo desplugado brincando com as sílabas.



Fonte: Adelannie Rocha (2022)

Figura 5: Professores na formação GameAlfa no GTE ministrada pelas formadoras da equipe Cultura Digital na Alfabetização com participação do gerente.



Fonte: Adelannie Rocha (2022)

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa mostrou a importância de um olhar diferenciado do/a professor/a para com seus/suas alunos/as, onde reflete sobre a importância da alfabetização de maneira sequencial, com o

intuito de o/a aluno/a sair do 3º ano com a fase Alfabetica Consolidada e chegar no ano seguinte com sua aprendizagem tenha continuidade.

O jogo oportuniza aos alunos um recurso diferenciado sem fugir de sua realidade, inserindo e mostrando que se aprende brincando, competindo, evidenciando a importância da responsabilidade para a vida em todos os aspectos, obedecendo as regras para que o processo aconteça, seja no âmbito escolar, profissional ou do dia a dia.

Evidencia-se a importância da formação da Gerência de Tecnologia Educacional-GTE/DDPM/SEMED, pois, a partir da formação foi oportunizado o conhecimento do jogo e a aplicabilidade na sala, no processo de aprendizagem, com acompanhamento da formadora da equipe do Cultura Digital na Alfabetização.

REFERÊNCIAS

GABRIEL, M. Educ@r - **A (r)evolução Digital na Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GEE, J. P. **Good video games + good learning: collected essays on video games, learning and literacy**. New York: Peter Lang Publishing, 2013.

GIL. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, E. H. et al. **As tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem da matemática na educação de jovens e adultos**. 2017. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1345>. Acesso em: 24 nov. 2019.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Curriculum Escolar Municipal**. Manaus, 2021.

MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

RESNICK, M.. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**/ Mitchel Resnick: tradução: Mariana Casetto Cruz, Lívia Rulli Sobral: revisão técnica: Carolina Rodeghiero, Leo Burd. – Porto Alegre: Penso, 2020.

ZILLI, S.R. **A Robótica Educacional No Ensino Fundamental: Perspectivas E Prática**. 2004. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia de Produção, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86930/224814.pdf?sequence>. Acesso em: 17 de out de 2021.

GRAPHOGAME COMO RECURSO DIGITAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Maria Auriethe dos Santos¹
Janize da Cruz Andrade²
Adelannie Sussuarana da Rocha³

INTRODUÇÃO

A alfabetização é o alicerce para uma educação crítica e emancipatória, a qual é considerada uma fase muito importante que inicia o processo de formação dos/as alunos/as, pois contribui na promoção da leitura, da escrita, dos conhecimentos, da comunicação, da construção dos saberes e formação de leitores competentes.

Um dos maiores desafios do/a professor/a é a alfabetização. Diante disso procuramos trabalhar no 1º e 2º ano da EM. Francinete Rocha Brasil da DDZ Leste 2, de maneira colaborativa, buscando a consciência fonológica por meio do jogo GraphoGame, elaborado para atender o eixo 2 do programa Tempo de Aprender, criado para melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. O GraphoGame Brasil surgiu no modelo das colaborações entre os cientistas finlandeses e cientistas da leitura do mundo todo.

Segundo as fases da alfabetização, os alunos do 1º ano ao término do ano letivo necessitam alcançar a fase alfábética parcial, e o 2º ano a fase alfábética completa para que possa ocorrer uma continuidade no processo de aprendizagem nos anos seguintes.

A partir disso se propôs trabalhar o jogo GraphoGame com os/as alunos/as que traziam aprendizagem de habilidades fonológicas. Atentos à função do lúdico, trabalhou-se o emocional do/a aluno/a considerando as regras e os desafios impostos pelo jogo. Foram exploradas rimas, as aliterações, consciência de palavras, consciência de fonemas e consciência de sílabas.

A consciência fonológica consiste na habilidade humana de refletir sobre a língua como objeto, analisar os sons da fala e manipulá-los. Engloba a consciência das sílabas, rimas, aliterações, unidades intrassilábicas e fonemas (GOSWAMI; BRYANT, 2016; LAMPRECHT et al., 2012; MOOJEN et al., 2011). Nesse contexto, especialistas defendem que os/as professores/as que ensinam

1 EM. Francinete Rocha Brasil/SEMED, Cursando Licenciatura em pedagogia, auriethe.santos@semed.manaus.am.gov.br

2 EM. Francinete Rocha Brasil/SEMED, Licenciatura em Pedagogia, janize.andrade@semed.manaus.am.gov.br

3 Especialista em Gestão Educacional com Ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar (FAEL), Especialista em Gestão do Currículo e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas (UEA), Especialista em Letramento Digital (UEA). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UNIVERSIDADE NILTON LINS). Atualmente é Professora do 5º Ano na E. M. Francinete Rocha Brasil

as habilidades de consciência fonológica promovem um avanço mais rápido e produtivo na leitura e na escrita, portanto, aceleram o crescimento de uma turma e reduzem o fracasso no processo de alfabetização (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002).

O projeto teve como objetivo desenvolver as fases da alfabetização com o uso do jogo GraphoGame, considerando a consciência fonológica, de maneira lúdica e significativa, ajudando os/as discentes no seu dia a dia.

METODOLOGIA

O projeto foi realizado com 01 (uma) turma de 1ºano e 02 turmas de 2º ano nos turnos matutino/vespertino, totalizando 67 alunos. Aconteceu no Centro de Tecnologias Educacionais - CTEs da escola, utilizando 15(quinze) Computadores e 09 (nove) Tablets. O jogo era (é) acessado offline, necessitando de internet apenas para baixar. Podia ser baixado pelo Play Store ou pela loja da Microsoft. O material possuía 57 (cinquenta e sete) sequência, abordando vogais, consoantes, sílabas simples e complexas, rimas, aliterações palavras, contemplando várias habilidades descritas no Currículo Escolar Municipal como: (EF01LP05) reconhecer o sistema de escrita alfabetica como representação dos sons da fala; (EF01LP06) segmentar oralmente palavras em sílabas; (EF01LP07) identificar fonemas e sua representação por letras; (EF01LP08) relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita; (EF01LP11) conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas; (EF02LP03) ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra); (EF02LP04) ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

Foi realizado um cronograma de uso do CTE. Cada ano de ensino jogava o GraphoGame duas vezes por semana durante 0:25 minutos; em seguida era reforçado o objeto de conhecimento em sala de aula, com atividades impressas e no caderno. A leitura era realizada pelas professoras, todos os dias, individual e coletivamente.

Utilizando o jogo como recurso pedagógico o/a aluno/a se torna protagonista do processo, estimulando sua autoestima, pois uma pessoa bem emocionalmente aprende com mais facilidade.

Segundo as ideias de Piaget e Vygotsky, Damásio afirma que as emoções e a razão não são elementos completamente dissociados, como propôs Descartes, contrapondo-se ao senso comum que afirma que a razão é o contrário da emoção. Entretanto, Damásio mostra, em seus trabalhos, que pessoas que possuem alguma deficiência na região do cérebro responsável pelas emoções apresentam dificuldades de aprendizado.

O jogo digital incorpora potencialidades para despertar o interesse dos estudantes para a aprendizagem escolar (PETRY, 2016). Fundamentalmente, o jogo possui quatro características que o definem: “meta, regras, sistema de feedback e participação voluntária” (MCGONIGAL, 2012).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O trabalho teve uma duração de 06 (seis) meses, com perspectiva para continuação no ano de 2023, demonstrando um resultado bastante satisfatório, onde 95% dos/as alunos/as chegaram na sua fase conforme seu ano de ensino, dentre os quais 50% dos do 2º ano avançaram na sua fase. Pode-se constatar ainda que, no ano seguinte, eles poderão ter continuidade na aprendizagem sem lacunas. Os/as alunos/as mostraram-se interessados pelos estudos, não havendo absentismo no dia do projeto. A autoestima ficou mais elevada, e o aprendizado significativo.

O jogo GraphoGame é intuitivo. Atende a política da alfabetização com finalidade de facilitar esse processo trabalhando as habilidades fonológicas.

Morais (2012) conceitua a consciência fonológica como “[...] um grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”. Acrescentando que elas possuem variações que a caracterizam como uma complexidade de habilidades.

Pretendendo evitar similaridades, ressalta-se que esses tipos de habilidades não eram objetos dos tradicionais métodos fônicos. Portanto, “Insistimos: consciência fonológica envolve também a análise de sílabas, de rimas e de palavras dentro de palavras, constituindo, portanto, algo bem mais amplo que a consciência fonêmica” (MORAIS, 2012). Além disso, caracterizamos que as habilidades de consciência fonológica fazem parte das competências metalingüísticas, conjunto de habilidades que leva o/a aluno/a a refletir sobre o uso da língua (CAMINI; PICCOLI, 2012).

A partir de pesquisas realizadas com crianças em processo de alfabetização, Morais (2012) e Brasil (2012) verificaram que o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica facilita a aprendizagem proporcionando mais rapidez para assimilar conteúdos bem como evitar erros na escrita e na compreensão das palavras.

Uma atividade de reflexão fonológica pode, para alguns alunos, ajudá-los a entender que a escrita têm propriedades do significante (palavra) e não do objeto representado; para outros, pode servir para ajudá-los a superar dificuldades ortográficas de trocas entre pares mínimos (p/b, t/d, f/v); para outros, pode servir para que percebam que existe uma unidade sonora menor que a sílaba (fonema) e que possam identificá-la; para outros, pode servir para ajudá-los a se apropriarem de correspondências grafofônicas. (LEAL, 2005).

O projeto realizado, utilizando o jogo GraphoGame na busca de um processo de alfabetização significativo, foi relevante alcançando resultados positivos.

Figura 1: Alunos do 2º ano praticando o jogo GraphoGame da professora Janiza Andrade e sua Assistente de Alfabetização.



Fonte: Adelannie Rocha (2022)

Figura 2: Alunos do 2º ano praticando o jogo GraphoGame da professora Janiza Andrade e sua Assistente de Alfabetização.



Fonte: Adelannie Rocha (2022)

Figura 3: Alunos do 1º ano praticando o jogo GraphoGame da professora Maria Auriethé.



Fonte: Adelannie Rocha (2022)

Figura 4: Alunos do 1º ano praticando o jogo GraphoGame da professora Maria Auriethé.



Fonte: Adelannie Rocha (2022)

CONSIDERAÇÕES

O uso das tecnologias na educação implica em novas formas de pensar, ensinar e aprender facilitando o processo de ensino-aprendizagem. As tecnologias digitais na escola devem ser vistas como uma ferramenta facilitadora no ensino de conteúdo do currículo, para auxiliar o/a professor/a na integração dos conteúdos curriculares. Sua finalidade é proporcionar novos métodos de ensino que torne esse processo mais atraente aos/as alunos/as abrindo um leque de oportunidades que deve ser explorado por aluno/a e professores/as, criando um novo espaço para que a aprendizagem não aconteça somente na sala de aula, e sim em qualquer lugar, num constante aprendizado.

Portanto, utilizar o GraphoGame como recurso facilitador no processo de alfabetização, trabalhando habilidades fonológicas, auxilia para que o/a aluno/a complete esse aprendizado de maneira bem dinâmica, podendo praticar no seu dia a dia. Ficou evidenciado que esse tipo de prática facilita o aprendizado, promove a autonomia, a interação e a colaboração, aumentando a autoestima e equilíbrio das emoções dos/as alunos/as.

Ressalta-se a importância da formação realizada na Gerência de Tecnologia Educacional-GTE/DDPM/SEMED, pela equipe Cultura Digital na Alfabetização, pois oportunizou o

conhecimento do jogo e aplicabilidade na sala de aula para o desenvolvimento dos/as alunos/as no processo de aprendizagem, com o acompanhamento da formadora.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em:[Acesso em: 01 de julho 2021.](#)
- CAMINI, P; PICCOLI, L. **Práticas pedagógicas e alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** 1. ed. Erechim: Edelbra, 2012.
- CAPOVILLA, Fernando César; MACEDO, Eliseu Coutinho de. **Alfabetização fônica computadorizada: fundamentação teórica e guia para o usuário.** 3. ed. São Paulo: Memnon, 2010.
- GOSWAMI, Usha; BRYANT, Peter. Phonological Awareness and Reading. In: GOSWAMI, Usha; BRYANT, Peter. **Phonological Skills and Learning to Read.** New York: Psychology Press & Routledge Classic Editions, 2016. Cap. 1. p. 1-28.
- LAMPRECHT, Regina Ritter et al. (Org.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** Porto Alegre: Edipucrs, 2012.
- LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-110.
- MCGONIGAL, Jane. Por que os jogos nos deixam mais felizes. In: MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo** . Rio de Janeiro: Bestseller, 2012. Cap. 1. p. 29-43.
- MOOJEN, Sônia et al. (Org.). CONFIAS: **Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- MORAIS, A. G. de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos. 2012.
- PETRY, Luiz Carlos. O conceito ontológico de jogo. In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. **Jogos digitais e aprendizagem: Fundamentos para uma prática baseada em evidências.** Campinas: Papirus, 2016b. Cap. 1. p. 17-42.

LUZ DO SABER NO FAZER PEDAGÓGICO DO 4º ANO

Eliete Pessoa dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios para os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto brasileiro, é desenvolver nos discentes o processo de ensino-aprendizagem de forma envolvente para alfabetizá-los e letrá-los de forma satisfatória.

Para facilitar o processo de alfabetização e letramento no ambiente escolar da turma do 4º ano, traz-se ao fazer pedagógico o Software “Luz do Saber” online, que se fundamenta na proposta pedagógica de Paulo Freire com as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, como referenciais teórico-metodológicos para o desenvolvimento de suas atividades. Afinal, na sociedade tecnológica em que vivemos, os Softwares se apresentam como meios auxiliares na aprendizagem do aluno.

Os alunos do 4º ano da EM. Francinete Rocha Brasil na DDZ Leste 2, no início do ano letivo apresentaram dificuldade na leitura e escrita constatado mediante o diagnóstico realizado pelo professor. Os/as alunos/as demonstravam desinteresse pelos estudos, pois havia muito absenteísmo por parte da turma. Os índices das turmas diminuíram. No segundo semestre houve uma troca de professores. Realizou-se um outro diagnóstico a fim de conhecer os/as alunos/as e realizar parcerias com os pais na busca de uma aprendizagem significativa para eles.

Iniciou-se um trabalho utilizando o software “Luz do Saber” online, com o acompanhamento da formadora da Gerência de Tecnologias Educacionais - GTE, da equipe do Cultura Digital da Alfabetização.

O “Luz do Saber” trabalha com conceito de cultura digital para elevar a autoestima dos/as alunos/as; utiliza o método analítico de alfabetização de Paulo Freire para o ensino contextualizado da leitura e da escrita, adaptado às mídias digitais; desenvolve atividades específicas de escrita no ambiente virtual além de estruturar outras atividades para impressão no ambiente lápis e papel; oferece textos e músicas como elementos para enriquecer o ambiente alfabetizador; disponibiliza atividades que permitam um aperfeiçoamento ortográfico das principais dificuldades identificadas na língua portuguesa, sistematizar e difundir uma metodologia crítica de alfabetização, pela qual o

¹ EM. Francinete Rocha Brasil/SEMED, Licenciatura em Pedagogia, eliete.dos@semed.manaus.am.gov.br.

educando também resgata sua oralidade, autoexpressão e aprende a desenvolver uma visão mais crítica dos fatos do cotidiano (NASCIMENTO, 2009).

O trabalho desenvolvido teve como objetivo geral desenvolver o processo cognitivo dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, utilizando como recurso digital no fazer pedagógico o software “Luz do Saber” na alfabetização e letramento.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido na EM. Francinete Rocha Brasil na DDZ Leste 2 com as turmas do 4º ano A/C totalizando 43 alunos nos turnos matutino/vespertino, utilizando o Centro de Tecnologias Educacionais (CTEs) da escola, que oferece 15 computadores e 09 tablets com acesso a internet. Duas vezes por semana os/as alunos/as estudavam no “Luz do Saber” orientados/as pela professora com o acompanhamento da formadora do GTE por 0:25 minutos. A docente realizou com os/as alunos/as uma sequência didática, pois as atividades desenvolvidas no “Luz do Saber” tiveram continuação nas atividades em sala de aula. Todos os dias a professora realizava momentos de leitura e conversa sobre o texto lido.

Aprender a ler e a escrever são processos complexos que demandam outros componentes, como a linguagem oral e habilidades preliminares de leitura e escrita, entre outros (Pazeto, León and Seabra 2017).

O “Luz do Saber” é uma ferramenta pedagógica que tem como objetivo auxiliar crianças em processo de alfabetização, desenvolvendo as habilidades e competências da leitura e escrita. Este software foi criado em 2009 no Estado do Ceará e teve como autores os educadores Márcia Campos, Marcos Nascimento e Thiago Oliveira, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará. O software está disponível para os sistemas operacionais Windows ou Linux, podendo também ser executado em uma versão online para navegadores. O “Luz do Saber” pode ser utilizado pelas seguintes etapas e modalidade de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O trabalho durou 06 (seis) meses com possibilidade de continuar no ano de 2023, na busca da aprendizagem e de um resultado satisfatório da avaliação externa do SAEB, pois esses discentes realizarão a prova no ano que vem.

Analizando os resultados, pode-se constatar que, mediante todos os recursos utilizados e com a utilização do “Luz do Saber”, 85% dos/as alunos/as consolidaram a fase alfabetica e encontram-se

em processo de alfabetização e letramento, podendo ter a continuidade do desenvolvimento de suas aprendizagens no ano seguinte.

O “Luz do Saber” inicia com atividades através do nome do/a aluno/a, alfabeto, letras maiúsculas e minúsculas, sílabas iniciais e finais, palavra dentro das palavras, separação silábica; traz uma diversidade de gêneros textuais, facilitando por meio da oralidade a compreensão e o aprendizado do/a aluno/a.

Segundo Bona (2009), há grande variedade de softwares educativos disponíveis que podem contribuir de forma significativa para o processo ensino-aprendizagem, além de se caracterizarem como alternativas enriquecedoras que auxiliam na didática do/a professor/a. Como ferramentas educacionais, estes softwares podem ser empregados nas mais diversas situações, criando condições mais favoráveis para desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Para Gonçalves et al. (2017), as tecnologias digitais exercem papel relevante no campo educacional, pois, além de proporcionarem aos/as docentes novas metodologias e práticas educativas, motivam os/as discentes no processo de ensino aprendizagem. Tal metodologia visa facilitar o trabalho do/a professor/a, oferecendo uma ferramenta destinada à faixa etária de seus alunos/as, fazendo, assim, com que o aprendizado de uma disciplina tão importante fique mais interessante, atrativa e divertida (PACHECO, BARROS, 2013).



CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento da leitura e escrita por meio da utilização do software “Luz do Saber” é uma estratégia viável e possível.

Analisando os resultados, pode-se afirmar que foi possível observar um maior envolvimento, motivação e engajamento dos/as alunos/as nas atividades desenvolvidas em sala de aula. No que se refere a aprendizagem dos/as alunos/as, acreditamos que ao propiciar um ambiente mais criativo e disruptivo eles/as puderam desenvolver a leitura e a escrita de uma forma mais engajadora, dinâmica e significativa. Consequentemente, foi possível validar o recurso proposto neste trabalho.

O uso da tecnologia digital em sala de aula auxilia as crianças na assimilação dos conteúdos e possibilita o acesso ao mundo da cultura digital. Com a inserção dos computadores na rotina escolar das crianças o/a professor/a ganha um aliado para tornar suas aulas mais agradáveis e prazerosas. Os CTEs das escolas são ambientes pedagógicos em que o/a professor/a e o/a aluno/a podem exercitar aprendizado, diminuindo as dificuldades do ensino aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Não posso deixar de citar a parceria e o apoio à professora por parte da equipe do Cultura Digital da Alfabetização da Gerência de Tecnologias Educacionais/GTE.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: Acesso em: 10 de setembro 2022.

BONA, Berenice de Oliveira. **Análise de Softwares educativos para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Universidade Luterana do Brasil. Carazinho, RS – Brasil.

GONÇALVES, E. H. et al. **As tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem da matemática na educação de jovens e adultos**. 2017. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1345>. Acesso em: 24 nov. 2019.

NASCIMENTO, Marcos Dionísio Ribeiro do. **Atividades digitais de alfabetização baseadas no método Paulo freire**. 2009. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada) – Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

MANAUS. Secretaria Municipal de educação de Manaus. **Curriculum Escolar Municipal**. Manaus, 2021.

PACHECO, José Adson; D. BARROS, Janaina V. **O Uso de Softwares Educativos no Ensino de Matemática**. 2013.

Pazeto, T. D. C. B., León, C. B. R., & Seabra, A. G. (2017). **Avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita no início da alfabetização**. Revista Psicopedagogia, 34(104), 137-147.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: BRINCANDO E APRENDENDO ATRAVÉS DO LÚDICO

Cleuda Vieira de Oliveira¹

CONTEXTUALIZAÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Síria Mamed Amed Chagas, na DDZ Norte, com os alunos do 2º ano e 3º ano do Ensino Fundamental I, turno matutino. O procedimento foi aplicado na disciplina de Língua Portuguesa, e teve como foco principal a alfabetização e letramento por meio do desenvolvimento da leitura, escrita e da consciência fonológica, por meio da técnica da ludicidade, um dos instrumentos mais adequado a esta etapa do desenvolvimento biopsicomotor dos estudantes nas séries iniciais.

A alfabetização é definida como um processo no qual o aluno adquire a capacidade de ler, compreender e escrever textos. Esse processo não se resume apenas a aquisição dessas habilidades mecânicas como decodificar os signos linguísticos. O ato de ler envolve a capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento, também engloba o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral em seu ambiente social, ou seja, busca-se o letramento, o qual segundo os documentos oficiais a criança deve adquirir estas habilidades até aos oito (8) anos de idade.

Aprender é um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura, processo esse que, na escola, é mediado pela professora ou pelo professor e pelas outras crianças. Isso implica, essencialmente, dar voz à criança e permitir sua participação na vida da escola, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas (AMARAL, 2018, p.15).

RELATO DA PRÁTICA

O projeto foi criado a partir da observação realizada junto aos alunos do 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Síria Mamed Amed Chagas. O estudo foi aplicado no ano letivo de 2022, como objetivo de continuar nos anos seguintes, reforçando no desenvolvimento da linguagem oral e a escrita, o prazer pela leitura e escrita.

Ensinar a ler e a escrever não implica somente o reconhecimento do aluno das letras e a maneira de associá-las, mas também como elas necessariamente contribuirão na expressão e comunicação de cada pessoa. Procurando sempre proporcionar aos alunos momentos de brincadeiras,

¹ Professora na Escola Municipal Síria Mamed (SEME/Manaus). Graduada em Pedagogia. cleuda.vieira@semed.manaus.am.gov.br

dinâmicas, jogos de leitura, sensação de prazer e descontração sem perder de vista o objetivo que é levar o discente a ler e a escrever. Eles se mostram sempre participativos e motivados em realizar as atividades propostas.

Ao contar histórias na sala de aula, percebe-se, que os mesmos ficam bastante entusiasmados, atenciosos e interessados, pois recontam à história através de desenho em quadrinho, demonstrando a emoção, que cada história em si passa, através da mudança de voz, de sua tonalidade, as pausas necessárias para a imaginação das crianças, dos suspense e tudo isso faz com que a concentração dos alunos aumente cada vez mais. (ABRAMOVISCH, 2008, p.17).

Pois, na interpretação oral realizada no final da história lida, faz-se uso da imaginação, estimulando a criatividade, e com isso notou-se que as representações feitas pelos alunos estavam relacionadas com a realidade da história, serão utilizados trabalhos individuais, em grupos, leitura compartilhada, dinâmica envolvendo os alunos na construção do conhecimento. Assim, incentivamos nossos estudantes em um processo de interação circular envolvendo todos sujeitos envolvidos no processo do ensinar e do aprender. Bem como os objetos do conhecimento no contexto em que se insere (sala de aula, escola, comunidade, realidade em geral, etc.).

Atualmente, a prática da leitura e a contação de histórias estão pouco esquecidas. Isso ocorre devido o pouco contato dos alunos com a leitura em seu ambiente familiar, à falta de incentivo têm ocasionado pouco interesse pela leitura e por consequência dificuldades marcantes na escola com: vocabulário precário, reduzido, informal e conhecimentos restritos aos conteúdos escolares.

Durante a realização do projeto, foi confeccionado o cantinho da leitura de forma organizada e acolhedora, confecção de fichas de leituras, produção de um livro com diversos gêneros textuais, roda de leitura semanal, música das sílabas, dinâmica do repolho e o jogo da amarelinha. A partir da história contada, faz-se a introdução da letra em estudo através da música, facilitando assim a sua relação com o conteúdo, na qual proporciona o processo de ensino e aprendizagem.

Após o processo de apresentação do conteúdo, são realizadas as atividades escritas no caderno e apostila. A mesma foi produzida pela professora com intuito de auxiliar os alunos nas atividades escolares, contribuindo para o melhor desenvolvimento e aprendizagem do educando. Dessa forma, são realizados jogos, dinâmicas e brincadeiras para consolidar os conteúdos estados durante as aulas.

Então, faz-se necessário a realização deste trabalho que desperte no educando o gosto e o hábito pela leitura. O aluno deve perceber que a leitura é o instrumento chave para alcançar as competências necessárias, e obter um aprendizado significativo.

SABERES E APRENDIZAGENS

Durante as aulas, foram realizadas dinâmicas, jogos de leitura, brincadeiras e roda de leitura, houve a participação e interesse da turma, inclusive do aluno com baixa visão apesar de elas apresentarem um ritmo de aprendizagem mais lento devido a dificuldade apresentada, demonstram interesse em ler e escrever, interagindo com a turma no momento da brincadeira.

Com essa interação foi percebido uma maior motivação entre eles, pois todos queriam aprender a ler e a escrever, desenvolvendo suas habilidades de concentração, imaginação, percepção e de construção do conhecimento.

Figura 1: Práticas lúdicas



Fonte: Vieira (2022)

Figura 2: Rodas de leitura



Fonte: Vieira (2022)

Durante a aplicação do projeto, foram realizadas práticas de leitura e escrita de maneira lúdica por meio da contação de histórias. Os alunos tiveram acesso a diversos tipos de textos verbais e não-verbais, com a finalidade de buscar inspiração para fazer relatos de produção de textos.

Figura 3: Cantinho da Leitura



Fonte: Vieira (2022)

Figura 4: Produção textual



Fonte: Vieira (2022)

Foi solicitado pelo professor que os mesmos produzissem textos orais, individuais e coletivamente. Percebeu-se que durante as aulas, os alunos entraram no mundo de magia, brincadeiras com palavras, expressando seus sentimentos, deixando por alguns instantes de ser ele mesmo, para entrar no mundo do personagem, desenvolvendo assim o gosto pela leitura. Sendo assim, foi incentivado aos alunos que a leitura deve ser cultivada desde a primeira infância.

Figura 5: Leitura de diferentes gêneros textuais



Fonte: Vieira (2022)

Figura 6: Leitura de diferentes gêneros textuais



Fonte: Vieira (2022)

Figura 7: Leitura de diferentes gêneros textuais



Fonte: Vieira (2022)

Com isso, os alunos sentiram-se confortáveis e concentrados, passaram a ter entendimento do contexto criando prazer com a leitura. Sabe-se que a leitura e a escrita têm na educação na função social, enfatizada na comunicação entre as pessoas, e ambas devem ser adquiridas desde cedo e praticada de várias formas. Sendo assim, é importante que a criança tenha acesso a leitura que contribuirá no desenvolvimento, suas habilidades de concentração, imaginação, percepção e de construção do conhecimento. Conforme ROJAS (2018, p. 64), “tornar-se lúdico é perceber que o melhor jogo é aquele que dá espaço para ação de quem brinca, É identificar situações potencialmente lúdicas, fomentando-as, de modo a fazer a criança avançar do ponto em que está na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.”

A aprendizagem não se constrói apenas nas certezas, mas nas inquietações e dúvidas que despertam novas buscas até alcançar novas descobertas. Para isso, torna-se necessário na atuação do professor, que seja desenvolvido sua capacidade de atenção para cada aluno, conheça-o, aproxime-se dele, descubra suas necessidades e potencialidades. Observando atentamente os processos característicos de sua aprendizagem, em nosso estudo, as crianças que aprendem brincando e para se apropriar do mundo da cultura fazem uso de diversas estratégias lúdicas, seja pela contação de histórias, parlendas, jogos, brincadeiras, ou teatrinho, entre outros.

Em vista disso, deve ter consciência sobre sua inconclusão e a convicção de que não há um limite cognitivo. Desta forma, é essencial que vivamos em constante formação e busca de saberes para

melhor desenvolver a profissionalização, tanto no ambiente da sala de aula, quanto no contexto mais amplo da escola e da sociedade.

Com a responsabilidade social, o professor deve alfabetizar e letrar, ou seja, reconstruir a leitura e a escrita a partir do mundo vivenciado pelo estudante, criando um agradável vínculo através de práticas reais, contextualizadas e significativas. Reconhecendo que todos têm possibilidades de aprendizagens e que estas se realizam no conjunto social, pois dependemos uns dos outros para constituirmos em uma sociedade melhor, e esta sociedade assim almejada perpassa pelo processo inicial da alfabetização.

REFERÊNCIAS

ABROMOVICH, F. **Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices**. 5. ed. São Paulo: Editora Scpione, 2008.

AMARAL, S. O desenvolvimento da Linguagem Oral, Escrita e Visual. In: **Fascículo Fundamentos da Educação Infantil**. Manaus: CEFORT/FACED/UFAM, 2018.

ROJAS, Jucimara. Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança. In: **Fascículo Fundamentos da Educação Infantil**. Manaus: CEFORT/FACED/UFAM. 2018. SILVA, I. I. C.; BRITO, J. N.; ALBURQUERQUE, A. K. M.; GÓES, J. M. Preservação do patrimônio público escolar: um relato de caso no âmbito do PIBID-Biologia/UFPI, Parnaíba-PI. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU. Anais... Universidade Federal de Piauí, Parnaíba-PI, 2017. Disponível em: <https://www.conedu.com.br/>. Acesso em: 28 out. 2021.

ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA

Luana Camila de Souza Lima¹
Margareth Cristina Santos Seixas²

INTRODUÇÃO

O homem deve refletir dentro de um contexto no qual ele possa se enxergar peça fundamental para a manutenção e equilíbrio da vida, refletindo sobre seu impacto e sua ação de forma que compreenda que os resultados de suas ações vão afetar a vida da sociedade e da sua própria, dentro de uma perspectiva de Ecologia Profunda (CAPRA, 2020). Neste contexto, a prática de ensino deve considerar, como abordagem didática, os problemas e as vivências que desafiam, ponderam e recriam o conhecimento prévio dos aprendizes de modo a possibilitar uma educação libertadora e emancipadora.

A dificuldade em perceber a ciência expressa no meio, na natureza, suas diversas inter-relações, assim como a falta de vínculo entre o currículo escolar e a vida do estudante, faz com que a aprendizagem não se estabeleça, visto que práticas educacionais que não promovem a reflexão sobre os conceitos abordados se tornam um entrave para o sucesso na aprendizagem de ciências (CAPRA, 1996).

E por esta ótica, a Alfabetização Ecológica - AE mostrasse um caminho epistemológico que pode promover o diálogo entre os saberes e as vivências do sujeito, apropriando-se não somente da Floresta Amazônica, demais fenômenos e recursos naturais, mas pode se utilizar de outros tantos temas para promover a reflexão necessária para a formação de sujeitos comprometidos e conscientes do seu papel social e histórico.

A partir das reflexões realizadas, emergiu a questão que norteou esse trabalho:

De que forma a Alfabetização Ecológica pode contribuir para a prática educativa de professores de ciências da escola pública?

Para dar uma resposta a esta questão, o objetivo geral deste trabalho foi o de analisar a prática educativa do educador de ciências do sexto ao nono ano do ensino fundamental à luz da Alfabetização Ecológica. Os objetivos específicos foram: Refletir sobre a prática educativa dos educadores de

¹ Secretaria Municipal de Educação, Mestra em Ensino de Ciência e Matemática - UFAM, luanamonteiro.costa@semed.manaus.am.gov.br.

² Secretaria Municipal de Educação, Mestra em Engenharia da Produção – UFAM, e-mail margareth.seixas@semed.manaus.am.gov.br.

ciências do sexto ao nono ano do ensino fundamental à luz da Alfabetização Ecológica; Contribuir para a formação continuada do educador e no desenvolvimento de processos de Alfabetização Ecológica.

METODOLOGIA

Optou-se pela Pesquisa Qualitativa, pois buscou-se analisar a prática educativa do educador à luz da Alfabetização Ecológica a partir dos sujeitos desta pesquisa, os educadores participantes. Creswell (2007) afirma que essa abordagem promove a geração de conhecimentos e significados que se dão socialmente e parte da interação com a comunidade humana e o pesquisador que se insere no contexto para realizar a coleta de informações.

O caminho escolhido foi na investigação participante, visto que a pesquisadora participou da vida daquele contexto e assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo, chegando ao conhecimento da vida do grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2010).

Destaca-se que este trabalho fez parte da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECE/UFAM e que em vistas disso, foi submetido ao Comitê de Ética - CEP da universidade a fim de prevenir e amenizar os riscos procedentes desta investigação sendo aprovada de acordo com o Parecer Consustanciado Nº. 5.252.705 (ANEXO A).

Seguido os critérios éticos exigidos na resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que regulamenta quanto às diretrizes e normas para o desenvolvimento de pesquisas envolvendo seres humanos, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os docentes (ANEXO B), onde foi garantido aos cinco participantes o anonimato e que as informações concedidas fossem utilizadas somente com a finalidade de pesquisa científica, garantindo o anonimato.

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professores de ciências de escolas públicas da rede estadual e municipal de Manaus que lecionavam do sexto ao nono ano do ensino fundamental, sendo quatro do 3º Círculo de Professores da Escola Estadual Professor Waldocke Fricke de Lyra e um, da Escola Municipal Professor Nestor Soeiro do Nascimento, ambas localizadas na Zona Oeste da cidade, no bairro Parque São Pedro. Não participaram desta pesquisa professores de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, professores que ministram outras disciplinas e modalidades de ensino como por exemplo, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Infantil.

Seguindo a orientação de Mirabent Perozo (1990), a oficina didática proposta para os professores partiu do referencial dos Três Momentos Pedagógicos - 3MP, problematização inicial, organização e aplicação do conhecimento; sistematizados por Delizoicov, Angotti e Pernambuco, a

fim de responder ao segundo objetivo deste trabalho, a de elaborar oficina didática que possa contribuir para o desenvolvimento de processos de Alfabetização Ecológica.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

No 1º Momento, na Problematização inicial, o educador apresenta situações do dia a dia dos sujeitos, da sua vivência em que são introduzidos os conhecimentos científicos onde são desafiados a expor o que pensam sobre o tema (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2018; GIACOMINI, MUENCHEN, 2015).

Houve um diálogo sobre a Alfabetização Ecológica, fazendo uma aproximação entre o contexto atual e as percepções dos teóricos que fundamentam a teoria e os princípios que norteiam a prática educativa. Foi suscitado os conhecimentos prévios que os educadores dispõem sobre o tema, sendo necessário, estimulá-los com o emprego de reflexões que os desafiassem a expor seus posicionamentos, na tentativa de compreender a AE e seus princípios.

Foi proposta uma questão problematizadora: Tomando em consideração o contexto escolar atual, a realidade refletida nos textos e o debate surgido, aponte as diferenças entre uma prática educativa de AE e uma prática pontual? Em seguida, foi pedido que cada professor destacando as diferenças de cada um. Ao final deste primeiro momento, foi dado início a segunda parte.

De forma expositiva e dialogada, os educadores tiveram a oportunidade de tirar dúvidas. Os docentes debateram sobre as práticas educativas e o que cada parte viria a ser. Nesta fase, os sujeitos sistematizaram seus saberes e vivências de forma que os transformaram em conhecimentos científicos através de ações dialógicas. Foram suscitadas oportunidades reflexivas de sistematização teórica que fundamentam a aprendizagem e consequentemente, organizam os conhecimentos construídos, gerando a compreensão, iniciada na problematização inicial com a orientação da mediadora (SOUSA, 2022; MUENCHEN; DELIZOICOV, 2014).

Ao final deste processo, foi realizada uma apresentação teórica oral, sobre as construções que realizaram a respeito da questão apresentada quanto às práticas educativas de AE e uma pontual.

Nesta fase, não se buscou proceder com uma avaliação tradicional para verificar o quê e o quanto foi assimilado, mas mobilizar o conhecimento científico incorporado sobre AE pelos sujeitos-educadores, para a compreensão, elucidação e articulação de uma situação-problema que pode emergir das esferas - social, ambiental, econômica, política, cultural, ética, científica e tecnológica (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018; SOUSA; FREITAS, 2021) incitando a função cidadã do conhecimento científico que é a de contribuir com o tratamento de fenômenos que afetam duramente a qualidade de vida do sujeito.

Tomando como verdadeira esta premissa, foi suscitado entre os educadores a reflexão quanto a uma, potencial, problemática, vivida pelos mesmos, para ser utilizada como objeto do conhecimento, utilizando os princípios de AE, contribuindo para o desenvolvimento de processos de AE nos educadores.

Em comum acordo, escolheram o tema Covid – 19, visto que compreenderam que a temática necessita ainda, ser bastante discutida e analisada para ser compreendida, visto que, ainda existem falácia e distorções que podem ser iluminadas pelo conhecimento científico em um processo de AE.

Foi solicitada a construção de uma atividade interdisciplinar em grupo, com a temática Covid-19 articulada com os princípios de Alfabetização Ecológica, tomando em consideração a necessidade de promover uma maior reflexão e compreensão do fenômeno, sendo este o terceiro momento, o de aplicação do conhecimento.

Como o diálogo estava bem favorável entre os participantes, chegou-se a um acordo para programar uma semana de atividades na escola. Seguidamente, definiram a série/ano que iria ser tratada a atividade, que neste caso, foram as turmas de sexto ano do ensino fundamental. Indicaram o tema do evento escolar que foi “Escola em ação! Todos contra a Covid 19!” e coletivamente, foram construindo as atividades tomando em consideração os princípios de Alfabetização Ecológica ministrados anteriormente.

CONSIDERAÇÕES

Tomando em consideração a questão proposta: De que forma a Alfabetização Ecológica pode contribuir para a prática educativa de professores de ciências da escola pública? O objetivo geral que possibilitou respondê-la que foi a de analisar a prática educativa do educador de ciências do sexto ao nono ano do ensino fundamental à luz da Alfabetização Ecológica, assim como os objetivos específicos deste trabalho que foram a de refletir sobre a prática educativa dos educadores de ciências do sexto ao nono ano do ensino fundamental à luz da Alfabetização Ecológica e de contribuir para a formação continuada do educador e no desenvolvimento de processos de AE foram alcançados.

Constatou-se o desenvolvimento de um planejamento onde os indicadores de AE referendados pelo teórico, como Interdependência Ecológica, Reciclagem, Flexibilidade, Diversidade e Parceria, estavam expressos, assim como, a Interdisciplinaridade e a Transversalidade, inclusive com a percepção da necessidade de mobilizar a escola numa ação de desdobramento, onde outros sujeitos poderiam vir a ser motivados a refletir conjuntamente.

Desta forma, em colaboração ao profissional da área da educação, percebe-se que o conhecimento científico pode contribuir para a formação do sujeito-educador de seu tempo e sua história e desta forma, valorizar o professor e os seus saberes, proporcionando possibilidades ímpares

de formação continuada, com a aproximação de conhecimentos científicos, pedagógicos, teóricos e epistemológicos diferenciados, não sendo o único mecanismo, porém um dos passos fundamentais para garantir uma educação de qualidade, sem excluir do debate outras questões também importantes. A atuação do docente tem impacto dentro e fora de sala de aula, seja no desempenho dos estudantes, na qualidade da escola e no progresso do país.

REFERÊNCIAS

- CAPRA, Fritjof. **A teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** 11 ed. SP: Editora Cultrix, 1996.
- CAPRA, Fritjof. **Uma visão sistêmica para enfrentar os problemas globais.** Conferência: Lições de Gaia: Uma perspectiva sistêmica da pandemia de Covid. 2020. Disponível em: https://www.fronteiras.com/ativemanager/uploads/arquivos/agenda_conferencias/721c53949d27aea9886aba4eedb8cf50.pdf. Acesso em: 10 de jan. de 2021.
- CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- GIACOMINI, Alexandre; MUENCHEN, Cristiane. **Os três momentos pedagógicos como organizadores de um processo formativo: algumas reflexões.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Vol. 15, nº 2, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1286>. Acesso em: 05 de outubro de 2021.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MIRABENT PEROZO, Gloria. (1990). **¡Aquí talleres pedagógicos! En Pedagogía Cubana.** In: Revista trimestral del Ministerio de Educación año II abril-junio de 1990. ISSN 0864-4152. La Habana: Empresa Osvaldo Sánchez del Ministerio de Cultura.
- MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. **A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos.** Revista Ensaio: Belo Horizonte, v. 14, nº 3, p.199-215, 2014.
- SOUZA, Luciane Lopes de; FREITAS, Silvia Regina Sampaio. **Ensino de ciências e biologia em espaços não formais: desafios e perspectivas na educação do Amazonas.** Revista Prática Docente. 2021. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/1206/546>. Acesso em: 23 de setembro de 2022.

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Luana Camila de Souza Lima¹
Margareth Cristina Santos Seixas²

INTRODUÇÃO

Percebemos uma crise em contexto global em pleno curso com consequências mais sentidas pelas massas, mas desprovidas de capital. A alta dos preços de bens de consumo, a escassez de recursos de origem natural, são alguns efeitos dessa crise.

Em combate aos efeitos dessa crise, devemos primar por um processo educativo em que o sujeito deva perceber-se importante na relação homem-natureza para a manutenção e equilíbrio da vida, refletindo sobre seu impacto, compreendendo que suas atitudes vão afetar a vida da sociedade e da sua própria, dentro de uma perspectiva de Ecologia Profunda (CAPRA, 2020, 1996) desde a mais tenra idade (COSTA et al., 2018).

Para que este processo se dê, é necessário lançarmos mão do aparato tecnológico, as TDICs (CALEJON; BRITO, 2020) assim como de “recursos lúdicos como a contação de histórias infantis como um potencializadores da prática pedagógica” (OLIVEIRA, 2018), de maneira refletida e crítica, para implementarmos os primeiros passos rumo ao processo de Alfabetização Ecológica de nossos estudantes.

A partir das reflexões realizadas, a questão que norteou esse trabalho foi: De que forma podemos desenvolver os primeiros passos rumo ao processo de Alfabetização Ecológica junto aos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental por meio da utilização do peixe-boi da Amazônia? Em resposta a esta questão, temos o objetivo geral deste trabalho que foi desenvolver os primeiros passos rumo ao processo de Alfabetização Ecológica junto aos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental utilizando o peixe-boi da Amazônia.

E como objetivos específicos: estimular o desenvolvimento da Alfabetização Ecológica nos estudantes do primeiro ano do ensino fundamental por meio do peixe-boi da Amazônia (*Trichechus innunguis*) e; sensibilizar os estudantes quanta a importância de cada um na proteção de espécies como o peixe-boi da Amazônia (*Trichechus innunguis*).

¹ Secretaria Municipal de Educação, Mestra em Ensino de Ciência e Matemática - UFAM, luanamonteiro.costa@semed.manaus.am.gov.br.

² Secretaria Municipal de Educação, Mestra em Engenharia da Produção – UFAM, e-mail margareth.seixas@semed.manaus.am.gov.br.

METODOLOGIA

O trabalho se deu qualitativamente, pois buscou-se desenvolver a Alfabetização Ecológica juntos aos sujeitos deste trabalho por uma perspectiva educativa. Creswell (2007) afirma que essa abordagem promove a geração de conhecimentos e os significados que são construídos socialmente, por meio da interação com a comunidade humana, sendo o pesquisador inserido no contexto para realizar a coleta de informações.

A investigação foi participativa, visto que a pesquisadora participou da vida daquele contexto e assumiu o papel de um membro do grupo, chegando ao conhecimento da vida a partir do interior dele mesmo (GIL, 2010).

Os sujeitos foram 15 crianças do 1º ano A, do ensino fundamental 1, da Escola Municipal Professora Terezinha Costa Coelho, Zona Oeste de Manaus. Foram selecionados através de amostra de conveniência, de acordo com os grupos disponibilizados naturalmente e organizados no locus da pesquisa (CRESWELL, 2007).

A contação de história é um instrumento que contribui para o desenvolvimento, formação e repertório cultural do sujeito. Favorece a construção de si, elaboração de modos de intervir\interagir no mundo e por fim, desenvolve o gosto e prazer pela leitura, essencial para a formação do sujeito (LIMA; DOS SANTOS OLIVEIRA, 2022).

Está atrelado ao primeiro objetivo específico deste trabalho: estimular o desenvolvimento da AE nos estudantes do primeiro ano do ensino fundamental por meio do peixe-boi da Amazônia (*Trichechus inunguis*).

A música é um instrumento de auxílio no trabalho pedagógico do professor e no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Desperta a curiosidade, facilitando a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo (APARECIDO DA SILVA, 2022), contribuindo dessa forma na sensibilização dos estudantes.

A roda de conversa é realizada permanentemente na Educação Infantil, podendo ser utilizada em todos os níveis de ensino e idades. Proporciona diálogo e aprendizagem mútua, possibilidades de exposição de sentimentos, vontades e pensamentos por meio da conversa de forma a contribuir para o desenvolvimento social (PINTO et. al, 2021). Responde dessa forma, ao segundo objetivo específico, juntamente com sensibilizar os estudantes quanto a importância de cada um na proteção de espécies como o peixe-boi da Amazônia (*Trichechus inunguis*).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

As vantagens no processo de aprendizagem para a criança utilizando o lúdico no ambiente escolar são diversas, pois faz com que as crianças sejam impulsionadas para o conhecimento, sensibilizando, socializando, conscientizando, além do mais encontrar prazer, alegria e motivação no processo de aprendizagem (SILVA, 2022). Os conhecimentos são construídos de forma leve, natural e espontânea sem perder o foco do ensino ou dos objetivos traçados pelo professor (COSTA et al., 2018). A atividade ocorreu no dia 13.10.2022, na sala de aula do 1º ano A. Inicialmente, a professora recebeu a turma e preparou-os para a atividade que seria realizada informando que receberiam a visita de uma pessoa especial e que iria contar uma história a eles - os estudantes. A educadora preparou o ambiente dispondo de um tapete para acomodar os estudantes no momento da roda de conversa. Em seguida, outra educadora adentrou o espaço vestida de Branca de Neve, com uma cesta de doces e um livro de história. As crianças a receberam com alegria e prontamente ficaram atentas aos combinados que a educadora firmou com elas. Na sequência, convidou todas as crianças para sentarem-se com ela no tapete (ver figura 1) e começou a contar a história do livro “Sou Xica, o peixe-boi da praça Derby” (ver figura 2).

Figura 1: Alunos do 3º ano da Professora Alcinda praticando o jogo plugado GameAlfa.



Fonte: Acervo pessoal das autoras da pesquisa (2022)

Figura 1: Alunos do 3º ano da Professora Alcinda praticando o jogo plugado GameAlfa.



Fonte: ICMBIO (2022)

Após a contação de história a educadora cantou com as crianças a música “Oi peixe-boi!” (CANAL LABORATÓRIO DE CONSERVAÇÃO NO SÉCULO XXI – LACOS 21, 2022). A música empregada destaca algumas características do animal, assim como seu comportamento e o habitat.

Após essa atividade, a educadora começou a roda de conversa com as crianças perguntando o que eles haviam compreendido com a história, deixando-os bem à vontade e dando a sua percepção quanto a ela (COSTA et al., 2014). Em alguns momentos a educadora perguntava aos estudantes as características do animal, onde vivia, seu comportamento, o que indicava a presença no lago ou igarapé, de que forma ele contribui com outras espécies, inclusive o homem.

A educadora observou na fala dos estudantes que haviam compreendido as características do animal e principalmente, a importância ecológica dele para o meio ambiente na manutenção do equilíbrio e da vida do lugar. Percebeu também que compreendiam a importância da ação humana em contribuir igualmente como o peixe-boi assim o faz com a natureza.

CONSIDERAÇÕES

Observamos que através de atividades lúdicas, como a contação de história, a música e a roda de conversa, possibilitaram os primeiros passos no processo de Alfabetização Ecológica nos estudantes do 1º ano A, expressos nas falas das crianças ao expressarem claramente em seus discursos, a importância que elas têm, enquanto sujeito na sociedade, diante de situações onde os recursos naturais estão em risco, seja na defesa de espécies em risco de extinção, como por exemplo, o peixe-boi da Amazônia.

Desta forma, afirmamos que tanto o objetivo geral, quanto os específicos auxiliaram em responder a questão norteadora que motivou esta ação que foi: De que forma podemos desenvolver os primeiros passos rumo ao processo de Alfabetização Ecológica junto aos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental através da utilização do peixe-boi da Amazônia?

Durante a roda de conversa percebeu-se o quanto é importante o cuidado do professor com a sequência de perguntas, visto que devemos deixá-las responder à vontade antes de apresentar a próxima, permitindo a escuta das falas das crianças para perceber com clareza aspectos que apontam para a AE e, a partir daí, refletir sobre os novos desafios a serem vivenciados.

Percebemos que devemos desenvolver outras estratégias para o desenvolvimento da AE para a prosseguimento da atividade visto que, como todo empreendimento educacional, necessita para se estabelecer, de continuidade, para a consolidação de processos de aprendizagens, e estas por sua vez, certamente, servirão de base para desenvolver outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

APARECIDO DA SILVA, I. **A importância da música no processo de ensino e aprendizagem na educação básica.** Revista Primeira Evolução, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 28, p. 37–41, 2022. Disponível em: <http://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/247>. Acesso em: 14 out. 2022.

CALEJON, Laura Marisa Carnielo; BRITO, Alan de Santana. **Entre a pandemia e o pandemônio: uma reflexão no campo da educação.** Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7835>> . Acesso em 01 de set. de 2022.

CANAL LABORATÓRIO DE CONSERVAÇÃO NO SÉCULO XXI – LACOS 21. **Oi peixe-boi.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D0FfLOh2sBk>> . Acesso em 01 de set. de 2022.

CAPRA, Fritjof. **A teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** 11 ed. SP: Editora Cultrix, 1996.

CAPRA, Fritjof. **Uma visão sistêmica para enfrentar os problemas globais.** Conferência: Lições de Gaia: Uma perspectiva sistêmica da pandemia de Covid. 2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/ativemanager/uploads/arquivos/agenda_conferencias/721c53949d27aea9886aba4eedb8cf50.pdf> . Acesso em: 10 de jan. de 2021.

COSTA, Luana Monteiro da; et al. **Indicadores de alfabetização ecológica na educação infantil usando a dramatização com teatro de fantoches**. In: Revista Educação Ambiental em ação. 2018. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=2281>>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

COSTA, L. M. da; et al. **Alfabetização científica e educação infantil nos espaços educativos: as percepções dos educadores**. In: IV Encontro Internacional de Ensino e Pesquisa em Ciências da Amazônia e a Semana Nacional de Ciências e Tecnologia, 2014, Tabatinga. Anais IV Encontro Internacional de Ensino e Pesquisa em Ciências da Amazônia e a Semana Nacional de Ciências e Tecnologia, 2014.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ICMBIO. **Sou Xica, o peixe-boi da praça Derby**. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/cma/destaques/166-livro-infantil-sou-xica-o-peixe-boi-da-praca-do-derby.html>. Acesso em: 14 out. 2022.

LIMA, ACS de; DOS SANTOS OLIVEIRA, GR **A contação de histórias como metodologia ativa: caminhos criativos e humanizados para uma formação integral**. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 11, n. 7, pág. e14011729698, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i7.29698. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29698>. Acesso em: 14 out. 2022.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo, 2018.

PINTO, Dasny Pestana de; et al. **A importância da roda de conversa na educação infantil**. In: Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE, 7(6), 1298–1309. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i6.1637>. Acesso em: 14 out. 2022.

SILVA, Núbia da. **Propostas para se trabalhar o lúdico em sala de aula**. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/63834>. Acesso em: 14 out. 2022.

MAKER - MÃOZINHAS PROTAGONISTAS

Mariana da Conceição de Campos¹

RESUMO

A Cultura Maker está presente no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na educação infantil. Essa prática pode fazer parte do conjunto de métodos utilizados para colher excelentes resultados no aprendizado. Ao incentivar as crianças a construir, desconstruir, mexer e fazer releituras de dinâmicas com objetos e situações cotidianas, a escola potencializa o seu protagonismo nas rotinas diárias. Nesse contexto, é necessário que o processo de aprendizagem e desenvolvimento se dê a partir dos interesses, das curiosidades e da realidade ao qual as crianças estão inseridas. O presente trabalho tem como objetivo expor as práticas pedagógicas por meio da Cultura Maker, desenvolvidas em duas turmas em fase pré-escolar na Escola Municipal Santa Rosa II,

¹ Universidade Estadual do Amazonas UEA. Especialização Saberes e Práticas para a Docência. Especialista em Neuroeducação. Centro Universitário do Norte UNINORTE. Graduada em Pedagogia, docente atuando na primeira etapa da Educação Básica - Secretaria Municipal de Educação SEMED - Manaus -AM.

localizada na comunidade Parque Das Tribos, Zona Rural de Manaus- AM. Para a realização das atividades foram utilizados recursos sustentáveis, como pedaços de madeira de diferentes formatos, folhas, gravetos, pigmentação natural, etc. As crianças aprendem temas diversos sobre a Amazônia, como por exemplo, conhecer a fauna Amazônica e sua diversidade e, a partir do tema abordado, criam e protagonizam enquanto aprendem. O trabalho é relevante, pois, oportuniza situações de aprendizagem e interações, favorecendo assim o desenvolvimento pleno das crianças.

Palavras-chave: Cultura Maker. Educação Infantil. Aprendizagem significativa.

PROGRAMA DE TUTORIA EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS DOS FORMADORES INGRESSANTES

Denise Monteiro Maia¹
Lívia Amanda Andrade de Aguiar²
Alice Cristina de oliveira Bozzetto³
Francinézio Lima do Amaral⁴

CONTEXTUALIZAÇÃO

¹ Semed /DDPM, Secretaria Municipal de Educação, Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), especialista em Neurociência e Educação (UNIP), denise.maia@semed.manaus.am.gov.br.

² Semed/DDPM, Mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (UEA), livia.aguiar@semed.manaus.am.gov.br.

³ Semed/DDPM, Especialista em Gestão da Educação e Metodologia do Ensino Superior pela Nilton Lins, alice.bozzetto@semed.manaus.am.gov.br.

⁴ Semed/DDPM, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), francinezio.amaral@semed.manaus.am.gov.br.

O presente texto caracteriza-se como um relato descritivo das experiências adquiridas a partir da formação do formador ingressante ao Programa de Tutoria Educacional (PTE), que compõe uma das frentes formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) da Secretaria Municipal de Educação (Semed/Manaus).

O objetivo do PTE é a formação continuada dos profissionais da educação, com vistas ao aprimoramento da aprendizagem dos estudantes. Para tal, o Programa atende prioritariamente os professores e pedagogos em período de estágio probatório, bem como as equipes gestoras – compostas inicialmente pelo diretor e pelo pedagogo – das unidades de ensino municipais. (MANAUS, 2020, p. 3)

Pensando nisso, relatamos como aconteceu a inserção do formador ingressante tanto na formação quanto em suas atividades a campo que ocorrem de modo simultâneo. Assim, o formador inicialmente recebe uma formação, na qual também é autor, realizada por seus pares mais experientes. Nesta formação são apresentadas as bases legais do PTE, os princípios, a metodologia orientada no Documento Norteador do Programa de Tutoria - versão validada, o professor formador ingressante recebe as matrizes: formador e tutorados, que norteiam o trabalho em campo.

A partir da compreensão das competências e habilidades da Matriz do Formador, o ingressante elabora junto ao par formativo o seu próprio Plano de Formão do Formador, o mesmo é realizado partindo do formador para/com o tutorado em campo.

Para isto, optamos em abordar algumas estratégias de ensino usadas junto ao tutorado: comunicação - escuta ativa e questionamento, observação da prática pedagógica, feedback, ação modelar, caminhada pedagógica, técnica de autoscopia.

Para tanto, optamos por citar algumas estratégias formativas desenvolvidas pelo programa para apoiar as ações de formação de formadores, tais como, comunicação - escuta ativa e questionamento, observação da prática, feedback, ação modelar, rol-play, ações modelares e compartilhadas. Formações centralizadas, formação do formador, trio formativo e Hora de Trabalho Pedagógico e Científico (H.T.P.C).

Bem como, as experiências dos formadores ingressantes: o percurso formativo, os impactos sobre o fazer frente ao trabalho em campo e os resultados desta autoformação e formação como sujeitos ingressantes.

Nosso objetivo era refletir sobre as experiências no processo formativo do formador ingressante e a inserção na prática de campo. O que motivou a escrita do percurso formativo dos mesmos. Apresentando a ação da formação continuada em serviço e evidenciando os resultados das ações norteadas pela compreensão dos documentos do PTE na inserção da prática de campo.

RELATO DA PRÁTICA

Do ponto do medo, da incerteza frente ao novo, claramente este é o ponto inicial. O marco divisor de águas dentro do processo de formação e autoformação enquanto sujeito em constante construção. Não é fácil desprender-se de algumas amarras e funções anteriores para escancarar à mente para novas aprendizagens. Essas que requerem deliberação, estudo e tempo. Pensar sobre como esta aprendizagem acontece é ainda mais desafiador, uma vez que não é corriqueiro analisar processos mentais, intencionalmente.

E é nesse exercício intrincado e complexo que metaforicamente mergulhamos em águas às vezes revoltas outras vezes calmas e prazerosas. Frente ao novo junto à tutoria nos dá a oportunidade de refletir sobre nossos próprios pensamentos o porquê, o como e para quê.

Assim o desafio é impulsionar sujeitos a pensar sobre sua prática questionando com intencionalidade e escutando ativamente. Não dizendo o que devem fazer, mas alumando o caminho para que as provocações incentivem a metacognição e sejam agentes de transformação. Levando em consideração os conceitos do PTE, compreendemos que enquanto desenvolvemos a formação em serviço também nos autoformamos.

Para Perrenoud,

Não há ação complexa sem reflexão durante o processo; a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação (PERRENOUD, 2008, p. 30).

Como formadores percebemos que esta responsabilidade recai sobre nós gerando inquietudes, mas que devo usar a ansiedade para fins de aprendizagens, uma das habilidades da Matriz do formador. E esse novo lugar permite surgir conhecimentos e oportunidades de aprendizagens ainda não visitadas. Lugar de estratégias, conhecimento de cenários e de escuta a nós mesmos. Olhar-se no espelho, olhar-se para si, demanda tempo e suscita esforços, além, é claro, de fazer emergir conhecimentos ainda ignorados ou pouco explorados (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 54).

Tem sido necessário um imperioso processo de reconhecimento das aprendizagens adquiridas e quais ainda vão se configurando. Entender os momentos e processos vividos entre os formadores de referência e demais formadores, como os movimentos como professores, pedagogos e gestores como formativo implica em uma conquista paulatina de autonomia do aprendizado. Hora instigante, hora inquietante. Aquilo que Placco e Souza (2006, p.58) chamam de “aprimoramento das capacidades reflexivas”.

Dos desafios de se tornar um formador de professores: pensamentos de sujeitos ingressantes

Assim, uma parte do relato lança um olhar sobre as dificuldades vividas para incorporar as peculiaridades presentes na atuação como formador de professores e para compreender a lógica do trabalho do Programa de Tutoria Educacional (PTE). Entre muitos entraves talvez um dos maiores seja entender o que é próprio desta atuação, momento este muitas vezes de desconforto e desconstrução. À medida que caminhamos nas vivências próprias do fazer em serviço buscamos aprimorar o que antes configurava no campo do conceitual.

No entanto, a lógica do adulto que aprende fazendo nem sempre traz a ideia de que todos os sujeitos têm a mesma condição de se integrar às atividades de formação uma vez que algumas singularidades precisam ser olhadas. Corrobora o pensamento Rahme “o trabalho com formação docente em serviço requer o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas (...)" o que acontece paulatinamente durante momentos formativos mediados pelos formadores mais experientes, nos Grupos de Trabalho (GT) e em atividades de formações centralizadas, Hora do Trabalho Pedagógico e Científico (H.T.P.C).

Para além, esta é a configuração de como acontece à formação na escola a partir da realidade e problemática: “Na formação em serviço, os formandos têm como referência sua ação educativa e a dinâmica da escola, o que os torna mais atentos à resolutividade das questões abordadas pelos formadores” (RAHME, 2013, p. 172).

SABERES E APRENDIZAGENS

Nesse contexto, a formação do formador iniciou com um encontro formativo coletivo com os pares mais experientes. O encontro formativo, também chamado de centralizada, tinha como objetivo desenvolver o processo de formação inicial com imersão na metodologia de tutoria educacional, bem como identificar pontos de ancoragem e de desenvolvimento dos formadores.

Podemos concordar com Bragança (2008), quando diz que a teoria e a vivência em campo são elementos essenciais no processo formativo dos ingressantes. Por isso, destacamos o quanto foi relevante a inserção do profissional em campo concomitante ao processo formativo. Desta forma, ao ser inserido em campo cada formador ingressante recebeu seis professores em estágio probatório e uma equipe gestora composta por um gestor e pedagogo da unidade de ensino, totalizando oito profissionais atendidos.

As impressões dos formadores ingressantes desse movimento foram: - vivenciar através das estratégias, situações que podem acontecer em campo; - a necessidade de mais momentos para imersão à teoria junto aos pares mais experientes; - a importância da intervisitação a campo junto aos seus pares. Avaliando o movimento como importante recurso formativo.

Desta forma, destacamos como ocorre a formação em campo por meios de módulos dividido em semestres. No primeiro foram quatro módulos: Módulo I – Escuta e Diagnóstico onde é realizada a Leitura do contexto da escola. Módulo II – para elaboração do Plano de Formação customizado. Módulo III – Planos em Ação, são usadas as estratégias de formação e no Módulo IV – Avaliação e Balanço. No segundo semestre a formação da continuidade com três módulos: Módulo V – Revisão do Plano de Formação, onde as ações e as metas são revisadas, bem como as ações para o 2º semestre. Módulo VI – Planos em Ação concluindo com o Módulo VII – Avaliação e Balanço.

Enquanto o formador ingressante cumpre as atividades da formação em serviço ele ainda está passando por seu processo formativo, podendo receber o apoio do formador referência e dos grupos de trabalho, assim na perspectiva do formador ingressante, se configura o perfil do PTE, compreendendo que a formação tem um fluxo cíclico.

O formador em campo define as estratégias a serem usadas e a customização na elaboração do plano de formação de cada professor em estágio probatório conforme a necessidade formativa de cada um, olhando para a realidade e dificuldades do fazer em sala, respeitando os princípios do PTE, que são eles: aprendizagem do adulto profissional, parceria e corresponsabilidade, customização, protocolos e combinados, intencionalidade e transparência, foco na aprendizagem dos estudantes, liderança inspiradora.

Como formadores em serviço podemos contribuir a partir das necessidades formativas do perfil do tutorado oportunizando a reflexão sobre a prática e a sua multiplicidade de temáticas fazendo o formador ajustar suas abordagens metodológicas específicas que se mostrem mais adequadas para cada situação e conduzir, a partir daí o trabalho da maneira mais apropriada.

Concluímos que a identidade de formadores vai se construindo paulatinamente à medida que acontece o diálogo com conhecimento teórico e as vivências de campo, enquanto experimenta novas aprendizagens mediadas por seu grupo de trabalho, quando revisita seu fazer e ressignifica a partir do exercício da metacognição. Assim, precisam de tempo para desenvolver as habilidades importantes à atividade, para se enxergarem como formadores de docentes e equipe gestora.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, I. F. de S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Histórias de Vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2008. p. 65-81.

MANAUS, Prefeitura de, Secretaria Municipal de Educação. **Documento Norteador do Programa de Tutoria - versão validada**. Manaus: Semed: 2020.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PLACCO, V. M. N. de S. SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006 (Volume II).

RAHME, M. Formação de Professores: elementos para a construção de uma experiência. In: DINIZ, Margareth; NUNES, Célia (Org.). **Professor/a: Profissão, condição e formação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

A FEIRA DE HISTÓRIA: IDEIAS DESENVOLVEDORAS DAS PRÁTICAS FORMATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Gilberto Conceição Correa¹
Marúcio José Bezerra Mendonça²

CONTEXTUALIZAÇÃO

A trajetória do ensino de História no Brasil, desde o seu princípio até os dias atuais, desencadeou um longo processo de intenções propostas por um modelo de ensino tradicional, que trazia na figura dos jesuítas uma formação cristã, positivista, centrada nas datas e exaltações a heróis

¹ Professor na rede de ensino público municipal de Manaus - SEMED, formado em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, pós-graduado em Supervisão Escolar. gilberto.correa@semed.manaus.am.gov.br.

² Professor formador da Gerência de Formação Continuada- GFC/DDPM- SEMED, Formado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM, Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Pará-UFPA. marucio.mendonca@semed.am.gov.br.

que serviam de modelo para a formação ética, cívica e cultural dos indivíduos. Este período ficou conhecido como a Formação da nação e o ensino tradicional de História (1838-1931), depois veio o período dos Tempos modernos e as críticas ao ensino Tradicional (1931-1964), neste período já se criticava o modelo bancário da educação tradicional liberal caracterizado por um forte processo reprodutor, e se pensava em mudanças com o movimento Escolanovista, pautado no ensino reflexivo proposto ao aluno para a prática do pensar e refletir acerca da sua realidade e o seu mundo. Em seguida veio o período da Ditadura Militar e o retrocesso historicizante (1964-1985), a escola nova é colocada de escanteio e retorna ao ensino tradicional, agora de forma repressora onde os valores morais do civismo, do enaltecimento das grandes autoridades, do patriotismo é que vão prevalecer. O estudante volta a ser sujeito passivo do processo de ensino e aprendizagem, e o professor o agente reprodutor do conhecimento. Seguindo o curso, veio o período da Redemocratização e a Nova História (a partir de 1985), o ensino de História agora apresenta uma nova proposta elencada pela História Social e Cultural, neste período ares democráticos e críticos passam a compor o modelo de ensino, amparados pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de nº 9394/96 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) onde os valores a se destacar serão os da pluralidade, da cidadania, do respeito às diferenças, a tolerância e o senso crítico.

Apesar das transformações supracitadas, o ano presente de 2017 inaugura um período de retrocesso, aflição e insegurança para professores de História e de outros componentes curriculares, pois a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, omite em seu texto a obrigatoriedade do ensino de História, bem como Geografia, Filosofia, Sociologia, dentre História do Ensino de História no Brasil, sendo consideradas disciplinas obrigatórias apenas Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. Professores de História de todo o país entendem o valor desse componente curricular e sua importância para uma formação intelectual plena de estudantes do Ensino Fundamental. A própria história do ensino de História, ainda presente e viva na memória de muitos professores, demonstra o retrocesso que foi a supressão da disciplina de História durante a Ditadura Militar.

Diante deste cenário, é de suma importância a participação ativa e efetiva dos professores de História inseridos no sistema educacional, que firmem uma luta de resistência à supressão da disciplina nas grades curriculares para garantir que as alunas e alunos tenham acesso ao ensino de História, que os discentes “tenham direito ao passado” (MENDONÇA, 2021), principalmente em realidades como a da comunidade estudantil da E. M. Carolina Perolina, composta por corpo de alunado carente e com baixo “capital cultural”.

Esta luta começa pela proposta em se incluir o componente curricular de História nos exames oficiais de avaliação do desempenho dos alunos, como a Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ADE) dentre outros que existem, ou seja, e por que não uma Mostra De História? Dessa forma, é

nesta sentença que vai se fazer valer a ideia da utilidade e da relevância do componente curricular de História nas grades curriculares do sistema de ensino como um todo.

Assim sendo, propomos uma Mostra de História na E. M. Carolina Perolina, em forma de Feira de Ciências Humanas. Pois, conforme Pereira (2000),

[...] as Feiras de Ciências são atividades de cunho técnico, cultural e científico que se destinam a estabelecer a união científico-cultural entre os estudantes do ensino básico (fundamental e médio), regularmente matriculados em Unidades de Ensino Particular e Público, inclusive acadêmicos de Iniciação Científica.

Percebemos que uma Feira de História tem um caráter científico, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes e a formação de sua cidadania e de sua consciência histórica. Dessa forma, traçamos como objetivo da Feira de História buscar esclarecer o porquê da importância do componente curricular de História no atual contexto do ensino básico, objetivando a promoção da capacidade técnica, crítica e cidadã dos alunos. Também foi traçado como outros objetivos da Feira de História: Aplicar atividades lúdicas durante o ano letivo como feiras de história, Semanas de debates e rodas de conversas para o enriquecimento cultural dos alunos; discutir a relevância do componente curricular de História e sua carga horária para a formação dos alunos do ensino básico; Discutir e reivindicar a inserção do componente curricular de História na ADE e nas demais avaliações oficiais.

RELATO DA PRÁTICA

Para a realização da Feira de História na Escola Municipal Carolina Perolina, no turno vespertino nos anos de 2014 e 2015 contou com a parceria dos demais professores de História da escola.¹ A proposta da Feira de História foi apresentada para as alunas e alunos dos 7º, 8º e 9º anos, do turno matutino e vespertino. Para o desenvolvimento metodológico, adotamos a aplicação de uma Sequência Didática, compreendendo-a como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA, 1998).

Os estudantes, sob a coordenação dos professores, se organizaram em equipes distribuídas em pesquisa, ornamentação e apresentação. Com as equipes definidas, as atividades foram sendo construídas a cada aula. Para a pesquisa foram utilizados computadores e os próprios celulares dos alunos. Para a confecção dos cartazes foram utilizados: cartolinhas, pinceis, tinta guache e papel 40 kg. Todo o material confeccionado foi guardado e organizado pela equipe de ornamentação.

Com a chegada do dia da realização da Feira de história, que já estava com a data pré-estabelecida no calendário, os alunos ornamentaram suas salas, sistematizaram o processo da

¹ A realização da feira contou com a intensa participação da professora Claudia Moreira, uma das idealizadoras do projeto da Feira de História.

apresentação oral dos temas, sendo que estes temas foram apresentados para os outros alunos da escola.

SABERES E APRENDIZAGENS

Diante de todas as problemáticas em que passa a disciplina de História no sistema de ensino da educação básica no Brasil, existe uma luz no fim do túnel, e esta luz remete ao contexto do Mito da Caverna de Platão, uma alegoria reveladora da busca do conhecimento protagonizada pelo filósofo que ansiava pela fuga da doxa; em outras palavras, o que se quer dizer é que existem caminhos de fuga da ignorância, caminhos de resoluções dos problemas pelos quais a disciplina de História passa neste atual contexto de educação neoliberal. E estes caminhos são revelados a partir de aplicações práticas do trabalho do professor no seu ambiente escolar que vão oxigenar a vontade dos alunos em aprender a entender o componente curricular de História como importante e útil. Esta importância revela-se na participação efetiva dos alunos em atividades como Feiras de História.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. **O ensino de história como fator de coesão nacional**: os programas de 1931. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/ Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990. _____. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. BRASIL. Decreto nº 1.556, de 17 de Fevereiro de 1855. **Regulamento para o imperial Collegio D Pedro Segundo**. 1855. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Espaço Social e Espaço Simbólico**. In Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas-SP: Papirus, 1996. P. 13-33.
- BRITTO, J. M. O. **O ensino de história: do saber a ser ensinado ao saber ensinado**. Evidência, Araxá. 2016.
- BURKE, P. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989** / Peter Burke; tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- CAMPOS, M. I. B. OLIVEIRA, A. S. S. de. **Antologia escolar brasileira do século XIX: a presença do autor no preâmbulo**. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2016.
- CEREZER, O. M.. **Educação e dominação social: o ensino de história no regime militar brasileiro**. Fênix Revista de História e Estudos Culturais. Julho/ Agosto/ Setembro de 2009. Vol. 6 Ano VI nº3. 2009.
- CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.2, 1990.

CONTRERAS, J. **A autonomia do professor.** São Paulo; Cortez. 2002.

DIAS, S. F. **A prática pedagógica do professor de História: um estudo de suas percepções nos colégios estaduais de Apucarana-PR (1990)**/Sueli de Fátima Dias. – Londrina, 2008.

FARIAS JUNIOR, J. P. **Ensino de história: trajetórias de uma disciplina na educação básica.** 2013.

FERNANDES, A. T. C. **Estudos sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX.** Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada.** São Paulo: Papirus, 1995. História do Ensino de História no Brasil. Stricto Sensu Editora, 2019. 59 _____. Caminhos da história ensinada. Campinas: Papirus, 1998. _____. Caminhos da história ensinada. 9. ed. Campinas, Papirus. 2006. _____. Didática e prática de ensino de história: reflexões e aprendizado. Campinas/São Paulo. Papirus, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945).** 2.ed; ver. – Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

MACEDO NETO, M. P. **Curriculum e ensino de história nos documentos oficiais: desafios e possibilidades da história ensinada no estado da Paraíba.** Espaço do currículo. V. 5, nº 1, pp. 81-92, Junho a Dezembro de 2012.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRINCADEIRA E A CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS MINI-HISTÓRIAS

Simone Braga da Silva¹
Helane Mary de Oliveira Prado²

INTRODUÇÃO

O referido artigo trata do relato de experiência de situações vivenciadas pelas crianças expressas nas diferentes brincadeiras, refletindo situações do cotidiano, onde manifestam sentimentos, confiança, conhecimentos e dando significados às situações do mundo a sua volta.

O Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010), define que as ações pedagógicas que fazem parte da proposta curricular, devem ter como eixo norteador as interações e a brincadeira. Para tal, torna-se significativo disponibilizar às crianças, no ambiente das instituições de Educação Infantil, o contato com materiais diversos, brinquedos estruturados e não estruturados, portadores de textos de diferentes gêneros, bem como, outros materiais que estimulem sua imaginação e criatividade.

Dentro dessa perspectiva é relevante ressaltar que a brincadeira não está separada das diferentes formas de expressão da criança. No caso da cultura escrita, que é uma prática social que existe a muito tempo em nossa sociedade, as crianças demonstram interesse em interagir com esse elemento cultural desde cedo.

Tendo em vista que a leitura e a escrita são ferramentas culturais riquíssimas, que culturalmente precisamos ter ao nosso alcance, nos mostram que os estudos no campo da teoria educacional, vê a necessidade de ampliar as conexões das crianças com o mundo da escrita. Na brincadeira, essa conexão pode se tornar uma experiência ampliada e cheia de sentidos, segundo descrevem as autoras

As experiências das crianças se ampliam no fazer, agir e interagir nos três campos da cultura humana – ciência, arte e vida –, que, como já vimos, precisam ser integrados internamente numa unidade de sentido, o que se faz com brincadeiras, histórias, poemas, cantigas, danças, imagens, desenhos, fotografias, filmes etc. que apresentam o mundo ficcional e não ficcional. (Corsino et al. 2016, p. 22).

Diante do contexto, o objetivo deste trabalho é destacar a importância da brincadeira na Educação Infantil e a criação de espaços na sala de referência onde as crianças vivenciam a brincadeira como expressão de diversas linguagens que possibilitem o seu pleno desenvolvimento.

¹ Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus, Pedagogia com especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia, Mestranda em Ciência da Educação, simone.silva@semed.manaus.am.gov.br.

² Professora Formadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério-DDPM-SEMED/Manaus, Mestra em Educação em Ciências na Amazônia, hemaoli.prado20@gmail.com.

Figura 1: Espaço da Brincadeira na Sala de Referência



Fonte: Acervo pessoal da professora (2022)

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a observação participante, onde a professora além de propor as atividades, observa as crianças realizando e interagindo com elas. As atividades foram realizadas na turma da professora Simone do primeiro período da pré-escola, com crianças de 04 e 05 anos de idade, o local de realização foi a sala de referência de um CMEI¹ localizado na zona Leste 2, cidade de Manaus.

No espaço da sala de referência, onde foi colocado um tapete que recebeu o nome de “tapete mágico”, as crianças realizaram brincadeiras livres, manuseio de livros de histórias e outras propostas que emergiram de seus interesses apoiadas pelo olhar atento da professora. Nesse momento a professora passou a observar o desenvolvimento cognitivo, motor, raciocínio lógico, a interação das crianças com seus pares, adultos e com o ambiente.

Por perceber que as crianças eram muito tímidas, a professora propôs atividades de estimulação a oralidade e a interação com as outras crianças por meio das brincadeiras. Nesse momento, surgiu a ideia de fotografá-las em plena atividade e observar o que mais gostavam de fazer, o que segundo a professora, possibilitou documentar os anseios expressados por trás das brincadeiras.

Figura 2: O Tapete Mágico

¹ Sigla que faz referência ao Centro Municipal de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação-SEMED/Manaus.



Fonte: Acervo da professora (2022)

O manuseio de livros – disponíveis para as crianças na sala de referência desde o início do ano –, virou uma rotina. Todos os dias elas chegavam e faziam a rodinha, conversavam e logo já pediam para manusear os livros, deitaram no tapete chamado de “tapete mágico”, liam as figuras recontando as histórias para os colegas. Bastava elas terem um tempo livre que iam logo pegar os livros.

Figura 3: As crianças na rodinha para ler



Fonte:Acervo da professora (2022)

Ao realizar os registros dos momentos da rotina das crianças na sala de referência, surgiu a seguinte inquietação: o que fazer com os registros? Nesse momento a professora sentiu a necessidade de realizar pesquisas bibliográficas relacionadas ao tema da documentação pedagógica, bem como, recordar as discussões e aprofundamento dos estudos acerca deste tema. Foi quando somou seus estudos individuais aos coletivos, desta feita, os abordados nos encontros de Formação Continuada oferecidas pela Equipe da Educação Infantil – DDPM-SEMED/Manaus (Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, setor que pertence a SEMED/Manaus).

O tema da documentação pedagógica, segundo Mello; Barbosa e Faria (2017) é um outro modo de escutar as crianças, bem como, refletir sobre a prática de formação continuada de professoras

e professores. O termo “documentação pedagógica” trata de uma abordagem que nasce da experiência nas escolas de Reggio Emília, no norte da Itália, por meio de estudos de Loris Malaguzzi.

Com um olhar mais apurado para os registros das atividades por meio da fotografia, a professora fez uso das imagens como suporte na construção das mini-histórias, que envolveram as produções das crianças, seus relatos sobre o que produziram e as descrições das observações dos momentos de brincadeiras no “tapete mágico”.

O movimento de produção das mini-histórias, segundo Fochi (2019) propõe encontrar formas de descrever, com riqueza de detalhes, o mundo das crianças, capturados por meio da fotografia, nos diversos registros realizados pela professora.

Figura 4: Mini-história Escrita pela Professora



Fonte: Acervo da professora (2022)

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Desse modo, a contribuição da brincadeira como eixo norteador na Educação Infantil tem grande relevância e é de suma importância para o pleno desenvolvimento da criança.

Com a possibilidade de participarem das brincadeiras, as crianças tímidas, tiveram oportunidades de estimular a oralidade e interagir com as outras crianças.

Ao reunir brincadeira e leitura foi possível compreender que as crianças possuem diferentes formas de se expressar e isso faz parte da cultura escrita, que é uma prática social. O acesso a diferentes tipos de materiais e gêneros textuais promoveu a interação das crianças com diversos elementos culturais que fazem parte do seu cotidiano.

Discutir sobre o tema da documentação pedagógica (MELLO; BARBOSA E FARIA, 2017) apontou uma maneira mais sensível de observar as crianças, bem como, fazer registros de suas produções.

Usar a fotografia como suporte na construção das mini-histórias, trouxe uma relevante contribuição para o novo olhar, que valorizou as produções das crianças, possibilitou a prática do registro e comunicar a família, comunidade e às próprias crianças, com riqueza de detalhes, suas conquistas.

CONSIDERAÇÕES

Garantir espaços onde as crianças realizem suas brincadeiras, é uma forma de valorizar a fase tão importante da vida que é a infância. Nesses espaços, surgem as possibilidades de interação com seus pares, adultos e com o ambiente. O convívio, junto com a disponibilidade de contato com diferentes materiais, contribuiu para a expressão das diversas linguagens e o pleno desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

Ao documentar pedagogicamente, a professora comunicou as conquistas das crianças, deixou visível seu trabalho e concepções, bem como, avaliou o caminho trilhado para traçar novos caminhos, tais como, o de garantir novos espaços para as crianças se expressarem por meio das brincadeiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSINO, Patrícia; et al. **Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas**. In.: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Crianças como leitoras e autoras. 1.ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.6).

FOCHI, Paulo. **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre, 2019.

MELLO; BARBOSA; FARIA (org.). **Documentação pedagógica teoria e prática**. Marilia: UNESP, Publicações, 2017.

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gilmara Cunha dos Santos¹

Helane Mary de Oliveira Prado²

CONTEXTUALIZAÇÃO

A música sempre fez parte da vida da humanidade, nos diferentes lugares do mundo e nas mais diversas culturas, a música é uma forma de linguagem capaz de causar diversos sentimentos, tais como alegria e tristeza.

Na educação infantil a música está presente nos momentos do cotidiano escolar, desde a rodinha de conversa aos momentos das interações e brincadeiras. A música favorece a comunicação das crianças em sua relação com a professora e os colegas na sala de referência. Diante disso, buscou-se com esse relato de experiências, demonstrar como a música contribuiu no desenvolvimento das linguagens das crianças do 2º período N, do CMEI Professora Adelaide Bessa Wanderley, localizado no bairro Jorge João Paulo, zona leste de Manaus.

A pandemia da COVID-19 fortaleceu o hábito das crianças de passarem muito tempo atrás das telas, seja televisão ou celular e, nesse momento, seu principal contato era com os seus familiares. No retorno às atividades presenciais muitas crianças sentiram dificuldades em se comunicar e

¹ Professora da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus, Graduação em Pedagogia – UEA-AM, gilmara.santos@semed.manaus.am.gov.br.

² Professora Formadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério-DDPM-SEMED/Manaus, Mestra em Educação em Ciências na Amazônia – UEA-AM, helane.prado@semed.manaus.am.gov.br.

trabalhar em grupo, diante dessa situação foi importante o uso de ferramentas lúdicas para trabalhar com as crianças e contribuir com seu desenvolvimento. Na pandemia as crianças foram privadas de diversas oportunidades de desenvolvimento, segundo afirmam os autores

Durante a pandemia as crianças foram privadas da socialização com os seus pares, momento em que ocorrem aprendizagens significativas para o desenvolvimento humano, tais como: experiências lúdicas compartilhadas, que implica em interações proximais face a face; cooperação; convivência com as diferenças; compartilhamento de decisões; enfrentamento de desafios; negociação de conflitos; adiamento de gratificações; espera da sua vez; exercício controle de impulsos; entre outras habilidades. (LINHARES; ENUMO, 2020, p. 4).

Observou-se que muitas crianças apresentavam dificuldades na oralidade, em comunicar os acontecimentos do seu cotidiano. A partir dessas observações, foi usada como ferramenta pedagógica a caixa musical, que se tornou parte das atividades desenvolvidas diariamente na sala de referência, o recurso pedagógico possibilitou às crianças se reconhecerem como indivíduos únicos no espaço em que se encontravam.

A realização de atividades com a caixa musical teve como objetivo, proporcionar às crianças momentos lúdicos através da oralidade, da expressão corporal ou gestos, expressões dramáticas e musicais a partir das músicas infantis que fazem parte do seu cotidiano.

RELATO DA PRÁTICA

Todas as atividades foram realizadas na sala de referência junto com as crianças e a professora. Durante a roda de conversa as crianças foram estimuladas a falar como foi seu dia, o que tomou no café, o que almoçou, como estava o tempo no trajeto a caminho da escola, e em seguida era cantada a canção “7 dias a semana tem”. A partir das observações realizadas na roda de conversa, construiu-se um planejamento, que auxiliou a professora a trabalhar de forma lúdica a comunicação das crianças, para tal, adotou-se como recurso a caixa musical. As crianças manifestaram grande expectativa para saber qual o nome da música que iria sair da caixa e posteriormente cantá-la junto com a turma, elas vibravam quando aparecia a imagem da borboletinha ou dona aranha, músicas que mais gostavam de cantar. O fato de ter um microfone colaborou para usarem o faz de conta e esquecer a timidez, gerando uma atitude de autonomia durante a atividade coletiva.

Figura 1: Momento em que as crianças cantam juntas



Fonte: Acervo pessoal da professora (2022)

O estudo de Parise (2007) descreve a música como um dos estímulos mais relevantes para os circuitos do cérebro, fato que pode contribuir no raciocínio lógico-matemático, favorecer a compreensão da linguagem e o desenvolvimento da comunicação, bem como, o aprimoramento de outras habilidades.

Piaget aborda acerca do desenvolvimento linguístico e justificam essa ação como sendo a “capacidade do indivíduo de estabelecer relações, pois ao imitar o canto dos passarinhos a criança descobre seus próprios poderes e sua relação com o ambiente que vive”. (PIAGET, 1978, p. 353).

Nesse sentido, a música é uma forma de promover o desenvolvimento da oralidade e a aprendizagem infantil. Partindo desse princípio buscou-se uma maneira prática e lúdica para trabalhar as dificuldades de comunicação. Para enriquecer ainda mais a atividade, utilizou-se também instrumentos musicais que auxiliaram nesse processo.

Figura 2: Momento da roda de conversa, apresentação da caixa musical e uso de instrumentos musicais



Fonte: Acervo pessoal da professora (2022)

O documento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), descreve que a exploração de recursos, tais como a caixa musical, contribuem em vários campos de experiência, destacando o Eu o Outro e o Nós; pois instiga a criança a construir, descobrir e desenvolver a oralidade por meio da interação com seus pares, além ampliar as formas de comunicação.

SABERES E APRENDIZAGENS

As crianças da Educação Infantil se expressam por meio de diferentes linguagens (plástica, corporal, musical e verbal). O uso da linguagem musical, integrada as atividades que incluem a linguagem do corpo, contribuíram de forma determinante para incluir no planejamento atividades que envolvessem as brincadeiras musicais, possibilitaram a expressão livre e criativa das crianças, tais como, a dramatização, a dança, e em alguns momentos as atividades mais dirigidas e orientadas, como as rodas cantadas e os jogos.

Ao refletir sobre as fases do desenvolvimento infantil, é importante compreender que se trata de um processo singular de cada indivíduo, que se dá na interação com seus pares, adultos e com o ambiente à sua volta. A música como recurso que promove o desenvolvimento infantil, deve ser usada em contextos educativos na perspectiva de construção coletiva, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.

É importante que as crianças se sintam sujeitos dessas experiências e não que a música seja o fator mais importante da ação. Em estudos individuais ou coletivos de formação continuada, a professora pode se apropriar de outros conhecimentos sobre a linguagem musical, registrar suas

experiências e as das crianças, bem como, seu processo de ação como mediadora no contato das crianças com diferentes linguagens.

As vivências diárias com a música na educação infantil, contribuíram para o desenvolvimento das crianças nas diferentes linguagens (plástica, corporal, musical e verbal). Assim, depois de um longo processo de isolamento social, quando muitas crianças chegaram ao CMEI com dificuldades de se expressar, a música foi o instrumento que contribuiu, de forma significativa, para favorecer o desenvolvimento integral das crianças e modificar essa situação.

REFERÊNCIAS

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

DE BRITO, T. A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. 2. Ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

LINHARES, M. B. M., & ENUMO, S. R. F. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e 200089. pp. 1-14. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 13 out. 2022.

RESUMO

O desperdício de merenda, água, energia, entre outros elementos é uma prática comum nas escolas públicas. Poucas ações são colocadas em prática para amenizar tais desperdícios. Na E.M.E.F. Carolina Perolina não é diferente. Nesta perspectiva, a discussão e reflexão da temática é necessária no âmbito escolar, tendo em vista que possíveis mudanças na relação dos alunos com o lixo poderão acontecer. O referido projeto de pesquisa teve como objetivo analisar a percepção ambiental dos alunos do 8º ano sobre como o lixo está propagado no espaço escolar da referida escola. Este trabalho foi fundamentado em uma pesquisa-ação, sendo utilizado o método de abordagem qualitativa, que compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas com o intuito de descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados (NEVES, 1996). Os instrumentos de coleta foram: questionário e diário de bordo. Inicialmente, a pesquisa foi distribuída em quatro etapas, visando o desenvolvimento do projeto com possibilidades de análise e possíveis alterações em caso de maiores dificuldades na coleta de dados. Na primeira etapa, compreendeu o levantamento de informações disponíveis em fontes secundárias (livros, sites, vídeos, fotografias) para o entendimento do conceito de Educação Ambiental e Geografia, e uma visita in loco pela escola Carolina Perolina para observação direta através de atividades, utilizando a técnica de Diagnóstico Rural Participativo (DRP), mapa falado que possibilita obter informações acerca da visão geral da realidade de cada aluno. Na segunda etapa, realizaram-se oficinas sobre conceito do lixo escolar e Educação ambiental, por sala, através de oficinas e painéis fundamentadas em ações dos três R (reduzir, reutilizar e reciclar) a fim de garantir a reversão do ciclo vicioso produtivo em ciclo virtuoso; na terceira etapa, foi realizado questionário fechado para verificar a percepção dos estudantes sobre o lixo no espaço da escola, para os estudantes da turma pesquisada. Na quarta etapa, como produto dessa pesquisa foi redigido um livro digital, através do Flipsnack, para a popularização da temática do Lixo escolar, Educação Ambiental e a Geografia em linguagem apropriada para alunos do Ensino Fundamental II. O projeto foi oportuno porque trata de uma questão social que está em voga e que oportuniza os educandos a se sensibilizarem e compreendem ainda mais a questão. Ao mesmo tempo, tornar-se uma ação de formação socioeducativa, contribuindo para que os jovens possam vir a ser cidadãos conscientes e responsáveis por uma mudança de postura tendo em vista a preservação do meio ambiente e acima de tudo o comprometimento com o bem-estar de todos. Outro ponto que deve ser destacado é propiciar aos alunos a oportunidade de acompanhar, participar e organizar ativamente as ações que foram desenvolvidas pelo projeto.

Palavras-chave: Alunos. Educação ambiental. Lixo escolar. Geografia.

UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA COM A PLATAFORMA KHAN ACADEMY

Gizelly Paula Costa Moura³

¹ Professora de Geografia, SEMED – AM. Especialista em Didática do ensino superior. r.vieiraa@gmail.com.

² Bolsista do PCE.

INTRODUÇÃO

O cenário pandêmico trouxe desafios e uma perda significativa principalmente no processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, suscitando um sentimento de ansiedade que envolveu toda a comunidade escolar. Período no qual os professores tiveram que repensar propostas e recursos pedagógicos para avaliar novas estratégias de ensino e diferentes metodologias que favorecessem o aprendizado.

No Ensino Fundamental vários desafios se impõem ao aprendizado do componente curricular da matemática constatado por meio das avaliações diagnósticas realizadas no início de cada ano na escola observou-se ausência de conhecimentos básicos nas quatro operações e dificuldades em interpretação de situações problemas e, consequentemente comprometem os demais objetos de conhecimentos a serem apreendidas do ano escolar que se encontram.

Mediante esse diagnóstico buscou-se como ferramenta de apoio a Plataforma Khan Academy que é uma organização sem fins lucrativos com a missão de oferecer ensino de qualidade gratuito para qualquer pessoa, em qualquer lugar. Essa plataforma, propicia a personalização do ensino e promove a autonomia do estudante, trazendo elementos característicos de uma aprendizagem gamificada que se torna lúdica, dinâmica e desafiadora.

Além disso, a plataforma oferece a possibilidade de estudar matemática usando como suporte uma estrutura conhecida, na literatura atual, como gamificação do sistema de aprendizagem, que se refere à aplicação de elementos de games fora do contexto dos jogos (FARDO, 2013).

Na Plataforma há inúmeros exercícios interativos e videoaulas que oportunizam aprender em qualquer espaço em conexão à internet, permitindo que os professores adotem novas formas de ensino como o modelo do Ensino Híbrido. Uma das características é proporcionar autonomia ao estudante exigindo responsabilidade, comprometimento, disciplina e espírito colaborativo. Quanto ao docente cabe o desafio de mediar o processo de ensino-aprendizagem de maneira criativa, dinâmica e motivadora.

A proposta foi desenvolvida no CTE da escola com o objetivo de realizar uma intervenção no ensino da matemática através da utilização da Plataforma Khan Academy de forma dinâmica e prazerosa que permitiu acompanhar a evolução dos estudantes do 4º ano como ferramenta facilitadora que auxiliam no processo de ensino/aprendizagem.

METODOLOGIA

A proposta de atividade foi realizada na Escola Municipal Francinete Rocha Brasil na DDZ Leste 2 com duas turmas do 4º ano totalizando 48 estudantes. Estes acessam em média duas vezes por semana durante 30 minutos a Plataforma Khan Academy no CTE da escola que possui 15 computadores e 10 tablets, todos com acesso à internet.

Na Plataforma são direcionadas todas as videoaulas e os exercícios estão alinhados à Base Nacional Comum Curricular. Os objetos de conhecimento desenvolvidos na plataforma com os alunos do 4º ano foram: as quatro operações e resolução de situações problemas envolvendo frações, geometria e sistema de numeração decimal, entre outros, de forma sequenciada on-line.

O trabalho é sempre desenvolvido e organizado mediante um cronograma de acesso, assim, enquanto um grupo de estudantes estudavam matemática através da Plataforma on-line, os outros realizavam atividades off-line utilizando o livro didático, jogos e atividades impressas. Nesse modelo de ensino, o professor administra o tempo de realização e garante que haja um processo de rotação por estações, para que assim todos os alunos realizem as atividades propostas.

Nessa proposta, ressalta-se que no ensino híbrido só acontece quando os estudantes realizam pelo menos uma atividade on-line e o professor tenha o feedback do aprendizado, pois a Plataforma Khan Academy propicia esse retorno, através dos relatórios que fornecem o desempenho individual e da turma com o detalhamento sobre o nível de proficiência dos estudantes. Também permite que o professor auxilie o estudante de forma personalizada recomendando exercício de atividades que estejam com dificuldades para que possa rever e reforçar o assunto.

Notare (2009) pontua que o professor terá o papel de mediador no desenvolvimento das atividades e avaliará, a partir do desempenho dos estudantes, considerando as propostas de atividades que se apresentam de forma desafiadoras. Inclusive das atividades direcionadas para serem realizadas em casa, alguns estudantes precisam de auxílio das tecnologias digitais com apoio dos pais que é uma condição tornar mais efetivo para a aprendizagem da Matemática, pois “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, 1996, p. 26).

Nesse sentido, o levantamento dos dados foi realizado pelo método qualitativo/quantitativo, através dos resultados de desempenho na área do conhecimento obtido mediante as avaliações internas e externas da escola, verificando o número de acertos quanto ao número de erros baseados no diagnóstico realizado no início do ano letivo, comparando com os bimestres o desempenho em matemática foram bem significativas no aspecto do progresso da aprendizagem.

Cabe ressaltar que na Plataforma Khan Academy além da matemática, é trabalhada a Língua Portuguesa de forma integrada, pois a mesma requer leitura e interpretação promovendo os estudantes à reflexão da leitura no contexto diário, bem como o raciocínio lógico e sua aplicabilidade no cotidiano.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O trabalho desenvolvido mediante a plataforma Khan Academy como um recurso facilitador no processo de ensino aprendizagem trouxeram resultados satisfatório mediante esse processo de ensinar e aprender, e sinalizaram em continuar aprendendo os objetos de conhecimento de matemática através dessa Plataforma Khan Academy. Os estudantes realizaram os cálculos com auxílio de caderno e individualmente e em outro momento, o acesso são realizados em dupla. Promoveu-se discussão na resolução de problemas e estratégias diversas, como cálculo mental e estimativas de resultados.

Assim, podemos observar nas tecnologias digitais exercem papel relevante no campo educacional, pois, além de proporcionarem aos docentes novas metodologias e práticas educativas, motivam os estudantes a pesquisar e exercitar maior número de exercícios possíveis nesse no processo de ensino/aprendizagem (GONÇALVES, et al. 2017).

Tendo em vista, é sabido a incessante busca por aprimorar estratégias de ensino, no intuito de proporcionar às discentes melhores possibilidades de compreensão dos conceitos trabalhados nas aulas de matemática, foi notório com o uso da tecnologia melhorou esse processo de construção de conhecimento e possibilidades de melhor compreensão. (MELO et al, 2012).

Observou-se que a plataforma visa também facilitar o trabalho do professor proporcionando uma ferramenta destinada a faixa etária de seus estudantes, fazendo assim com que o aprendizado de uma área do conhecimento tão importante fique mais interessante, atrativa e divertida (PACHECO, BARROS, 2013).

Diante do exposto pôde-se constatar a relevância do processo ensino/ aprendizagem através da Plataforma Khan Academy mediado pelo docente, inovando não somente o ensino da matemática, mas da Língua Portuguesa assim como de todas as áreas do conhecimento, pois o estudante precisa da leitura e interpretação para a resolução de situações-problemas.

CONSIDERAÇÕES

Trabalhar as tecnologias no processo de aprendizagem dos estudantes torna-o protagonista do processo, fazendo com que ele se sinta motivado a estudar e realizar os desafios.

O uso das tecnologias em sala de aula é uma forma de proporcionar um ambiente de aprendizagem diferente, onde os estudantes podem desenvolver atividades, explorar diferentes formas de resolução de problemas, discutir com os colegas os possíveis resultados, enfim, permite que os estudantes vivenciem experiências e apliquem a teoria, os conceitos matemáticos.

Utilizar as tecnologias é uma forma de buscar melhorar o ensino da Matemática e também um incentivo para que os professores percam o medo de enfrentar novos desafios e ousem na preparação de suas aulas, surpreendendo os discentes com os recursos que estiverem disponíveis, pois isso beneficiará também os próprios professores, produzindo uma maior interação professor/estudante, proporcionando resultados significativos no processo de construção do conhecimento, conduzindo-os ao raciocínio e não simplesmente à aceitação passiva dos conceitos e informações.

Desse modo, a Plataforma Khan Academy contribuiu de forma significativa para auxiliar estudantes e professores no estudo da matemática através da Plataforma Khan Academy mediante a tudo que foi evidenciado que é de suma relevância para o aprendizado, promove a autonomia, interação e colaboração entre os estudantes.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília, 1998.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: Estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Caxias do Sul, Curso de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2013. Citado 7 vezes nas páginas 15, 18, 20, 30, 66, 67 e 68.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, E. H. et al. **As tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem da matemática na educação de jovens e adultos**. 2017. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1345>. Acesso em: 27 ago. 2022.

MELO, Felipe Guilherme; DE AMORIM, José Adeildo; DE BARROS, Bruna Rosa. **Abordagens Educacionais E Desenvolvimento De Recursos Educativos Digitais Para o Ensino Da Matemática**. 2012.

NOTARE, M. R. **Comunicação e aprendizagem matemática on-line: um estudo com o editor científico ROODA exata.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

PACHECO, José Adson D. BARROS, Janaina V. **O Uso de Softwares Educativos no Ensino de Matemática**. 2013.

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA LEITORA:
UMA POSSIBILIDADE PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

INTRODUÇÃO

Para que o processo de desenvolvimento de um leitor tenha grande eficiência, é necessário recursos e métodos que busquem inserir de forma satisfatória todos os alunos envolvidos de modo a serem coautores da própria leitura e assim influenciar o ambiente familiar e escolar ao seu redor. Encontramos nesse processo a contação de história, uma estratégia tão comum e ainda muito eficaz, dependendo da didática utilizada, contribui ao longo do tempo para o desenvolvimento da prática leitora.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e ao trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Vê-se então, o quanto a contação de história pode contribuir com o desenvolvimento do aluno, facilitando a sua compreensão e o motivando a se tornar um leitor, pois ler está se tornando uma prática cansativa por demandar tempo, requerer um ambiente e uma atenção dobrada ao que está lendo. Tornar um aluno leitor é algo cada vez mais árduo nos tempos atuais por conta de todo um banquete tecnológico que entretém com mais facilidades e acaba por consumir mais da metade, para não dizer todo, do entendimento, raciocínio e atenção do aluno.

Para os professores isso se tornou uma disputa acirrada, onde na sala de aula procura-se métodos que facilite ao aluno essa prática e em muitas casas os alunos são expostos a outra realidade na qual não há uma leitura agradável.

O/a professor/a ocuparia a posição de mediador/a da discussão, contribuindo com o processo de nomear os efeitos estéticos do texto literário, de instigar a percepção de determinados aspectos, de propor questionamentos e problematizações que aumentem as possibilidades de reflexão, de valorizar os comentários dos estudantes com outras observações que possam fortalecer a ideia apresentada, de dar oportunidades de os estudantes reelaborarem com maior clareza as interpretações que propõem, de relacionar comentários de dois ou mais estudantes e de trazer informações importantes para o desenvolvimento da discussão. (SILVA, 2022, p. 49)

Desse modo, cabe aos professores fazer uso de uma metodologia na qual o aluno se sinta parte da história, pois tornar o aluno leitor é possível quando lhe é apresentado um ambiente que o conduz a dialogar e dividir ideias sobre sua leitura, isso é o letramento literário acontecendo.

Este projeto teve como objetivo o foco na contação de história no desenvolvimento da prática leitora visando a leitura em grupo e a criação da caixa de história, levando em consideração as lendas

folclóricas para se trabalhar na semana do folclore brasileiro e os contos clássicos para se trabalhar na semana do livro infantil.

METODOLOGIA

O projeto contação de história no desenvolvimento da prática leitora realizado pelo 4º ano, turma C, da Escola Municipal do Ensino Fundamental Jorge Amado teve dois momentos. No primeiro momento evidenciou-se a semana do folclore brasileiro com o foco no conhecimento e reconhecimento das lendas folclóricas brasileiras, produção de texto, criação de desenho, a leitura em grupo e a exposição dos trabalhos no mural.

Iniciou com a roda de conversa sobre o conhecimento prévio de cada aluno a fim de sondar os tipos de lendas que eles já tinham ouvido falar ou conheciam. Foi realizado sorteio com os nomes dos integrantes de cada equipe, foram 11 lendas distribuídas para cada equipe. Depois de uma leitura silenciosa sobre as lendas, as equipes tiveram que demonstrar através de ilustrações os detalhes mais evidentes de cada lenda, na roda de conversa todas as equipes tiveram a oportunidade de demonstrar o seu trabalho relatando cada tópico de sua ilustração. Em seguida foi construído um mural com cada lenda e sua ilustração.

Para o segundo momento, destacou-se a semana do livro infantil com o foco nos contos clássicos infantis mais lidos e ouvidos no cotidiano deles, na construção da caixa de história e apresentação do conto escolhido. Iniciou-se realizando uma lista na lousa dos contos mais ouvidos ou lidos por eles, ao todo foram escolhidos 9 contos clássicos: A bela e a fera, Pinóquio, Branca de Neve e os sete anões, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Os três Porquinhos, O patinho feio, Ariel e Alice nos países das maravilhas.

Todos tiveram que trazer uma caixa de sapato vazia para confecção da caixa de história, e cada conto foi sorteado para cada equipe que ficou responsável de montar a caixa de história de acordo com o seu conto. Logo em seguida, tiveram que montar com papel diversos os personagens de cada história e colocar no canudo para apresentação, onde cada equipe apresenta seus contos respeitando a estrutura do texto narrativo com início, meio e fim.

Para finalizar, responderam as questões que envolviam situações de cada história com o intuito de avaliar o conhecimento, a atenção e o aprendizado que tiveram com os contos contados por seus pares.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O início do projeto partiu de uma temática comumente trabalhada todos os anos que é o folclore brasileiro, e para esse tema pretendeu-se apresentar muitas lendas que ainda não era

conhecida, interpretação de texto ao ilustrar o que se entendia da lenda escolhida, a percepção individual sobre o conhecimento prévio das lendas, a leitura em grupo ao contá-las. No decorrer do processo, ocorreram muitas dúvidas sobre as lendas e como eles deveriam representá-las; na hora da leitura alguns se sentiram tímidos e de início realizaram uma leitura em voz baixa para se adaptar a lenda. Ao começar a apresentação o nervosismo era perceptível, atrapalhando a leitura de alguns enquanto outros estavam com progresso excelente. Gomes (2003, p.79) afirma que “é na interação entre o contador de histórias e os leitores iniciantes que no primeiro momento haverá a disposição dos alunos para que estes estejam receptivos à contação de histórias, promovendo-se a empatia entre as partes envolvidas na atividade”, desse modo espera-se um salto considerável no desenvolvimento das habilidades leitoras, pois a interação faz com quer eles possam se sentir mais confiantes, seja na mediação do professor ou de seus pares.

Figura 1: Elaboração das ilustrações sobre a leitura das lendas folclóricas brasileiras



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

Para dar continuidade no projeto utilizou-se a semana do livro infantil com intuito de trabalhar os contos clássicos do cotidiano infantil deles, começando pela construção da caixa de história de acordo com cada conto, foi um trabalho cansativo, porém maravilhoso, eles ficaram muito empolgados para confecção do mesmo. Durante a apresentação dos contos, observou-se o desenvolvimento na prática, pois ao mesmo tempo que eles mostravam a figuras feitas por eles, contavam a história de acordo com o saber próprio. Pelo fato de estarem familiarizados com os contos devido ao processo de realização, notou-se que o nervosismo não era mais tão aparente, sentindo-se confiantes ao socializar a história do seu ponto de vista, criando e reinventando ao longo da contação de história.

Figura 2: Contação de história com a apresentação da caixinha de história



Fonte: Acervo da autora (2022)

Esse método de contar a história tornou a aula mais atrativa, os alunos passaram a ter autonomia em realizar cada processo e cooperou com o desempenho deles, além de trabalhar com eles um dos gêneros textuais mais comum em sala de aula, o conto. A nossa caixinha de história ficou disponível na escola para os demais anos de ensino, podendo ser usada no momento da “hora da leitura”, tornando-se mais um recurso da contação de histórias.

CONSIDERAÇÕES

Durante o processo de formação continuada oferecida pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM, pude perceber o quanto o Acompanhamento das Práticas com Ações Formativas/APAF - Tempestade de Ideias, contribuiu para o melhor desempenho em minha sala de aula, num movimento reflexivo e necessário. O que era para ser apenas uma atividade do cotidiano, passou a ser um processo de desenvolvimento focado na prática leitora, onde se torna uma possibilidade para o letramento literário do aluno, desse modo, uma atividade dependendo do método utilizado em sala de aula, pode desencadear no aluno mais de uma habilidade no desenvolvimento de aprendizagem.

A contação de história no desenvolvimento da prática leitora traz muito mais que uma simples leitura, muito mais que apenas abrir um livro. É criar métodos para que o aluno se torne a peça fundamental na história, se torne o coautor na prática, onde ele vai poder idealizar, imaginar, criar e refazer ao seu prazer, uma leitura voltada ao seu desempenho, a reconstrução e interações de ideias.

O domínio de tantas habilidades se faz com a prática diária, indo ao encontro da pretensão do professor em formar alunos que ultrapassem o processo decodificador, fazendo dela sua prática social cotidiana, fluindo assim no letramento literário. Ainda há muito o que se fazer, muitos métodos a se explorar e a contação de história nos dá essa possibilidade, seja com a literatura folclórica ou clássica, pois através dela pode-se criar diversos meios para a construção de seres literários nas mais diversas salas de aula.

REFERÊNCIAS

- GOMES, A. **A voz que vem de longe: o contador de histórias na formação do leitor.** Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado, 2003. (Coleção Mossoroense).
- RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias.** Goiânia: Gwaya, 2005.
- SILVA, Paulo Ricardo Moura da. **Práticas escolares de letramento literário: sugestões para leitura literária e produção textual.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

**JOGO DAS CORES E QUANTIDADES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA
ESTRATÉGIA PARA A MELHORIA DO DESEMPENHO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA
MUNICIPAL MARIO PALMERIO/MANAUS-RIO NEGRO**

CONTEXTUALIZAÇÃO

O presente trabalho é resultado das dificuldades que os estudantes enfrentam referente ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de matemática. Objetivamos promover o jogo para o desenvolvimento integral das crianças, recriando em contextos significativos relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais, na intencionalidade de aguçar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

A ludicidade para muitos, ainda é entendida de maneira reducionista como jogo, brincadeira, lazer ou recreação, porém estas são a ludicidade em ação e não a ludicidade no contexto das práxis. Huizinga (2004), Caillois (1990) e Brougère (2005) estudiosos da prática da ludicidade, investigaram o fenômeno na sua materialidade e enraizamento social. Lopes (2004), entende a ludicidade como fenômeno comunicacional, a subjetividade humana, nas interações do brincar, do jogar etc, como artefatos de processos dinâmicos no contexto das relações humanas.

Luckesi (2006) também entende a ludicidade como fenômeno interno e subjetivo dos seres humanos. Em sua reflexão aponta, que a ludicidade não é sinônimo de jogo, mas um estado de bem-estar que sente o indivíduo em determinadas experiências, que podem ser experiências do cotidiano, experiências não tão padronizadas como um jogo, mas livre. Seus estudos contribuem para uma compreensão diferenciada da importância da ludicidade na educação. A educação lúdica, pode propiciar aos estudantes vivências significativas motivadas pela experiência bem pensada e socializada de maneira prazerosa no espaço da sala de aula.

RELATO DA PRÁTICA

Realização de uma pesquisa com a comunidade sobre as brincadeiras tradicionais. Análise da pesquisa e elaboração do projeto. Divulgação do plano de atividades para os responsáveis. Realização das atividades do projeto. Avaliação do projeto e relatório final.

As crianças/estudantes sentaram-se em ordem, numa fila de cadeiras, de maneira que todos pudessem ter visão dos colegas jogando. Cada participante teve sua vez de jogar, ficando sentado quando não estivesse jogando. Foi feito um círculo de aproximadamente um metro de circunferência, no piso da sala, a um metro da parede, para os caroços não rebaterem com muita força. Dentro do círculo feito foi colocado pelo menos 20 (pode ser mais) caroços de tucumã devidamente pintados. Foi escrito no quadro o valor de cada cor dos caroços e o nome dos alunos que pontuavam para conferência no final por cada participante de cada rodada, conforme figura (1)

Figura 1: Estudantes sentados observando a atividade



Fonte: autora (2022)

Cada jogador ganhou dois caroços para iniciar a partida. Vale as regras do jogo das bolinhas de gude. Ao jogar seu caroço, ele tinha que bater e tirar os outros do círculo, estes ficaram com quem tirou, se o caroço ficar no círculo o jogador perde seu caroço. No final da rodada é feito o cálculo dos caroços de cada jogador, com a ajuda da professora, conforme Figura (2).

Figura 2: Estudantes desenvolvendo atividade do jogo



Fonte: Autora (2022)

Os estudantes da educação infantil tinham que dizer quantos tiraram de cada cor. Se a criança dominar operações simples de adição a professora pode estimular a criança a fazer a progressão para operações que ainda não realizou. No decorrer das atividades, os estudantes têm que ficar fora da linha de alvo, para não serem acertados com os caroços; fazer o círculo no chão, perto de uma parede

inversa a da janela, pois o caroço pode quicar e quebra a janela; deve-se orientar as crianças/estudante que ao jogar, rolem o caroço para evitar acidentes, foram os cuidados observados no ato do jogo.

Figura 2: Estudantes desenvolvendo atividade do jogo



Fonte: Autora (2022)

Conforme a Figura (3) podemos analisar que a participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras precisam ser valorizadas, tendo em vista o desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas e relacionais.

A ampliação dos jogos e brincadeiras se concretiza à medida que a professora ou o professor de creche/pré-escola elege o brincar e outros direitos de aprendizagem das crianças numa relação recíproca com o corpo, gestos e movimentos”. Os direitos de aprendizagem permitem às crianças, explorarem movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, transformações, relacionando os diferentes objetos com os conhecimentos do cotidiano social e cotidiano escolar contribuindo para a ampliação de seus saberes de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil: MEC/SEB, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LUCKESI, C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano (Org.). **Ludopedagogia**. Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, v. 1, p. 10-41, 2000.

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR MEIO DO CONTEXTO REGIONAL:
LENDAS FOLCLÓRICAS**

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem o intuito de mostrar as atividades desenvolvidas na turma do 1º Ano D, da Escola Municipal Jorge Amado no período de uma semana, onde foi apresentado aos alunos as lendas folclóricas e seus personagens, de forma lúdica, inserindo a alfabetização e letramento no contexto das atividades desenvolvidas sobre o tema. Durante este período foi possível avaliar o nível de aprendizagem e desenvolvimento da turma sem que eles percebessem que estavam passando por um processo avaliativo, tornando esse momento único, leve e descontraído para a turma. Foi possível avaliar o processo de desenvolvimento da alfabetização e letramento, bem como a participação e interação dos alunos com as lendas e personagens a eles apresentados.

Sobre o letramento e alfabetização Soares (2020, p.27) considera:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Contudo, entende-se que a alfabetização e o letramento podem ser desenvolvidos de forma intercalada onde um auxilia o desenvolvimento do outro possibilitando ao estudante um maior campo de visão e tornando as aulas mais atrativas chamando a atenção do estudante deste para seu pleno desenvolvimento neste processo.

As lendas do Folclore Brasileiro encantam pelos seus personagens singulares e podem ser ótimos aliados no processo de desenvolvimento da capacidade de ler e interpretar textos de forma oral, escrita, verbal e não verbal, possibilitando à criança mergulhar através da leitura em um mundo mágico com personagens que chamam sua atenção fazendo, assim, descobertas que irão despertar encantamento e aguçar sua imaginação, por sua vez “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 1994, pág. 25).

Por meio do contexto folclórico foi possível trabalhar com os alunos de forma lúdica e participativa, onde foi inserido um tema ao qual eles já tinham um conhecimento prévio, o Folclore Brasileiro, do qual já conheciam a maioria dos personagens apresentados, porém, alguns causaram surpresa aos alunos, como a Cuca, a quem tinham como uma grande vilã e no decorrer das aulas foram descobrindo que ela, assim como os demais personagens, é nada mais que uma grande protetora da floresta e dos animais. As atividades foram desenvolvidas com o intuito de promover a alfabetização e letramento dos alunos inserindo um contexto regional o qual atrai a atenção e aguça a imaginação e curiosidade da turma buscando interesse na realização das práticas apresentadas.

METODOLOGIA

Alfabetização e letramento por meio do contexto regional: Lendas Folclóricas, foi uma sequência didática que aconteceu na Semana do Folclore no decorrer do 3º Bimestre de 2022, na turma do 1º Ano D da Escola Municipal Jorge Amado. O objetivo foi criar um ambiente prazeroso de leitura e escrita valorizando os personagens e o contexto regional do aluno. Para tanto, foram desenvolvidas atividades no período de uma semana obedecendo as seguintes etapas:

Apresentação de lendas através de vídeos curtos (Turma do Folclore), aconteceu no primeiro momento e a partir desses vídeos a exploração dos personagens, da linguagem, do espaço, do tempo e do ambiente. Em um segundo momento, a professora organizou roda de conversa oportunizando vez e voz para os alunos colocarem suas opiniões. Num terceiro momento houve o reconto das lendas, feito pelos próprios alunos e a produção de desenhos retratando a sequência de fatos narrados.

A análise linguística foi trabalhada através de jogo da memória, alfabeto móvel, números móveis e finalizando com uma produção coletiva de uma nova história englobando todos os personagens das lendas estudados com o suporte de palitoches, que são fantoches confeccionados cuja haste de apoio ao corpo são feitas com palitos, onde cada aluno representava o personagem folclórico que mais se identificou no período das realizações das atividades com o seu palitoche preferido.

O processo de avaliação se deu de forma gradativa, em que foi levado em consideração a participação e interesse nas atividades realizadas, buscando o desenvolvimento dos alunos na prática da leitura e escrita, identificação e reconhecimento dos nomes e figuras dos personagens apresentados, construção dos personagens e seus respectivos nomes por meio de quebra-cabeça, desenho dos personagens e escrita de seus nomes no caderno de desenho, identificação de seus pares por meio do jogo da memória e construção de uma nova história de forma oral os quais envolviam os personagens folclóricos, porém em um outro contexto, que foi “Os personagens do folclore na praia”, onde também foi avaliado a oralidade e sequência dos fatos.

Nesta última atividade foi possível observar que a maioria da turma possui um bom raciocínio lógico, porém alguns alunos apresentaram dificuldade em se expressar oralmente e de acompanhar os colegas com a linha de pensamento para dar sequência à história criada, mudando um pouco o foco da turma, que um pouco mais a frente pôde ser retomada com o auxílio da professora lembrando-os do tema principal bem como do ambiente onde a história estava sendo construída, retomando assim o foco principal da história em construção.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Este trabalho foi realizado no decorrer de uma semana, onde inicialmente foram apresentados vídeos com lendas do folclore, no dia seguinte foram realizadas produções de desenhos, onde cada aluno teve a liberdade de escolher os personagens folclóricos que mais se identificaram e a partir daí realizar sua produção.

Nos dias seguintes foram feitas atividades com utilização do alfabeto móvel em que os alunos construíram os nomes dos personagens, confecção de palitoches, jogos de quebra-cabeça e jogo da memória. Tais recursos foram produzidos em sala de aula e em seguida os alunos já começaram a utilizá-los para pôr em prática o que estavam aprendendo no decorrer das aulas.

Também foi possível construir uma história de forma oral e coletiva onde os próprios alunos escolheram o tema a ser trabalhado, intitulado “Os personagens do Folclore na praia”. Os mesmos se mostraram encantados com o tema sobre o folclore, pois está intimamente inserido em nosso contexto regional, possibilitando maior interação e participação da turma.

O folclore está ligado à nossa vida de um jeito muito forte, por isso é tão importante conhecê-lo, seja qual for o lugar onde se situa o tempo e a cultura. Quando a criança é motivada pelo prazer, ela se envolve mais facilmente e, consequentemente, fica à disposição para aprender e desenvolver as atividades propostas. Os métodos podem ser os mais variados, pois cada criança e cada grupo de crianças necessitam de formas diferenciadas na ação pedagógica, e os jogos e as brincadeiras aproximam as crianças, facilitam o convívio e as relações com o outro. (PEREIRA E GENTIL, 2017, p 78)

Figura 1: Alunos realizando a construção da história com auxílio de palitoches



Fonte: acervo da autora (2022)

A atividade oral se deu quando cada aluno escolheu um palitache do seu personagem preferido para em seguida dar sua contribuição no enredo como mostra a figura. “O contar história é uma arte que se perpetua de geração em geração, trazendo, por meio da tradição oral, características e

identidade cultural de um povo". (SANTOS, 2020, p.250). Desse modo, foi possível observar o interesse e entusiasmo dos alunos no desenvolvimento desta atividade, pois como já haviam se apropriado do tema a ser desenvolvido cada um pôde contribuir de forma criativa e autoral na construção desta nova história.

No último dia da sequência didática foi realizada atividade escrita possibilitando o desenvolvimento da percepção visual dos alunos, onde eles observaram a composição dos nomes dos personagens folclóricos e identificaram por meio de pintura as palavras escritas corretamente, neste a maioria da turma conseguiu se atentar aos detalhes e concluir as atividades propostas alcançando os resultados desejados.

Todavia, por meio do multiletramento foi possível analisar a ampla participação dos alunos, demonstrando interesse e encantamento pelo tema abordado, possibilitando assim, um notório avanço nas habilidades de leitura, escrita e oralidade da maioria das crianças, participantes ativas desse intenso processo de ensino.

CONSIDERAÇÕES

Os alunos desenvolveram a oralidade, percepção visual, memória, raciocínio lógico e praticaram a escrita de forma contextualizada, bem como o reconhecimento dos nomes dos personagens folclóricos a eles apresentados, de modo a atingir os objetivos pensados para essa prática, demonstrando o quanto alfabetização e letramento devem andar de mãos dadas trazendo significado ímpar ao contexto regional.

Durante esse período de realização das atividades os professores puderam contar com o suporte da Formação Continuada realizada pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM que ofereceu o projeto de Acompanhamento das Práticas com Ações Formativas - APAF, onde foi proporcionado suporte técnico e reflexivo no tocante à ação pedagógica para a realização das atividades acima mencionadas.

O processo de desenvolvimento desta sequência didática foi pensado para ser realizado no decorrer do ano letivo através de novos desdobramentos e continuidade de acordo com os avanços apresentados pelos alunos, as atividades serão aprimoradas avançando o nível de aprendizagem da turma. Em um outro momento a história criada de forma oral será transcrita para um cartaz pelos próprios alunos, os jogos desenvolvidos serão voltados para a construção de frases e no jogo da memória serão dissociados dos nomes das figuras para que, os pares a partir deste momento, sejam com as figuras e seus respectivos nomes. Assim, conclui-se que esta temática sobre o folclore expõe uma gama de práticas que podem ser realizadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem dos

alunos proporcionando aulas lúdicas e que despertem o interesse e participação de forma ativa dos indivíduos inseridos neste contexto.

REFERÊNCIAS

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** 19, ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

PEREIRA, M. B. F.; GENTIL, V. K. Pibid: Contos do Folclore na Alfabetização e Letramento. **Revista Congrega Mostra de Projetos Comunitários e Extensão**, ISSN 2526-4176, p. 77-79, 2017. Disponível em: <http://revista.urcamp.tche.br/index.php/rcmpce/article/view/482>. Acesso: 25 out. 2022.

SANTOS, L. A. L. Contos Orais: A Construção da Literatura Popular Brasileira. **Caderno de Resumos Expandidos**, p. 250, 2020. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2020/10/CADERNO-RESUMOS.pdf#page=250>. Acesso: 25 out. 2022.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

**SILABÁRIO MÓVEL VERTICAL: UM RECURSO SIGNIFICATIVO NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DE PALAVRAS NA ALFABETIZAÇÃO**

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização e letramento dos estudantes, vai além da prática de mediar processos de aprendizagens, nos reporta a buscar novas alternativas concretas e diferenciadas para que os discentes sintam-se integrantes de todo esse movimento direcionado ao ensino da leitura e escrita tão sinalizadas nos estudos, nas pesquisas, acerca do dinamismo dos saberes essenciais a serem vividos em sala de aula. Porém esta ação exige do professor uma minuciosa observação sobre o que acontece acerca desta mobilidade de conhecimentos envolvendo nossos aprendizes.

Ao analisar a dificuldade em sala de aula dos estudantes de uma turma do 2º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Manaus, notou-se a necessidade de aplicar um recurso pedagógico (cartaz com o silabário) para atividades que pudessem fixar os objetos de conhecimento relacionados aos padrões silábicos na formação de palavras, buscando trabalhar a leitura e escrita em um processo coletivo de alfabetização, dada a peculiaridade da turma, bem como a socialização entre os pares em sala de aula. Desse modo, a alfabetização precisa ser pensada para que a partir da sua própria filosofia, todos consigam compreendê-la. Ferreiro (2001) em entrevista à revista Nova Escola afirma:

Para aprender a ler e a escrever é preciso apropriar-se desse conhecimento, através da reconstrução do modo como ele é produzido. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças, de qualquer classe social

Essa reconstrução foi aprofundada a partir das reflexões da prática, pensadas durante o projeto formativo docente “Acompanhamento das Práticas com Ações Formativas - APAF” promovido pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM/SEMED. O projeto Silabário Móvel Vertical e Formação de Palavras é exatamente uma reconstrução simples do modo de aprender e interagir em sala, o fato da criança dispor de vários instrumentos de apoio ao processo de aquisição de conhecimentos, saberes, traz em seu bojo a expectativa de melhorar o processo de alfabetização e letramento da turma do 2º ano F do turno vespertino da Escola Municipal Professora Terezinha Costa Coelho e com os esforços voltados para a potencialização das práticas alfabetizadoras, obtém-se naturalmente como resultado a elevação dos rendimentos nas avaliações internas e externas, tais como a Avaliação de Desempenho do Estudante - ADE.

METODOLOGIA

O projeto “Silabário Móvel Vertical e Formação de Palavras” teve início no 3º bimestre de 2022, e aconteceu da seguinte forma:

1^a Etapa: Pensar em uma forma lúdica e concreta da participação diária do estudante em uma atividade direcionada a leitura e escrita que promovesse o letramento.

2^a Etapa: Construção do silabário móvel para fixar na parede da sala de modo vertical e ser usado durante as aulas. Utilizou-se de papel cartão, tesoura, fita crepe, pincel e embrorrachado.

3^a Etapa: Socialização da novidade com os discentes e orientações de como se desenvolveria a atividade.

4^a Etapa: Passo a passo da atividade.

- Indicação da palavra-chave trabalhada na lousa ou em atividade impressa a partir de um contexto significativo e em seguida feita a escrita da palavra que sempre inicia com o padrão silábico trabalhado na aula, escrevendo em letra cursiva, para que a criança encontre no silabário móvel vertical as partes da palavra, lembrando que todos os padrões silábicos estão embaralhados no painel na parede da sala.
- Ditando a palavra, uma vez que, os estudantes já estão mais familiarizados com os modelos silábicos, visto que, já foram trabalhados em diversas aulas e avançaram para a fase oral, pronunciando em voz alta para que o mesmo possa formá-la no painel, explorando a quantidade silábica e o som das sílabas, sendo trabalhadas não só as dinâmicas utilizadas nas aulas anteriores, mas sim usufruindo de todas as atividades envolvendo os processos silábicos.

5^a Etapa: Autoavaliação e avaliação dos estudantes a partir das observações, da participação coletiva, dos simulados, de fichas de leitura e da 2^a ADE/22.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Ao iniciar a rotina utilizando o silabário móvel vertical, não se imaginava a dimensão que este tomaria, pois sabemos que o mundo letrado é diverso, dinâmico e pode em certas ocasiões impossibilitar ou restringir acesso aos que vivem à margem de uma sociedade letrada. Contudo, a eventualidade ao acesso a livros, a democratização da cultura e da informação na escola, acarretou melhorias em termos da alfabetização e letramento. Desse modo foi proporcionada a essa turma, práticas de ensino significativas e coesas, bem como a estimulação e sedução do estudante com o silabário móvel vertical, leituras comprehensíveis e prazerosas para sua vida, e como consequência, observou-se uma melhora significativa na interação e atenção dos discentes nas aulas, pois a turma apresentava um perfil de pouca concentração e agitação no que se refere à rotina escolar e a forma de aprender.

Figura 1: Silabário Móvel Vertical



Fonte: Acervo da autora (2022)

Letrar é considerado mais que alfabetizar porque prioriza as habilidades de comparar, generalizar, prever, inferir e acima de tudo estabelecer relações. Não apenas uma forma desconexa de juntar letras para formar palavras. Ferreiro (2001) ainda destaca:

Nenhuma criança chega à escola ignorando totalmente a língua escrita. Elas não aprendem porque veem e escutam ou por ter lápis e papel à disposição, e sim porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece. [...] Um dos maiores danos que se pode fazer a uma criança é levá-la a perder a confiança em sua própria capacidade de pensar.

Observando os rendimentos internos da turma, constatou-se avanços significativos nas fases de desenvolvimento de leitura e escrita: pré-alfabética, alfabetica parcial, alfabetica completa e alfabetica consolidada, critérios estabelecidos para parâmetros diagnósticos e avaliativos pelo Currículo Municipal Escolar (2020) conforme imagens abaixo.

Figura 2: Resultados do 2º bimestre

03. DESCRIÇÃO QUANTITATIVA DAS FASES DA LEITURA E ESCRITA DOS ESTUDANTES							
Nº	I. NOME DOS ESTUDANTES	II. ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	III - FASES DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA				IV. NÃO AVALIADO (Never frequentou ou nunca interagiu)
			FASE PRÉ-ALFABÉTICA	FASE ALFABÉTICA PARCIAL	FASE ALFABÉTICA COMPLETA	FASE ALFABÉTICA CONSOLIDADA	
13	1 AGNES DOS SANTOS OLIVEIRA			1			
14	2 ANDREW VICTOR FERREIRA PISANGA		1				
15	3 ANTONIO PEREIRA DE OLIVEIRA NETO			1			
16	4 ARTHUR GUILHERME BARBOSA SALES			1			
17	5 BERNARDO DE OLIVEIRA ALVES		1				
18	6 CAIO DAVID PANTOJA MIRANDA			1			
19	7 CAROLINE VIEIRA COSTA SIMOES	1			1		1
20	8 CAUÍ GUSTAVO SILVA VIEIRA		1				
21	9 CLARA RAFAEELY GOMES DOS SANTOS		1				
22	10 DIAMMIS DINIZ DOS SANTOS		1				
23	11 DANILO ABREU MARTINS			1			
24	12 DAVI VINCENCIUS PINHEIRO DA SILVA			1			
25	13 EDUARDO MATOS DA SILVA		1				
26	14 ELDRON JOSE ALVES FERREIRA				1		
27	15 GUILHERME BRYAN DOS SANTOS ALVES		1				
28	16 JOSE AUGUSTO MARQUES PANTOJA NETO		1				
29	17 VALEBRE THIAGO DA SILVA VIANA		1				
30	18 KENNISON DAVI PEREIRA DE MELO		1				
31	19 LIVIUS DE CASTRO VIANA			1			
32	20 LUIZ FERNANDO SOUZA FONTEIS MONTEIRO				1		
33	21 MARCELA GABRIELLY MONTEIRO COUTINHO	1					
34	22 MARIA ISABELLA FERREIRA LEITE			1			
35	23 MATHEUS BARRETO SILVA				1		
36	24 PEDRO JOAQUIM SOUZA SILVEIRA				1		
37	25 SOFIA MENEZES ROLIM		1				
38	26 SOPHIA CABELELY LAMEIRIA DA SILVEIRA				1		
39	27 THIAGO CHRISTOPHER CAMPOS MARTINS		1				
40	28 WALLACE BRYAN DOS SANTOS JOSEPH		1				
41	29 WALLACE GABE PEREIRA DE SOUZA				1		
42	30 WILLIAM LEVY MOREAIS DE SOUZA				1		
43	31						
44	32						
45	33						
46	34						
47	35						
48	36						
49	37						
50	38						
51	39						
52	40						
53	41						
54	42						
55	43						
56	44						
57	45						
58	46						
59	47						
60	48						
61	49						
62	50						
63	04. TOTAIS						
64	TOTAL DE ESTUDANTES DA TURMA	TOTAL DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL DE ESTUDANTES NA FASE PRÉ-ALFABÉTICA	TOTAL DE ESTUDANTES NA FASE ALFABÉTICA PARCIAL	TOTAL DE ESTUDANTES NA FASE ALFABÉTICA COMPLETA	TOTAL DE ESTUDANTES NA FASE ALFABÉTICA CONSOLIDADA	TOTAL DE ESTUDANTES NÃO AVALIADOS
65	30	1	13	5	11	0	1

Fontes: Arquivo da Escola Terezinha Costa Coelho (2022)

Figura 3: Resultados do 3º bimestre

03. DESCRIÇÃO QUANTITATIVA DAS FASES DA LEITURA E ESCRITA DOS ESTUDANTES						
Nº	I. NOME DOS ESTUDANTES	II. ESTUDANTE PÚBLICO-ALV O DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	III - FASES DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA			IV. NÃO AVALIADO (Nunca frequentou ou nunca interagiu)
			FASE PRÉ-ALFABÉTICA	FASE ALFABÉTICA PARCIAL	FASE ALFABÉTICA COMPLETA	FASE ALFABÉTICA CONSOLIDADA
1	ANDREWS VICTOR FERREIRA PISSANGA				1	
2	ANTONIO FERREIRA DE OLIVEIRA NETO				1	
3	ARTHUR GUILHERME BARBOSA SALES				1	
4	BERNARDO DE OLIVEIRA ALVES				1	
5	CAIO DAVID PANTOJA MIRANDA				1	
6	CAUÍ GLEIDSON DA COSTA SIMÕES	1				1
7	CAUÍ GUSTAVO SILVA VIANA				1	
8	CLARA RAFAELLY GOMES DOS SANTOS				1	
9	DAIAMIRES DINIZ DOS SANTOS				1	
10	DANILLES ABREU MARTINS				1	
11	DAVÍ VINÍCIUS PRIMERO DA SILVA				1	
12	EDUARDO VIEIRA VIANA				1	
13	GABRIELME BRYAN DOS SANTOS ALVES				1	
14	JOSÉ AUGUSTO MARQUES PANTOJA NETO				1	
15	LAELICE THIAGO DA SILVA VIANA				1	
16	LEONÍDIO DAVID PEREIRA DE MELLO				1	
17	LÚVIA DE CASTRO VIANA				1	
18	LUCI FERNANDO SOUZA FONTELES MONTEIRO				1	
19	MARCELA GABRIELLY MONTEIRO COUTINHO				1	
20	MARIA ISABELLA FERREIRA LEITE				1	
21	PEDRO JOAQUIM SOUZA SILVEIRA				1	
22	SOFIA MENDES ROLIM				1	
23	SOPHIE CABELELY LAMERIA DA SILVEIRA				1	
24	THIAGO CHRISTOPHER CAMPOS MARTINS	1				
25	WALLACE BRYAN DOS SANTOS JOSEPH				1	
26	WALLACE GAIÉL FERREIRA DE SOUZA				1	
27	WILLIAM LEVY MOREIRA DE SOUZA				1	
28	WILIAN ANDRADE FERNANDES				1	
29	HELVÉLTON BRANDÃO BRAGA				1	
30	FELIPE GABRIEL VIEIRA BARBOSA				1	
31	AGNÉS DOS SANTOS OLIVEIRA				1	
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						
46						
47						
48						
49						
50						
51						
52						
53						
54						
55						
56						
57						
58						
59						
60						
61						
62						
63	04. TOTAIS					
64	TOTAL DE ESTUDANTES DA TURMA:	TOTAL DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALV O DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL DE ESTUDANTES NA FASE PRÉ-ALFABÉTICA	TOTAL DE ESTUDANTES NA FASE ALFABÉTICA PARCIAL	TOTAL DE ESTUDANTES NA FASE ALFABÉTICA COMPLETA	TOTAL DE ESTUDANTES NA FASE ALFABÉTICA CONSOLIDADA
65	31	2	0	0	23	7
04. DESCRIÇÃO QUANTITATIVA PARA O PRÓXIMO BIMESTRE						
						1

Fontes: Arquivo da Escola Terezinha Costa Coelho (2022)

A formação continuada é importante, tanto para os estudantes quanto para professores, manter-se atualizado é uma forma de adquirir novos conhecimentos em relação às novas práticas pedagógicas e tendências de ensino. Possibilita ao docente identificar quais são as principais dificuldades de aprendizagem e permite criar formas de contornar a situação, o que traz benefícios tanto para a carreira profissional quanto para a escola onde se trabalha, tal como a prática descrita neste estudo. Ao adquirir novos conhecimentos se consegue melhorar a forma com a qual se media os objetos de conhecimento e ainda se obtém o engajamento da turma. “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (Freire, 1996, p. 39).

CONSIDERAÇÕES

Por meio deste silabário móvel vertical e formação de palavras, foi perceptível a importância do letramento para os estudantes, sendo esta prática tão ampla quanto a alfabetização, pois existem

aspectos envolvidos nela extremamente necessários para o discente, como os questionamentos, conversas e trocas de informação, causando enorme contentamento com os primeiros resultados do trabalho. Além disso, para que o processo de aprendizagem se concretize, a criança deve ter noção que mesmo não sabendo o suficiente, pode ser ajudada ou ajudar a outros, pois aprender significa, esforço, perseverança, tolerância, decepções, dentre outros sentimentos, quando o resultado não é o imaginado ou o desejado por eles(as). É muito importante as crianças saberem lidar com as diferenças, desigualdades, principalmente quando todas (os) estão envolvidas com o ato da construção do saber.

O trabalho analisou aspectos relativos ao processo de letramento e da aquisição da linguagem escrita pelas crianças, tendo como objetivo ajudá-las nesse contexto. Sendo a alfabetização um processo no qual professor e estudante devem conduzir juntos, isto é, o primeiro orienta as pré concepções trazidas pelo segundo em decorrência de sua própria vivência e relação com o mundo. Nota-se que é possível fazer uma mudança na metodologia de alfabetização praticada em sala a partir de práticas singulares e não se trata apenas de acrescentar novas atividades, novos livros ou novas propostas às velhas, mas sim de uma mudança total na concepção do objetivo da aprendizagem, do sujeito que aprende e forçosamente, também daquele que ensina, o educador.

Futuramente é possível avançar para a formação de frases e aprofundar a prática que vem dando certo, destaca-se também, ser essencial o projeto começar no início do ano letivo, para melhor concretização de resultados e avanços. Desta maneira, de acordo com Ferreiro (2021) a criança que cresce em um meio "letrado" está exposta à influência de uma série de interações e a aprendizagem não é um processo de absorção passiva, mas um processo dinâmico que envolve a participação total e global do indivíduo em seus aspectos físico, intelectual, emocional e social.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PELLEGRINI, D. Entrevista com Emilia Ferreiro. Nova Escola, on-line junho, 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/940/entrevista-com-emilia-ferreiro>. Acesso em: 24 out. 2022.
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação. Currículo Escolar Municipal. Manaus, 2020.

PINTURA EM MOVIMENTO

CONTEXTUALIZAÇÃO

As atividades artísticas são de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças. Isso possibilita a ampliação da comunicação com o meio, mesmo antes da aquisição da fala ou da escrita convencional (BARBOSA, 2015, p. 12). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Etapa Educação Infantil, as atividades de artes visuais, elencadas as músicas e os movimentos oferecem o meio necessário para expansão de vocabulário, conhecimento de mundo, coordenação motora, expressão gestual e verbal, sensibilidade, empatia, relaxamento, criatividade e imaginação.

Traços, sons, cores e formas - Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. (BRASIL, 2018).

Por isso, o objetivo deste trabalho é possibilitar as crianças a sua livre expressão através do contato com artes visuais e musicalidades. Dessa forma permite que cada uma transfira para a folha de papel suas emoções, imaginação e impressões sentidas através dos ritmos musicais. Com a utilização de instrumentos musicais, feitos com materiais recicláveis, as crianças puderam também produzir seus próprios sons ou acompanhar o ritmo de algumas de suas cantigas preferidas, proporcionando ao final, um ambiente de pertencimento, bem-estar e relaxamento.

RELATO DA PRÁTICA

O primeiro passo foi convidar todas as famílias a participarem dessa atividade, através da construção dos instrumentos musicais com materiais recicláveis. Após a realização dos instrumentos musicais junto com as crianças, em um outro momento partimos para atividades de alongamento e produções de sons com nossos instrumentos. Cada criança pode usar seu instrumento para cantar sua cantiga favorita, nesse momento algumas criaram cantigas novas e outras preferiram cantar aquelas que todos já conheciam.

De acordo com a BNCC (2018), expressar-se é um direito da criança, sendo ela um “[...] sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”

O próximo passo foi disponibilizar para as crianças, folhas de papel 40kg coladas na parede, folhas A4, tintas guache e pincéis de cerdas. Nesse momento foi explicado que cada criança deveria pintar na folha, no ritmo do som produzido pelos colegas. Pintar rápido quando o som fosse forte e rápido e pintar lento quando o som fosse lento e fraco. Os traços foram escolhidos de forma individual e cada um pintou da forma que sentiu a música. Todos aparentavam alegria e disponibilidade em participar da atividade.

Vale ressaltar que, os instrumentos musicais produzidos são diariamente utilizados pelas crianças como ferramentas educativas, seja nas interações e brincadeiras, seja nos momentos de cantigas de roda.

Figura 1: Experimentando os instrumentos musicais



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

**Figura 2
Ouvindo a
música
e
desenhando os
sons**



Fonte: Arquivo
pessoal (2022)

**Figura 3 Ouvindo a
música
e
desenhando os sons**



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Figura 3: Desenhando os sons



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

SABERES E APRENDIZAGENS

Ao realizar a respectiva atividade, foi possível observar o entusiasmo e interesse das crianças em participarem, sem que fossem convidadas e estimuladas para isso.

Além disso, o momento também forneceu ambiente propício ao desenvolvimento da empatia, gosto pelos trabalhos em equipe, respeito mútuo, criatividade, reconhecimento de cores, compreensão dos ritmos rápido e lento, coordenação motora, sensação de bem-estar e participação das famílias.

Os materiais musicais produzidos com as famílias são utilizados diariamente em nossas atividades. As crianças possuem autonomia para escolherem quando e como brincar com esses. Já as pinturas, essas também fazem parte de nossas atividades diárias, seja para registrar fatos, como forma de expressão ou como forma de brincadeiras.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Poliana Priscila Sousa. *O ensino de Artes Visuais na Educação Infantil: A prática de leitura e apreciação de obras artísticas*: Especialização em Ensino de Artes Visuais/ – 2015.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Básica, 2018.

**DESENVOLVIMENTO DE UM APLICATIVO PARA DISPOSITIVO MÓVEL
UTILIZANDO A METODOLOGIA EDUSCRUM**

INTRODUÇÃO

Os estudantes dos anos finais do ensino regular entram em contato com conteúdos programáticos no componente curricular de ciências que expõem as dificuldades de aprendizagem acumuladas nos anos anteriores, principalmente nos componentes língua portuguesa e matemática, que formam a base para compreender fenômenos físicos, químicos e biológicos.

A tecnologia faz parte da vida dos estudantes de hoje, e tem sua base na física. Porém pesquisas mostram dificuldades em estudantes relacionar o conhecimento adquirido em física com os avanços tecnológicos, onde estes conhecimentos são aplicados com frequência. Para Dorneles, Araujo e Veit (2006), a eletricidade é uma das áreas da Física que possuem mais estudos referentes a dificuldades de aprendizagem. Estes incluem dificuldades conceituais, concepções alternativas, raciocínios errôneos que os alunos costumam apresentar no estudo de circuitos elétricos simples e o uso indiscriminado da linguagem (DORNELES, 2005).

Os estudantes da escola das turmas de 8º e 9º anos da Escola Municipal Padre Puga localizada no bairro Japiimlândia na cidade de Manaus apresentam desempenho insuficiente no aprendizado do tema eletricidade. Nesse contexto, surgiu a proposta de criação de um aplicativo para dispositivo móvel para aprofundar o aprendizado sobre o tema eletricidade junto aos estudantes. A construção desse aplicativo se deu durante o ano letivo de 2022 sob a supervisão do projeto formativo Procurumim.

O projeto Procurumim visa fomentar o uso de linguagem de programação e robótica educacional nas escolas públicas municipais de Manaus, alinhadas ao currículo escolar, como práticas pedagógicas inovadoras e multifacetadas a fim de promover a multialfabetização, o letramento digital e as competências e habilidades relacionadas ao Pensamento Computacional (SEMED, 2022).

Portanto, o objetivo deste estudo é apresentar o desenvolvimento do aplicativo científico Elétrico e suas contribuições para o ensino aprendizado do tema eletricidade dos estudantes dos anos finais de uma escola municipal da cidade de Manaus.

METODOLOGIA

O aplicativo foi desenvolvido aplicando de maneira inovadora o método ágil eduScrum. O eduScrum não é um processo ou técnica apenas para treinar os alunos. Aqui o importante é o que deve ser feito, e não como, uma metodologia em que se podem empregar diversos processos e técnicas.

Em sala de aula, o eduScrum traz diversos benefícios aos estudantes, desde o desenvolvimento do protagonismo à colaboração e o trabalho em equipe. Assim como esta forma de

trabalho ágil, os jogos multiplayer em grupo também ajudam as crianças a criar esse senso de equipe. Veja como isso funciona. O eduScrum fornece transparência sobre a eficácia dos planos e da abordagem escolhida pelos alunos para melhorar a si mesmos. O método é desafiador, pois instiga os estudantes quanto à organização e à qualidade do trabalho dentro de um determinado período de tempo, com objetivos concretos de aprendizagem (CODEBUDDY, 2020).

Para a criação do aplicativo foi feita uma parceria com a professora da disciplina de Ciências a qual forneceu a base científica para criação de perguntas e respostas que compõe a estrutura do aplicativo. Segundo a metodologia eduScrum foram realizados encontros semanais com apoio da equipe pedagógica e gestão da escola, visando promover o engajamento do corpo discente com o tema eletricidade.

Foram utilizadas as plataformas MIT App Inventor e Machine Learning for Kids para construção do aplicativo que combina programação para dispositivos móveis com inteligência artificial para detecção automática de deficiências do aprendizado no tema eletricidade.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

3 Professora da Secretaria Municipal de Educação na Escola Municipal Francinete Rocha Brasil, Licenciada em Pedagogia, gizelly.paula@semed.manaus.am.gov.br.

1 Professora da Secretaria Municipal de Educação na Escola Municipal Francinete Rocha Brasil, Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão de Currículo, adelannie.rocha@semed.manaus.am.gov.br.

1 Professora da Secretaria Municipal de Educação na Escola Municipal na DDPM, Licenciada em Matemática, Mestre em Matemática Aplicada e Doutoranda em Informática, meng.hsu@semed.manaus.am.gov.br.

1 Secretaria Municipal de Educação, Neuropsicopedagoga, ludimila.rodrigues@semed.manaus.am.gov.br.

1 Secretaria Municipal de Educação, Especialista em Docência da Leitura Escrita e Matemática nos Anos Iniciais para o Ensino Fundamental, sigred.ferreira@semed.manaus.am.gov.br.

1 Professora orientadora Dilma dos Anjos Silva da Fonseca – Formadora dos Anos Iniciais da GFC/DDPM/SEMED, dilma.fonseca@semed.manaus.am.gov.br.

1 Nirismar Roseli Schwab.

1 Lúcia Helena Soares de Oliveira.

1 Sirlene da Silva Solimões.

1 Escola Municipal Jorge Amado - SEMED, Pedagoga Especialista, vanessa.alvessilva@semed.manaus.am.gov.br.

1 Escola Municipal Jorge Amado - SEMED, Pedagoga Especialista, Ivone.nobre@semed.manaus.am.gov.br.

1 Professora Orientadora, Pedagoga Especialista, Formadora dos Anos Iniciais da GFC/DDPM/SEMED – Manaus, dilma.fonseca@semed.manaus.am.gov.br.

1 Secretaria Municipal de Educação – E. M. Professora Terezinha Costa Coelho, Pedagoga e Especialista em Docência de Nível Superior, tainar.barbosa@semed.manaus.am.gov.br.

1 Professora Orientadora, Pedagoga Especialista, Formadora dos Anos Iniciais da GFC/DDPM/SEMED – Manaus, dilma.fonseca@semed.manaus.am.gov.br.

1 Professora da SEMED Manaus junto ao Centro Municipal de Educação Integral Ailton Roth, licenciada em Pedagogia, e-mail: ethyenne.silva@semed.manaus.am.gov.br.

1 Professora da SEMED Manaus junto à Divisão do Desenvolvimento Profissional do Magistério, Licenciado em Educação Artística, Especialista em Educação musical, e-mail: antonio.filho@semed.manaus.am.gov.br.

1 Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Manaus, Licenciatura em Pedagogia, suelen.falcao@semed.manaus.am.gov.br.

1 Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Manaus, Licenciatura em História, hugo.albuquerque@semed.manaus.am.gov.br.

1 Universidade Paulista – UNIP, Doutor em Gestão da Inovação, rafael.medeiros@docente.unip.br.

O resultado do processo foi a criação do aplicativo Elétrico que é essencialmente um quiz que permite ao usuário uma experiência intuitiva e de fácil manuseio. A utilização do Elétrico contribui para o estudo da eletricidade ao confrontar o usuário com questões que versam sobre a temática. Ao final o usuário é informado se ele possui alguma deficiência nos seguintes subtemas: eletricidade, corrente elétrica, condutores e resistência. Como complemento é mostrado junto como resultado das possíveis deficiências de aprendizado uma indicação de um recurso áudio visual como conteúdo complementar para o reforço referente as questões não acertadas.

A Figura 1 mostra o processo de desenvolvimento do aplicativo no Centro de Tecnologia Educacional da Escola Municipal Padre Puga. Na imagem os alunos do clube Procurumim da escola estão tendo contato com a interface do Mit App Inventor.

Figura 1: Desenvolvimento do aplicativo Elétrico no CTE da Escola Municipal Padre Puga.



Fonte: Os autores.

CONSIDERAÇÕES

A metodologia eduScrum se mostrou uma abordagem adequada para desenvolvimento de um projeto educacional. O aplicativo Elétrico reuniu conteúdos de 4 temas essenciais do componente curricular de Ciências dos anos finais: eletricidade, corrente elétrica, condutores e resistência. As plataformas MIT App Inventor e Machine Learning for Kids foram utilizadas de maneira inovadora de forma contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em alinhamento a competência 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

REFERÊNCIAS

DORNELES, Pedro Fernando Teixeira. **Investigação de ganhos na aprendizagem de conceitos físicos envolvidos em circuitos elétricos por usuários da ferramenta computacional Modellus**. 2005. 141f. Dissertação (Mestrado em Física) - Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DORNELES, Pedro Fernando Teixeira; ARAUJO, Ives S.; VEIT, Eliane A. **Simulação e Modelagem Computacionais no Auxílio da Aprendizagem Significativa de Conceitos Básicos de Eletricidade: Parte I – Circuitos Elétricos Simples**. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 487-496, 2006. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/050704.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

CODEBUDDY. **Eduscrum: a aplicação de metodologia ágil em sala de aula**. <https://www.codebuddy.com.br>. Disponível em: <https://www.codebuddy.com.br/blog/eduscrum-metodologia-agil-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Procurumim 2022**. Manaus, 2022.

Eixo 2: Culturas, Ciências e Identidade

CULTURA E PRÁTICAS ESCOLARES NA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE MANAUS-AM (1979-1993)

Naason Barbosa Cruz¹
Ana Cláudia Ribeiro de Souza²

INTRODUÇÃO

Este estudo trata de uma dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo Instituto Federal do Amazonas. Ele se insere no campo da História das Instituições Escolares e teve como objeto de pesquisa a Escola Agrotécnica Federal de Manaus-AM, com o objetivo de investigar a cultura e as práticas escolares no contexto de 1979 a 1993.

O recorte temporal foi definido tendo em vista o ano em que ela se tornou Escola Agrotécnica – 1979 – até o ano no qual se tornou autarquia educacional – 1993, o que alterou significativamente sua estrutura. Este recorte considera o contexto em que a Escola Agrotécnica Federal de Manaus-AM esteve subordinada diretamente à diversas secretarias encarregadas pela sua administração.

Neste período também a Escola Agrotécnica Federal de Manaus-AM tinha como modelo de funcionamento o Sistema Escola-Fazenda, cujos eixos principais compreendiam: as Salas de Aula, as Unidades Educativas de Produção e a Cooperativa-escola, que deveriam funcionar de forma integrada e interligada entre si.

A escolha da Escola Agrotécnica Federal de Manaus se justifica diante da necessidade de entender a dinâmica interna de uma instituição escolar voltada para o ensino agrícola, para além das legislações educacionais que as definem.

Desse modo, partimos da seguinte inquietação: como era a cultura e as práticas escolares na Escola Agrotécnica Federal de Manaus no período de 1979 a 1993? Face a esta inquietação, a pesquisa seguiu as seguintes questões norteadoras: como era a dinâmica do tempo-espacó escolar?

¹ Professor de História da SEMED-Manaus e SEDUC-AM, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, e-mail: naasson.cruz@semed.manaus.am.gov.br

² Professora do Programa de Pós-graduação do IFAM, Doutora em História Social. e-mail: prof.acsouza@gmail.com.

Quem eram os sujeitos escolares? Como eram as práticas escolares dos professores daquela instituição?

O objetivo geral foi compreender a cultura e práticas escolares dos professores na Escola Agrotécnica Federal de Manaus-AM no período de 1979 a 1993. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: (i) identificar a dinâmica do tempo-espacó escolar; (ii) identificar as agentes escolares (professores, alunos e administrativos); (iii) analisar o relato das práticas escolares de 5 docentes que trabalharam nesta instituição no período pesquisado.

METODOLOGIA

Ao refletirmos sobre as questões apresentadas na pesquisa, partimos das reflexões sobre a cultura escolar apresentada por Antônio Viñao Frago (1995) e Dominique Julia (2001).

Viñao Frago (1995) entende a cultura escolar como um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização. Assim, a cultura escolar para ele é toda a vida escolar, ou seja, fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. Porém, neste conjunto, o autor aponta o espaço e o tempo escolar como elementos importantes para análise.

Julia (2001, p. 10), por sua vez, define cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

As acepções de Viñao Frago e Dominique Julia sobre a cultura escolar são vistas, na pesquisa, como complementares, pois uma aborda sobre o espaço e os tempos escolares e a outra sobre as práticas escolares na instituição de ensino, contribuindo assim na análise da cultura e práticas escolares na Escola Agrotécnica Federal de Manaus-AM entre 1979 a 1993.

A abordagem qualitativa apresentou-se como mais adequada na análise do objeto estudado, pois, esta abordagem segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2009, p. 21), possibilita ao pesquisador trabalhar com o universo dos “significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes”.

O processo metodológico da pesquisa seguiu as recomendações do historiador Julio Aróstegui (2006), o qual salienta que o procedimento pelo qual o historiador aborda o problema e constrói uma representação do histórico obedece a mesma lógica que qualquer outro método científico social. Para este autor, as operações lógicas do método nas ciências sociais passam sempre pelos seguintes momentos: pergunta, levanta as hipóteses prévias, observa, válida e explica.

Quanto aos meios, a investigação foi feita através da pesquisa bibliográfica, documental e entrevista. A pesquisa bibliográfica deu-se através da consulta nos Bancos de Teses e Dissertações, de

revistas especializadas, e livros que versavam sobre a temática. Já as fontes documentais, buscamos no Portal da Câmara dos Deputados, no Diário Oficial da União, na plataforma do Google, e nos anexos da dissertação de mestrado de Maria José Ramos de Albuquerque (1984).

Quanto à entrevista, ela ocorreu com um professor que trabalhou na Escola no período pesquisado, por meio da plataforma Google-Meets. A entrevista, como afirmam Lüdke e André (2020), é uma poderosa técnica de trabalho de enorme utilidade para a pesquisa em educação.

A técnica utilizada na pesquisa para a análise dos dados foi a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). Assim, seguimos as três importantes fases recomendadas pela autora na Análise de Conteúdo, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento do resultado obtido.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A dissertação foi dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “A instituição escolar como objeto de pesquisa”, apresenta o referencial teórico utilizado na pesquisa, partindo das mudanças que ocorreram no campo da historiografia e nas pesquisas sobre a história da educação no Brasil, bem como, a discussão em torno da cultura escolar como categoria de análise. Além disso, neste capítulo, fizemos um estado da arte sobre pesquisas que tiveram como lócus ou objeto as Escolas Agrotécnicas Federais e a Escola Agrotécnica Federal de Manaus-AM.

No segundo capítulo, intitulado “Trajetória do ensino agrícola no Brasil no século XX”, buscamos apresentar a trajetória do ensino agrícola no Brasil desde 1910, quando foi regulamentado e estruturado o ensino agrícola no Brasil através do Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, até os primeiros anos do século XXI. Neste processo buscamos entrelaçar a história de algumas instituições escolares de ensino agrícola e suas transformações ao longo deste período, bem como a história da instituição escolar em estudo no bojo de tais transformações.

No terceiro capítulo, intitulado “Espaços, tempos e sujeitos escolares”, buscamos inicialmente discutir sobre o Sistema Escola-Fazenda implantado na Escola, em seguida demonstramos como funcionava nos espaços das Escolas Agrotécnicas Federais e na Escola Agrotécnica Federal de Manaus-AM, por último, apresentamos os sujeitos escolares da escola Agrotécnica Federal de Manaus-AM no contexto de 1979 a 1993.

No quarto capítulo, intitulado “Práticas Escolares de um professor da Escola Agrotécnica Federal de Manaus”, buscou-se analisar as práticas escolares de um professor que trabalhou na escola no período pesquisado.

No quinto capítulo foi apresentado o produto educacional oriundo desta pesquisa, no seu processo de produção, avaliação e validação. Trata-se de um e-book, sobre o Sistema Escola-Fazenda

na Escola Agrotécnica Federal de Manaus-AM no contexto de 1979-1993, com três capítulos, destinados a professores, estudantes e pesquisadores. No e-book, apresentamos um capítulo inédito, no sentido de tema que não foi explorado na dissertação, sobre a Zona Leste da cidade de Manaus e o processo de construção e instalação do então Colégio Agrícola do Amazonas na estrada do Aleixo.

Deste modo apresentamos aqui este percurso histórico da Escola Agrotécnica Federal de Manaus-AM no contexto de 1979-1993, para colaborar e instigar a discussão sobre história e memória da Educação Profissional Tecnológica no Brasil, visto que o todo é feito das partes.

CONSIDERAÇÕES

A proposta do estudo foi compreender a cultura e práticas escolares de uma instituição escolar de ensino agrícola para além das legislações prescritas, buscando “entrar” neste estabelecimento de ensino e conhecer o seu cotidiano.

Constata-se que o objetivo geral foi atendido, pois conseguiu identificar elementos dos espaços, tempos e sujeitos escolares, bem como analisar as práticas escolares de um professor que lecionou na Escola no período pesquisado.

O objetivo específico inicial era identificar a dinâmica do tempo-espacó escolar. Ele foi atendido, uma vez que conseguiu apontar elementos do tempo e espaços escolares dentro do Sistema Escola-Fazenda e da legislação educacional pertinente à Escola pesquisada.

O segundo objetivo específico era identificar os sujeitos escolares (professores, alunos e administrativos) e foi conseguido, pois apontou o nome dos agentes escolares que fizeram parte da instituição pesquisada no contexto de 1973 a 1993.

Já o terceiro objetivo específico era analisar os relatos das práticas escolares de cinco professores que trabalharam na Escola no período pesquisado. Isso foi atingido em parte, uma vez que analisamos a prática escolar de apenas um professor que trabalhou na instituição pesquisada no período pesquisado.

A pesquisa bibliográfica apontou uma variedade de pesquisas que versavam sobre as instituições escolares de ensino agrícola e também alguns trabalhos que tiveram como lócus da

pesquisa a Escola Agrotécnica Federal de Manaus-AM. No entanto, nos apropriamos em parte de tais pesquisas em decorrência do tempo estipulado pelo mestrado.

A pesquisa documental ocorreu por meio do uso de portais institucionais e de pesquisa digitais, bem como dos anexos da dissertação de mestrado de Albuquerque (1984). Apesar de apresentar algumas fontes de pesquisa, constata-se uma “carência” de fontes disponíveis no meio virtual.

Vale salientar que o contexto de pandemia de 2020/2021 nos impôs o isolamento social e escolar visando a não propagação do COVID 19. Isso, por sua vez, afetou a pesquisa em questão, uma vez que a nossa intenção era ir à instituição pesquisada (*in loco*) visando acessar o seu arquivo, bem como buscar saber sobre os professores que trabalharam na Escola no período pesquisado. Entretanto, conseguimos contato com um professor que gentilmente nos concedeu uma entrevista. Assim, por meio do relato do professor conseguimos “entrar” na instituição pesquisada e conhecer um pouco do cotidiano no período de 1979 a 1993.

Enfim, esperamos que este trabalho contribua nos desvelamentos da história da educação profissional ou de uma instituição escolar voltada para o ensino agrícola, bem como aos pesquisadores que pretendam investigar sobre a Escola Agrotécnica Federal de Manaus-AM ou de outras instituições escolares.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método.** Bauru: Edusc, 2006.

ALBUQUERQUE, Maria José Ramos de. **Os técnicos na produção dos ribeirinhos do Amazonas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, 1984.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Trad. de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **História de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, s/n., p. 63-82, 1995.

ARTES RUPESTRES NA CRECHE COM TINTAS SUSTENTÁVEIS

Nathalia Moreira Nunes¹
Priscila Rodrigues Guimarães²

INTRODUÇÃO

As crianças pequenas da fase creche maternal III utilizam em suas vivências somente a tinta industrializada (tinta guache), e houve a necessidade a partir de uma pergunta feita por uma criança em nossas vivências de pinturas com as mãos: “Professora, mas como são feitas essas cores?” E respondemos que algumas vinham a partir de produtos extraídos da natureza, porém, também existem outras tintas industrializadas, fabricadas por cientistas. Então propomos criar nossas próprias tintas com elementos naturais, sendo, os pequenos, cientistas das cores.

Ao invés de oferecer o produto industrializado pronto, aguçamos a curiosidade e a produção de pigmentos de tintas naturais por meio de elementos extraídos da natureza que podem ser feitos a partir de cascas, raízes, folhas, frutas, pétalas, legumes, verduras, terra, entre outros (BERMOND, 2017).

Nesse processo de criação e manipulação as crianças conheceram os aglutinantes, fixadores e conservadores, onde foi possível aplicar em tecidos, papéis, madeiras, paredes, papelão e isopor.

As crianças ampliam suas vivências de exploração do mundo, principalmente pela observação, manipulação e experimentação, seja de ambientes, brinquedos, frutos, pessoas ou objetos. A exploração e a observação permitem desenvolver a imaginação, a criatividade, a concentração e as sensações físicas.

Usufruir da natureza, de forma consciente, para produzir tintas naturais traz para a criança vivências de pintura infantil em harmonia com o meio natural, com a arte e com a cultura. Nossos ancestrais já utilizavam pigmentos naturais na arte rupestre, em pinturas no próprio corpo e em tecidos.

Os movimentos, as texturas, as cores e os aromas que a ação de pintar proporciona às crianças, oferecem experiências significativas. A criança percebe que seus movimentos, suas percepções sensoriais e seus pensamentos deixam marcas e que esses registros permanecem e ocasionam reações nas pessoas que apreciam suas produções.

¹ Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED, Licenciatura em Pedagogia, nathalia.nunes@semed.manaus.am.gov.br.

² Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED, Licenciatura em Pedagogia, priscila.guimaraes@semed.manaus.am.gov.br.

Atrelar essa experiência à produção e exploração de tintas sustentáveis potencializa ainda mais essa investigação, pois ao produzir tintas naturais a criança descobre características dos elementos da natureza e comprehende que eles podem ser modificados e transformados em algo diferente, como uma tinta.

METODOLOGIA

O projeto científico foi realizado com as turmas de maternais III, A e C, na Creche Edith Porto em sala de referência e também no ambiente externo, por meio de rodas de conversa fomos aguçando com perguntas do “você sabia?” “Do que são feitas as tintas?” “Vocês já pintaram com alguma tinta diferente?” “Como poderíamos preparar uma tinta?” Contamos um pouco sobre como, antigamente, se fazia o uso das tintas naturais. E que existem diferenças entre a tinta feita na fábrica e as que preparamos em casa ou na escola.

Para a realização das vivências práticas utilizamos alguns ingredientes, ferramentas e equipamentos simples, que fazem parte do nosso cotidiano culinário. Selecionamos 10 frascos para fazer as misturas: pigmento + aglutinante (frascos de 300mL). O número de frascos foi proporcional ao número de cores que queríamos obter. Além disso, utilizamos: 1. Liquidificador; 2. Peneira de cozinha; 3. Colheres de sopa e de chá; 4. palito de picolé; 5. Pincel e folha de papel cartão; 6. Cola branca – aproximadamente 600 ml; 7. bandejas de isopor; 8. Papelão; 9. Isopor, e; 10. Frascos com tampa para acondicionamento das tintas orgânicas – volume de 100 ml, no máximo. Seguimos os seguintes passos:

Apresentamos os fixadores como: limão, vinagre, jenipapo, cola branca, sal grosso, bicarbonato de sódio e a aglutinante cola. Produzimos tinta de beterraba, onde preparamos um "suco de beterraba", diluímos com água, aglutinamos com cola e fixamos com vinagre. Realizamos o processo de liquidificação que apresentou a tonalidade de cor rosa e vermelho. Tinta com terra - Misturamos terra do jardim, diluímos com água, aglutinamos com cola e fixamos com soro. Passou pelo processo de peneira que apresentou a cor preta/marrom. Tinta com café - Fizemos café com água morna e pó, coamos com coador de pano com a turma, esperamos secar. Aglutinamos com cola e fixamos com vinagre. Passou pelo processo de cocção. Cor marrom - Tinta de urucum - Água, urucum e pilão. Socamos a semente, diluímos com álcool e aglutinamos com cola. Processo de infusão. Cor laranja - Tinta de alface - Batemos a água e o alface no liquidificador, depois coamos e, aglutinamos com cola e fixamos com limão. Processo de liquidificação. Cor verde - Tinta de carvão - Pó de carvão, diluímos com água, aglutinamos com cola e fixamos com soro. Processo de Trituração e peneira. Cor preta. Tinta de ovo - Casca do ovo, diluída com água, aglutinamos com cola e fixamos com soro. Processo de Trituração e peneira. Cor branca - Tinta de açafrão - Pó, diluímos com álcool,

aglutinamos com cola e fixamos com álcool. Processo de infusão. Cor amarela. Tinta de açaí -Fruto, diluímos com água, aglutinamos com cola e fixamos com jenipapo. Processo de cocção. Cor roxa. Depois de produzir todas as tintas naturais, as crianças realizaram pinturas rupestres nas telas de papelão, isopor e tecido.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Durante o processo de produção de tintas naturais, as crianças sentiram o cheiro, a textura, perceberam as cores e suas transformações no decorrer das pigmentações. Alguns queriam provar as frutas e legumes e outros tinham receio. Elas participaram ativamente da produção, tocando, descascando e amassando com as mãos, conforme Figura 1. Ficaram admiradas no momento da liquidificação que fez bastante barulho e triturou os elementos. Além disso, peneiraram, adicionaram os aglutinantes e fixadores de forma intuitiva; misturaram e observaram as transformações dos componentes naturais em tintas. Depois que as tintas naturais estavam prontas, observaram as cores para saber se a tonalização ficou fraca ou forte, e realizaram as pinturas rupestres em telas de papelão, parede, isopor e tecidos, de acordo com a Figura 2.

As DCNEI's apresentam na proposta curricular as interações e brincadeira como eixo norteador da Educação Infantil e visa garantir entre outras experiências, “a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (Brasil, p.26,2009). Sendo assim, explorar a diversidade de cores contidas em frutos e temperos naturais, possibilitou ampliar o repertório de conhecimentos das crianças.

Logo, as experiências proporcionadas na primeira infância devem possibilitar interesse pela exploração e pela descoberta. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular- BNCC traz como o direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação infantil, o explorar:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidade: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL,2018, p.40)

As crianças expressam curiosidade em relação ao próprio corpo, aos fenômenos diversos, às plantas, às transformações da natureza, aos diferentes tipos de materiais e às possibilidades de manipulação, etc.

Desta forma, as crianças foram os protagonistas desses processos científicos e de cuidado com o meio ambiente, e desenvolveram sua criatividade e autonomia de maneira lúdica.

Para embasar nossa pesquisa e produção utilizamos a Apostila Intuitiva de Pigmentos Naturais de Bermond (2017) que é o pioneiro em compartilhar as técnicas de pintar com tintas orgânicas extraídas de minerais e vegetais onde relata que “as primeiras tintas que temos notícias são das pinturas pré-histórica feitas em cavernas (30.000 – 8.000 a.C)”. Ademais, o autor ainda assinala que os artistas da época supracitada utilizaram para seus afrescos: terras coloridas, pós de rochas, carvão vegetal, sangue e cola vegetais, além de compostos animais. Desta forma, como as terras e as rochas constituem-se pigmentos duráveis ao longo do tempo, as pinturas se mantiveram protegidas das intempéries. A pesquisa desse autor foi tão importante para nosso projeto científico que realizamos uma busca em redes sociais e conseguimos que as crianças realizassem uma vídeo-chamada para mostrar as artes que produziram com tintas sustentáveis e agradecê-lo por ser um cientista das cores e todos ficaram muito contentes pelo trabalho realizado.

Figura 1: Crianças produzindo tinta de urucum



Fonte: Acervo das autoras (2022)

Figura 2: Crianças fazendo pinturas rupestre na parede com tinta de carvão



CONSIDERAÇÕES

Este primeiro projeto científico investigativo com crianças bem pequenas oportunizou a exploração, observação e produção de tintas naturais, por meio da manipulação de cascas, raízes, folhas, frutas, pétalas, legumes, verduras, terra, café e carvão, resultando em cores diversas e pinturas rupestres, que teve alusão aos povos de tempos remotos que tinham o hábito de registrar seu cotidiano nas paredes; possibilitou aprender sobre respeito ao meio ambiente e aos recursos naturais, gerando uma consciência sustentável com descobertas e sentimentos incríveis e estímulos das expressões artísticas. Dessa forma, as crianças se desenvolveram a partir das interações com os outros, com os ambientes e a cada nova experiência construíram seu repertório de memórias que as acompanharão por toda a vida. As crianças aprenderam que podemos realizar transformações com recursos da natureza, como a tinta. Essa prática lúdica de produção de tintas desenvolveu as múltiplas linguagens da criança e contribuiu para o seu desenvolvimento integral. Algumas que não determinadas cores, no final do projeto aprenderam a relacionar; os objetivos foram todos atingidos e, por fim, o projeto ganhou em 1º lugar na X Feira de Ciências, Educação Ambiental e Tecnologia – Etapa DDZ Norte e, posteriormente será apresentado na EXPOCREATI – Exposição de Ciências, Robótica, Educação Ambiental e Tecnologia, tendo a oportunidade de divulgar nosso trabalho em um grande evento realizado pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

REFERÊNCIAS

- BERMOND, Jhon. **Apostila Intuitiva de Pigmentos Naturais**. Rio de Janeiro: Arte da Terra, 2017. 12 p. Disponível em: <https://mac.arq.br/wp-content/uploads/2016/03/Apostila-Pigmentos-Naturais.pdf>. Acesso em 22 de julho de 2022. MANAUS. Proposta Municipal de Educação Integral e Integrada/SEMED. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Acesso em 22 de julho de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil/ Secretaria de Educação Básica**. - Brasília: MEC, SEB, 2010. Acesso em 22 de julho de 2022.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- SANTOS, Naiara Stéfane Soares; COUTINHO, Marta Callou Barros; SOBRAL, Maria do Socorro Cecílio. **A Contribuição do Lúdico na Educação Infantil**. Id on Line Rev.Mult. Psic., 2019, vol.13, n.43, p. 139-150. ISSN: 1981-1179.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Arthur Castro¹
Myrela de Maria²
Yasmin Batalha³
Yuri Mafra⁴

INTRODUÇÃO

O 'letramento' é uma palavra e conceito recentes, de acordo com Soares (2004), introduzidos recentemente na linguagem da educação e das ciências linguísticas. A necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabetico e ortográfico contribuiu para o surgimento do letramento.

Considerando o termo 'letramento' no contexto da língua escrita, Soares (1998) afirma ser uma tradução do inglês 'literacy', contrapondo-o ao termo 'alfabetização'. Há uma diferença na abordagem da autora entre saber ler e escrever, ser alfabetizado e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem literacy em inglês). Ou seja:

“a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita” (SOARES, 1998, p.36).

Quando se trata de questões de ensino, são considerados vários fatores como responsáveis pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem dos/as discentes. Trata-se de processos complexos, envolvendo aspectos sociais, econômicos, cognitivos e afetivos. Esses aspectos, indissociáveis, podem ser considerados quando se pensa na organização curricular e na adoção de metodologias de ensino-aprendizagem na sala de aula.

De acordo com os relatos históricos, com a promulgação da Lei n. 4024/61, encontramos um ensino tradicional predominante na escola, modelo de aprendizagem centrado nas aulas expositivas, em que não havia questionamento do conhecimento científico; cabia ao/à aluno/a o papel de apenas absorver o conhecimento, sem discussão. E ainda é assim atualmente.

1 Professor orientador do PCE - Semed-Manaus, Doutorando em educação, arthur.castro@semed.manaus.am.gov.br.

2 Centro Integral Municipal Educacional Josefina Rosa de Mattos Pereira de Castro - Jovens do PCE.

3 Centro Integral Municipal Educacional Josefina Rosa de Mattos Pereira de Castro - Jovens do PCE.

4 Centro Integral Municipal Educacional Josefina Rosa de Mattos Pereira de Castro - Jovens do PCE.

Mudar essa realidade é possível, se os/as professores/as possibilitarem o desenvolvimento de uma ciência integral e real, que atenda às exigências da sociedade contemporânea, considerando textos que existem fora dos livros didáticos e fora dos muros escolares. O livro didático tem sido quase que exclusivamente o único material a que os alunos do Ensino Fundamental II têm acesso, quando se trata da aprendizagem dos conteúdos de ciências, e quando este material está disponível para uso.

Dessa maneira, em vez de contribuir para ampliar as possibilidades de acesso à ciência, a escola acaba se tornando cada vez mais conteudista, quando poderia ensinar novas possibilidades de entender o mundo. Como decorrência, encontramos o cientista representado por uma figura “mitológica”, inacessível, privilegiada, pertencente a outro mundo, ao qual os/as alunos/as não têm acesso.

Esses aspectos são importantes ao que se preconiza para a aprendizagem de ciências, envolvendo o/a estudante em um universo de novos significados, iniciando-o em um modo diferente de pensar, ver e explicar o mundo – o modo científico –, e de familiarizá-lo com uma linguagem diferente daquela utilizada no cotidiano – a linguagem científica –, que possui características próprias da cultura científica, os quais são sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em relação ao ensino e aprendizagem de ciências.

Os PCN (BRASIL, 1997) apresentam a interdisciplinaridade e a contextualização como eixos organizadores dos currículos oficiais. A interdisciplinaridade aparece como a possibilidade de relacionar diferentes disciplinas nos planejamentos das escolas. Diante desse quadro indagamos: como trabalhar de forma a levar o/a aluno/a à aprendizagem de ciências naturais e desenvolvimento de habilidades fundamentais à formação do indivíduo alfabetizado e letrado cientificamente, como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)?

Uma proposta seria usar metodologias ativas em que o/a aluno/a, alvo e centro das ações pedagógicas, deve não apenas apreender o conhecimento, mas também o construir na interação, mediado por recursos didáticos, assumindo um papel ativo. Por seu lado, o/a professor/a, assumiria o papel de mediador/a dos ambientes de aprendizagem, estimulando seus/suas alunos/as a construírem seu próprio conhecimento e a desenvolverem sua capacidade de observar, pensar, comunicar e criar, fazendo as próprias descobertas num momento de parceria.

Assim, nesta investigação propomos analisar por meio de estratégias pedagógicas voltadas a alunos/as do Ensino Fundamental II, o início da alfabetização e letramento científico, utilizando algumas metodologias ativas de ensino-aprendizagem de conteúdos de Ciências da Natureza.

METODOLOGIA

Em relação ao modelo de investigação, a referida pesquisa foi enquadrada dentro do modelo não-experimental, pois não pretendeu em seu processo de investigação manipular as variáveis envolvidas no processo. O tipo de pesquisa denominada como descritiva, possibilita essencialmente ao/à pesquisador/a, o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fenômenos no seu estado natural do mundo físico. Descreve, então, detalhadamente as características do objeto pesquisado da forma como ocorrem.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa, foi realizada a partir de intervenções com alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental II, do Centro Integrado Municipal Josefina Rosa de Mattos Pereira de Castro, onde foram registradas a presença ou não de alunos com dificuldade de aprendizagem.

As intervenções constaram principalmente da promoção no acesso dos/as estudantes aos conteúdos de Ciências Naturais, a partir da instrumentalização de experimentos em Ciências e de textos de divulgação científica, como por exemplo, a revista Ciência Hoje, que sofrem a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (ALMEIDA, 2011 p.76).

Semanalmente foram realizadas rodas de leitura de textos de divulgação científica, com duração de aproximada de 45 minutos cada, com as seguintes etapas:

Etapa 1: O/a mediador/a organizou os/as alunos/as em roda e abordou conhecimentos prévios a respeito de um tema de Ciências Naturais do texto escolhido;

Etapa 2: Organizados em roda, incluindo o/a mediador/a, que assumiu o papel de leitor/a-modelo, os/as discentes leram o texto silenciosamente por aproximadamente 15 minutos;

Etapa 3. As estudantes foram convidadas a comentar o que leram, com possíveis intervenções do/a mediador/a, quando necessárias, para ajudar o/a aluno/a na construção do conhecimento (etapa da socialização).

As atividades propostas tiveram como objetivo privilegiar a comunicação e elaboração das ideias dos/as alunos/as após as discussões que se estabeleceram nas rodas. Considerando que há diferentes níveis de desenvolvimento processual da escrita entre os/as alunos/as, foram planejadas atividades de produção de textos em duplas ou trios, formando vários grupos heterogêneos.

Ao organizarmos os agrupamentos produtivos, levando em conta a hipótese de escrita dos/as alunos/as, foi garantido que em cada grupo houvesse um/a aluno/a escriba (parceiro mais capaz), e nos preocupamos em colocar os/as alunos/as menos participativos nas interações verbais com os/as mais participativos/as.

Ao ofertarmos atividades experimentais envolvendo mais de um/a aluno/a, estávamos privilegiando as relações sociais, cujo elemento mais importante é a subordinação do comportamento dos/as discentes durante a realização da prática. Destacando que o uso desse instrumento é fundamental para o desenvolvimento social, emocional e intelectual deles/as.

O atributo principal da experimentação foi de se tornar essencial para o/a aluno/a, que não é apenas o fato de estar representando a/o personagem, mas também como o quão se comunicou o conteúdo objetivo expresso. É importante destacar que as instrumentalizações das experiências foram aplicadas em rodas que eram necessárias, com o objetivo de identificar a evolução dos alunos no processo de alfabetização/letramento científico.

DICUSSÃO E RESULTADOS

Durante a análise encontramos nas rodas de leitura e nas outras atividades a ocorrência de interações sociais desencadeadas a partir dos constructos teóricos como definição de situação, intersubjetividade e mediação semiótica.

Observamos também a ocorrência de aprendizagem durante o processo das experimentações, como o desencadeamento de interações sociais durante a atividade, tanto entre professor/a e alunos/as, quanto entre os/as alunos/as. A continuidade das interações sociais também favoreceu a formação dos conceitos correlatos que marcaram o início da aquisição de novos conceitos. E ainda houve evidências que a inter-relação entre conceitos científicos e espontâneos foram contínuos no processo de ensino e aprendizagem de determinados conceitos científicos.

Figura 1: Crianças produzindo tinta de urucum



CONSIDERAÇÕES

As rodas de leitura e as experimentações promovem interações verbais e que assim haja o início da alfabetização e letramento científico entre os/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental na referida escola.

É esperado que este trabalho sirva como exemplo para que futuras pesquisas promovam o desenvolvimento do letramento e alfabetização científica que atualmente acontece de forma tão incipiente nas escolas da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. A. **Interações e práticas de letramento mediadas** pela revista Ciência Hoje das Crianças em sala de aula, 2011. 270 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1997. v.2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997. v.4.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: uma possibilidade de inclusão social**. Revista Brasileira de Educação, nº 22, p. 89-100, jan/fev/mar/abr 200

PAIVA, T. (Org.). **Analfabetos científicos. Carta na Escola: Atualidades em sala de aula**. São Paulo, n. 91, p.20-22, out. 2014.

PENHA, S. P. da; CARVALHO, A. M. P.; VIANNA, D. M. **A utilização de atividades investigativas em uma proposta de enculturação científica: novos indicadores para análise do processo**. VII Enpec - Encontro Nacional de Pesquisas de Educação em Ciências, Florianópolis, 8 nov. 2009.. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/VIENPEC- 2009/.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

QUEIROZ, SÁVIO et. al. **Ensaio sobre os termos aprendizagem e conhecimento segundo considerações de Piaget e Kant**. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 3, n. 5, Jul. 2010. Disponível em: 01 de marços de 2022. <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/1968/1620>

SILVA, C.E. L. **A importância da alfabetização científica**. Revista Unesp Ciência: abril,2012. Disponível: http://www.unesp.br/aci_ses/revista_unespCiencia/acervo/29.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos**. Revista Pátio n. 29, fev/abr, 2004.

KURUMINS E KUNHATÃS NA REDE E NA CRECHE: UMA PROPOSTA DE CONHECIMENTO IDENTITÁRIO AMAZÔNICO

Margarida Moura¹

Elizabeth Cristina Soares²

Maria Raquel Souza dos Santos³

Maria Goreth da Silva Vasconcelos⁴

INTRODUÇÃO

¹SEMED, Pedagoga, e-mail: mda.moura@gmail.com

²SEMED, Pedagoga, e-mail: elizabethsoares2@gmail.com

³ SEMED, Pedagoga, e-mail: raqueljuka@gmail.com

⁴SEMED, Professora-formadora, e-mail: maria.goreth@semed.manaus.am.gov.br

Este trabalho apresenta as impressões relacionadas a uma proposta pedagógica voltada ao conhecimento, pertencimento identitário cultural e geográfico amazônico por parte das crianças da primeiríssima infância e suas famílias, no contexto de uma creche municipal, localizada na periferia da cidade de Manaus. Refere-se a experiência vivenciada durante o período de confinamento ocasionado pela pandemia do Coronavírus e consequente retorno ao sistema presencial de ensino.

A proposta surgiu a partir da visualização de uma fotografia, na qual uma das crianças que frequentam a creche, no momento (imagem) encontrava-se em um igapó no interior do Amazonas, realizando uma pescaria de bodó junto com a sua família. A partir de então, inspiramo-nos na realização do projeto “Kurumins e Kunhatãs na Rede e na Creche: uma proposta de conhecimento identitário amazônico”.

O projeto teve como objetivo ampliar o repertório cultural das crianças, a partir da proposta de conhecimento, pertencimento identitário cultural e geográfico amazônico de maneira lúdica e criativa. Buscamos envolver as famílias das crianças neste contexto, de modo a estreitar as relações afetivas, quer seja pela dinâmica de educação remota, quer nas interações no (pós) retorno às atividades presenciais.

O projeto atentou para o respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas orientações para a construção do currículo na Educação Infantil, ancorado nos eixos: interações e brincadeiras.

A organização do fazer, voltou-se à dinâmica relacional presente nos campos de experiência, conforme as orientações contidas na BNCC.

METODOLOGIA

Partindo da conceituação de currículo emergente, o qual orienta-se por ser um processo, Rinaldi (2016) remete ao contexto Reggio Emiliano, onde os objetivos do trabalho partem das ideias de conhecimento e interesse das crianças e de suas experiências prévias. Desenvolvemos o trabalho em perspectiva.

Iniciamos resgatando as memórias ancestrais das famílias das crianças que frequentavam a turma maternal II “D” . Buscamos por meio deste resgate encontrar o fio condutor das/para as ações em processo. Na dinâmica de interações prementes, mesclamos o lúdico como elemento fomentador da ampliação do repertório cultural das crianças, utilizando as ferramentas digitais para execução das vivências.

No desenrolar do projeto, inspirados no conto de Lewis Caroll, Alice no País das Maravilhas, criamos a personagem Alice no País da Maravizônia. A personagem idealizada foi muito apreciada

pelas crianças.

Diferente da personagem de Lewis Carroll, nossa Alice no País da Maravizônia , trouxe para as crianças e para a prática pedagógica em desenvolvimento, a emergência de questões reais e próximas ao entorno da creche.

No contexto em evidência, a professora vestida de Alice ia até os beiradões do igarapé que circunda a creche. Ali, mostrava a degradação ambiental comunitária que o mesmo estava sofrendo, gravava os observáveis a fim de o socializar posteriormente.

Os vídeos em sua maioria foram produzidos no contexto da cheia histórica que acometeu Manaus no ano de 2021. Fato que ocasionou inúmeros problemas à população, dentre os quais o acúmulo de lixo nos leitos dos igarapés urbanos. Os mesmos eram socializados com as famílias através do canal Educação em contexto na plataforma Youtube, e também no grupo de whatsapp da turma. Após discussões que ocorriam via plataforma meet com as famílias, todos participavam da roda de conversa virtual, cada família socializando sua realidade de entorno da creche.

Decorrente dos observáveis e discutidos foi realizado neste contexto, juntamente com a comunidade, um trabalho coletivo em prol do igarapé que culminou com uma passeata em defesa do meio ambiente. Resultando ainda desse processo, o compromisso por parte da comunidade escolar e do entorno em cuidar do igarapé.

O vídeo com as ações da Alice no País da Maravizônia , chamou a atenção e chegou até a Subsecretaria de Gestão de Educação do município de Manaus. O projeto ganhou um novo olhar da Secretaria, pois conseguiu trazer em seu bojo, um contexto de ação e motivação comunitária, ultrapassando os muros da creche.

No que se refere a questão pedagógica, atentando para a organização por meio dos campos de experiência apontados pela BNCC, trabalhamos na perspectiva da integralidade, considerando as diversas nuances e características da região como a culinária, saberes populares, vocabulário peculiares e expressões amazônicas, criação de personagens míticos, lendas amazônicas imbricadas com o contexto da tecnologia, espaços históricos e culturais do Amazonas.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A implantação do projeto, levou-nos a perceber a ampliação do vínculo entre as famílias e a creche. Ainda, a concretização da apropriação da perspectiva de currículo trazida pelas DCNEIS (2010) e BNCC (2017) no contexto da prática em processo.

Atentando para o fato de que no contexto na Educação Infantil não trabalhamos com conteúdos em caráter disciplinar, antes devemos estar atentos ao que emerge das relações da criança com o mundo e com o outro, conduzimo-nos no processo relacional intrínseco às interações

estabelecidas, o que resultou em ricas aprendizagens e apoio ao desenvolvimento das crianças pelo viés exploratório, em caráter de pesquisa infantil, o que a situa como centralidade no processo, de modo a compreendê-la como sujeito de direitos, que constrói cultura, sendo por ela também construído.

Nesse sentido acreditamos que o projeto colocou em perspectiva a diversidade cultural amazônica, onde as crianças estão imersas, permitindo-nos trabalhar a contextualização cultural e identitária dos sujeitos, de modo a levar em consideração os saberes apreendidos e aprendidos por meio da relação intergeracional e das interações estabelecidas neste movimento.

Destacamos neste ínterim, as vivências em torno do desenvolvimento da linguagem oral, que possibilitaram a apropriação do vocabulário ancestral indígena e as nuances linguísticas presentes na linguagem ribeirinha cabocla, o que alargou possibilidades comunicacionais de acesso e imersão nas vivências e complexos regionais.

Ainda, a aproximação com elementos do patrimônio artístico e estético local, possibilitado pelo contato com as tramas da indumentária amazônica, pelas experiências com as artes da cerâmica e cestaria indígena e outros elementos da arte cabocla contemporânea, o que resultou na mostra coletiva: Kurumins Gallery Art's, atividade partejada pelas crianças e pais imbricados pelas trocas do vivido, conforme podemos ver na representação abaixo:

Figura 1: Folder – Kurumins Gallery Art's



Fonte: As autoras (2021).

A Mostra configurou-se em múltiplas linguagens artísticas (fotografias, filmagens, esculturas, pinturas, desenhos e dança), efetivando a ótica de que a criança é um sujeito social, histórico e cultural, que se manifesta por meio de diversas expressões.

A Kurumins Gallery Art's foi amplamente divulgada nas redes sociais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Os atores da comunidade escolar como um todo, participaram ativamente no contexto do projeto fazendo parte integrante dos vídeos e das narrativas realizadas para socialização com as famílias participantes.

Outro desdobramento do projeto foi a série videofonada "Causos da vovó Donay", sessão esta que tratava do resgate das memórias familiares e que culminou na criação de mini novelas e mini contos. Neste transmutava-se os personagens amazônicos, advindos da série mencionada.

A princípio uma das autoras buscou nas memórias de sua infância ribeirinha atrelada às memórias do pai também menino ribeirinho, a lembrança da contação de causos amazônicos, a saber: histórias que se passavam no contexto ribeirinho do interior do Amazonas que trazem em seu bojo, eventos com as figuras míticas presentes no imaginário popular amazonense como o boto, o Matinta Pereira, a Mãe d'Água entre outros.

As referidas lembranças transformaram-se em episódios videofonados, nos quais os sujeitos da comunidade escolar caracterizavam-se para dar vida aos personagens do enredo. No episódio "Encantos do Boto" por exemplo, o agente de portaria, senhor João, protagonizou o personagem principal (boto), conforme podemos visualizar na figura abaixo:

Figura 2: Capa do Episódio Novelístico: O Encanto do Boto



Fonte: As autoras (2021).

Colaborador de nossa creche há muitos anos e conhecido por todas as famílias da comunidade escolar, seu João abrillantou este momento, participando satisfatoriamente desta dinâmica.

No decorrer do projeto, uma vez por semana realizávamos as assembleias virtuais de famílias, espaço no qual os participantes contribuíam com a votação do próximo causo a ser explorado. Faziam inferências, contavam seus "causos" e davam novas ideias.

Como um todo percebemos que ao longo das atividades, os familiares tornaram-se atores ativos nas etapas do projeto, sendo co-autores da iniciativa e colaboradores próximos da construção de um cenário educativo rico em significados.

CONSIDERAÇÕES

Iniciativas como esta, além de agregar ao trabalho docente a valorização da realidade contextual em movimento, fez-nos perceber que é possível a construção de um processo cooperativo e colaborativo formado pela união e força da coletiva institucional e do compartilhamento de experiências com as famílias. Que mesmo em uma comunidade educativa com poucos recursos financeiros é possível fazermos um trabalho embasado no compromisso pedagógico e social.

Que as interações com as crianças, a partir das vivências nos contextos familiares em proximidade com o contexto educativo formal alarga percepções, possibilita ricas aprendizagens nos remetendo a novos caminhos e direcionamentos para o fazer pedagógico, processo este que envolve escuta sensível ante aos observáveis, planejamento de processos, registro e reflexão a respeito dos construídos para assim continuarmos pensando o percurso em movimento dialógico ante as realidades que se constroem no cenário das infâncias.

Neste sentido, podemos vislumbrar as ações do projeto, destacando que nossas expectativas foram além do esperado em relação a sua aplicabilidade bem como ao alargamento que ganhou na concretude da prática pedagógica em movimentação.

A execução do mesmo corroborou para o resgate de memórias intergeracionais, fazendo um paralelo destas, com a geração atual. Realçou a importância do senso de pertencimento cultural, pela aproximação das crianças com os valores e os elementos da regionalidade, de modo a contextualizar suas vivências, o cenário de suas interações, o entorno circundante em articulação contínua com aquilo que no contexto das DCNEI (2010) se destaca como patrimônio desenvolvido pela humanidade em sua vasta dimensão.

Neste contexto acreditamos que conseguimos articular os saberes e as experiências das crianças, no que se refere a esse recorte de trabalho, a um conjunto de conhecimentos e elementos locais, emergidos no seio do projeto em evidência, de modo a considerar o que se destaca quando pensamos o currículo para a Educação Infantil, no cenário das normativas e diretrizes curriculares nacionais.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para educação Infantil**. Brasília, 2010

RINALDI, Carla. **O currículo emergente e o construtivismo social**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016. p. 107-116.

ACOLHIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Margarida Maria Buriti Moura¹

Kátia Patrícia Corrêa Dias²

Sarah Ramos Pereira³

Maria Goreth da Silva Vasconcelos⁴

INTRODUÇÃO

O adentrar de bebês e crianças bem pequenas em espaço educativo formal é um momento de estranhamento e abertura a atividades interacionais, diferentes das até então vivenciadas no contexto familiar. Na maioria das vezes esse é um momento que se estabelece permeado por angústia de separação, a qual faz com que o choro, seja resposta frequente ao tempo de distanciamento entre a criança e a figura do cuidador familiar de referência afetiva.

No espaço da creche, no início do ano letivo, percebemos que tanto as mães como as crianças apresentam sentimentos de medo e insegurança. O afastamento torna a separação dolorosa, o que pode ser minimizado pelo estabelecimento de condutas e métodos adequados para os indivíduos na faixa-etária, para a adaptação ao contexto e o sentimento de segurança dos pais em relação à inserção de seus filhos no espaço.

¹SEMED, Pedagoga, e-mail: margarida.moura@semed.manaus.am.gov.br

²

³ SEMED, Pedagoga, e-mail: sarah.pereira@semed.manaus.am.gov.br

⁴SEMED, Professora-formadora, e-mail: maria.goreth@semed.manaus.am.gov.br

É importante considerar que nesse momento, fase inicial de adaptação em contexto educativo não familiar, estabelece-se o período em que a criança começa a ter autonomia em suas ações diárias, tais como: ser responsável pelos pertences pessoais, comunicar-se de maneira mais clara em relação aos desejos e anseios e o despertar para aprendizagens diversas, nas múltiplas dimensões constituintes.

Nesse contexto, a professora exerce papel de fundamental importância, oportunizando recursos, elementos, objetos culturalmente construídos, que possibilitem a criação de um espaço estimulador de apoio as aprendizagens da criança, bem como o favorecimento de interações e brincadeiras que potencializem o desenvolvimento da autonomia, no tempo e espaço histórico das vivências em atualização.

Relacionado ao período de adaptação de bebês e crianças bem pequenas em situação de creche, colocamos em evidência a experiência vivenciada com uma turma de maternal, crianças na faixa-etária de 3 anos, os quais, atualmente, frequentam a Creche Municipal Magdalena Arce Daou. Seguimos com a socialização do manuscrito, pontuando os procedimentos metodológicos, a discussão dos resultados e aprendidos, seguido de nossas considerações a respeito do processo.

METODOLOGIA

A experiência a que fazemos alusão ocorreu no primeiro trimestre de 2022, referente ao período dos dias 14 de fevereiro à 17 de maio, no espaço da Creche Municipal Magdalena Arce Daou. Neste período iniciamos o acolhimento de 40 crianças, na faixa etária de 3 a 4 anos, para inserção nas turmas do maternal B, C e D.

Tínhamos como objetivo: Ampliar e enriquecer as experiências das crianças em relação às formas de se expressarem e se comunicarem, de perceberem as características físicas das pessoas, respeitando as diferenças; criar um ambiente acolhedor como um indivíduo se integrando a dinâmica do grupo; oferecer aos pais sugestões, dicas e ideias que facilitassem o momento de separação e as conquistas.

Neste sentido visamos proporcionar as crianças situações que promovessem a adaptação aos ritmos e rotinas na sala de referência e a creche na totalidade por meio de atividades como: visita às dependências da creche (pátio, parquinho, refeitório, cozinha, secretaria, cozinha, espaço do banho, solário, etc.); orientação e cuidados na hora do banho, alimentação, treino de toalete; apresentação e organização dos pertences pessoais; contação de histórias; apreciação de vídeos, momentos musicais e brincadeiras diversas.

Em todas as atividades visamos acolher as crianças em suas manifestações comportamentais e emocionais, de modo a respeitar os ritmos e tempos subjetivos. Ainda, relacionando-as entre si e aos

demais membros da comunidade escolar.

Abaixo apresentamos o registro de alguns momentos vivenciados nesse período:

Figura1: Brincadeiras com blocos de encaixe.



Fonte: As autoras (2022)

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A fase de acolhimento dos bebês e crianças bem pequenas no contexto de creche é um momento singular. As professoras da sala de referência começaram as atividades reunindo as crianças na área externa da creche, por turmas específicas. Seguiram observando as crianças. Aquelas que se manifestaram com choro sendo resistentes ao momento de afastamento à figura familiar foram acalmadas por meio de acalanto e aproximação ao colo das professoras. As crianças que manifestaram intensa resistência, as professoras procederam convidando o cuidador de referência da criança, na maioria das vezes a mãe, a ficarem com estas na área externa (hall) da creche, até que se acalmassem. Enquanto isso, as professoras orientavam as demais crianças aos lugares de acolhimento.

Em meio a todo esse processo, as mães e crianças recebiam um banho de linguagens com falas no sentido do respeito, do acolhimento, do esclarecimento de processos e demais orientações.

Nessa fase também procedemos junto aos pais, com a entrevista de anamnese, a qual nos deu um norte a respeito da criança. A aplicação deste instrumento foi de fundamental importância, pois conhecemos particularidades, necessidades, gosto e outras informações a respeito da criança.

A colaboração das professoras com as famílias permitiu o êxito do processo, que foi marcado por aprendizados mútuos, o que contribuiu para a adaptação das crianças e suas famílias aos ritmos e rotinas da creche, o desenvolvimento do vínculo emocional entre a educadora e as crianças, a transição satisfatória do ambiente familiar para o ambiente educativo externo ao lar e a estimulação da criança em permanecer no novo contexto.

CONSIDERAÇÕES

O projeto aplicado na sala de referência possibilitou que nós professoras pudéssemos conhecer as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades e inserção nas atividades propostas. No encaminhar do processo de acolhimento observamos a evolução das crianças, as quais superaram os desafios emocionais primeiros, manifestos por meio de choro, de modo a contribuir para a melhora da expressão comunicativa, ampliando o vocabulário, desenvolvendo a fala e interação entre os seus pares.

Mediante o que fora trabalhado compartilhamos estratégias, combinados entre as crianças e também com as demais educadoras, o que contribuiu para o bom andamento das atividades e dinâmicas na sala de referência. Destacamos, ainda, a importância do trabalhado na área externa da creche, no qual precisamos estar sempre atentas a observação de cada criança, as quais precisam de atenção individual no movimento dinâmico da coletividade.

Desse modo, trabalhar com as crianças, respeitando e aplicando as orientações advindas da BNCC, no que se refere a fase primeira da Educação Infantil, de modo a atentarmos para o trabalho na perspectiva da integralidade, envolvendo as observâncias aos campos de experiências, foi o direcionamento por nós atentado no desenvolvimento da proposta em perspectiva.

Nessa direção não perdemos de vista os eixos orientadores do trabalho em torno das infâncias, a saber: interações e brincadeira, possibilitando aos bebês e crianças bem pequenas vivências indispensáveis neste momento de ampliação do seu universo cultural.

As brincadeiras auxiliam no processo de “[...] formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros semelhantes” (HUIZINGA, 2014, p.16). Daí a necessidade de planejarmos as ações no sentido de atentar para a intencionalidade do fazer pedagógico, conforme orientação do novo Currículo Escolar Municipal de Manaus, o qual menciona que devemos: ” planejar, executar e avaliar com os demais profissionais da educação, equipe diretiva e multiprofissional, as atividades da unidade de Educação Infantil, propiciando condições para a convivência entre pares, segurança, atendê-las diretamente em suas necessidades individuais, de alimentação, repouso, higiene, asseio e cuidados especiais”. (SEMED, 2022, pág.102).

Nesse contexto, considerando que “o espaço é coletivo, mas o momento é individual para cada criança. Cada um tem seu modo de enfrentar a novidade, de reagir.” (ORTIZ, 2012)

REFERÊNCIAS

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura.** In: Capítulo 1 - Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. São Paulo, Perspectiva, 2014.

MANAUS. Prefeitura Municipal de. **Curriculum Municipal de Educação: Educação Infantil.** rev. ampl. Manaus: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

ORTIZ, Cisele. **Interações: ser professor de bebês:** cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA COM OS ESTUDANTES DA ESCOLA MUNICIPAL NAZIRA CHAMMA DAOU A PARTIR DO ESTUDO DE TEXTOS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL

Solange Socorro Maquiné Coelho¹
Jhonatan Luan de Almeida Xavier²

CONTEXTUALIZAÇÃO

Sabe-se que o mundo atual passa por uma crise ambiental sem precedentes na história. A escola, por ser uma instituição com o papel de socializar o conhecimento, levou-me a desenvolver um projeto com o intuito de explorar as habilidades dos alunos. Senti a necessidade em promover uma pesquisa utilizando aplicativos, plataformas digitais e estudos de textos, com o intuito de desenvolver sugestões para promover hábitos salutares, iniciando na comunidade escolar sobre os rios e igarapés situados em seu entorno.

Para que ocorra um equilíbrio entre reciclagem do lixo, proteção, meio ambiente, sustentabilidade, é necessário políticas públicas comprometidas com a educação ambiental, assumindo o seu papel de fundamental importância nesse processo. Por isso a necessidade de estimular as crianças para que desenvolvam o senso crítico e, assim, formar cidadãos/ãs e profissionais comprometidos/as em responder aos desafios do seu tempo.

Sabe-se da necessidade de uma educação ambiental. Sua principal função é formar cidadãos conscientes dos desafios sobre o meio ambiente, a fim de proteger e preservar, além de ensinar a utilizar os recursos naturais. Este trabalho propõe relatar uma experiência vivida com os alunos do quarto e quinto ano do turno vespertino, na Escola Municipal Nazira Chamma Daou, localizada na Zona Sul da cidade de Manaus. A vivência se deu pela abordagem STEAM, que teve a duração de seis meses, e contou com a colaboração da comunidade escolar e sua equipe pedagógica. Nossa meta

¹ Secretaria Municipal de Educação - SEMED, Psicopedagoga, solange.coelho@semed.manaus.am.gov.br.

² Secretaria Municipal de Educação - SEMED, Doutorando em Ensino Tecnológico (IFAM), jhonatan.xavier@semed.manaus.am.gov.br.

principal foi sugerir como superar o descarte do lixo nos rios e igarapés localizados no entorno da escola.

De acordo com Bacich e Holanda (2020, p.2), STEAM/STEM tem sido abordado de diferentes formas em diversos países, a fim de oportunizar aos/as estudantes se prepararem em diferentes áreas de conhecimento, envolvendo a investigação, o pensamento crítico e a inovação. E isso daria um ganho na aprendizagem dos/as alunos/as matriculados/as na rede municipal de ensino.

RELATO DA PRÁTICA

Inicialmente recebemos uma proposta da Secretaria Municipal de Educação, onde obtivemos formações e proposta para escolher um projeto que utilizasse a abordagem STEAM, baseada em projetos, abrangendo as seguintes disciplinas: Ciências, Tecnologia, Arte e Matemática. Posteriormente, foram convidadas as turmas que estavam necessitando de um reforço escolar, dinâmico, criativo, prático e significativo. Foram escolhidas duas turmas, uma de quarto e outra do quinto ano, que estavam necessitando de reforço escolar.

Criou-se um cronograma de atendimento, e o CTE (Centro de Tecnologias Educacionais) foi o local de pesquisas tecnológicas e digitais. As salas de aulas das turmas, o pátio da escola, serviram de laboratórios para realizar as atividades, explorar as plataformas digitais, os aplicativos e internet para exercer as pesquisas. Além de explorar o ambiente real dos discentes envolvidos, trabalhamos diretamente com o tema, pesquisando os textos na biblioteca da escola.

As atividades desenvolvidas foram elaboradas visando a melhor compreensão dos/as alunos/as nas atividades. A metodologia utilizada: diálogo com os estudantes para verificação de problemas de aprendizagem, uso de aplicativos para estudos e atividades pedagógicas, pesquisa na Internet sobre os igarapés, rios e lagos, pesquisa na Internet sobre lixo, reciclagem, cores da reciclagem e sustentabilidade, construção de placas sugestivas reaproveitando material reciclável e utilizando as medidas de comprimento, estudo de agrupamentos, quantidades, medidas e formas geométricas.

Figura 1: Figura 1: Estudantes elaborando placas de sensibilização ambiental com a abordagem STEAM



Fonte: Acervo dos autores (2022)

As formações foram de extrema importância, pois proporcionam a oportunidade de conhecer ferramentas digitais e pedagógicas para estimular a criatividade dos/as alunos/as e mostrar que

eles/elas possuem a liberdade de transformar a realidade à sua volta.

Observamos o descaso com o descarte do lixo, jogados aleatoriamente nos rios e igarapés. Sentimos a necessidade de criar um projeto a fim de mostrar a situação com o descarte do lixo, associado ao crescimento dos centros urbanos, muitas vezes sem planejamento e estruturas adequadas para o cuidado com o lixo.

A degradação ambiental causada pelo ser humano tem como consequência a diminuição da qualidade de vida da humanidade, por isso é crucial a criação de uma nova consciência sobre a preservação, proteção e conservação dos recursos naturais. Segundo o Artigo 1º da Política – Lei Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9795/1999, “entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essenciais para a qualidade de vida”.

É necessário a adoção de medidas minimizadoras e corretivas para com o meio ambiente. Neste contexto, a engenharia é primordial, pois se relaciona diretamente com o meio. Para isso é necessário um planejamento adequado a fim de não causar impactos fortes e negativos ao meio ambiente. Nesse sentido, a escola torna-se fundamental, por está com as crianças, fase propícia à aprendizagem ambiental.

SABERES E APRENDIZAGENS

Alcançamos um valioso resultado, pois os estudantes conseguiram compreender que o meio ambiente é a nossa casa; as sugestões e esclarecimentos promovidos por projetos no espaço escolar, no caso a abordagem STEAM, ajudaram à didática dos/as professores/as e contribuiu para o melhor aprendizado dos/as alunos/as. Portanto, a formação proporcionada aos coordenadores de CTEs pela GTE foi de extrema importância para o crescimento profissional dos educadores/as, e para o ensino e aprendizagem dos/as alunos/as.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. HOLANDA, Leandro. STEAM Integrando as Áreas para desenvolver as Competências. In: _____. **Steam em Sala de Aula: A Aprendizagem Baseada em Projetos Integrando Conhecimentos na Educação Básica**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 1-12.

CONAMA, Conselho Nacional do Meio Ambiente. **Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Educação ambiental no Brasil:** o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio+ 20. ComCiência, n. 136, p. 0-0, 2012.

O XADREZ E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ADOLESCENTE

Maria Estela Ribeiro Beltrão¹
Cristianne Morgado Montenegro²

CONTEXTUALIZAÇÃO

O xadrez é um dos jogos estratégicos mais praticados no mundo no qual se desenvolve a intelectualidade, imaginação, capacidade criadora e coordenação nos estudos, enriquecendo a aprendizagem escolar, proporcionando um currículo integrador, além de colaborar na organização mental do indivíduo (REZENDE, 2002). Segundo Carleto (2005) o jogar é próprio da humanidade, apresentando-se como uma característica muito marcante entre crianças e adolescentes, pois tanto o jogo, como o brinquedo e a brincadeira fazem parte da vida diária de todos nós. Estudiosos do xadrez como Sá (2007) e Rezende (2002) consideram que a inclusão de atividades enxadrísticas no contexto escolar possibilita ao estudante desenvolver competências e habilidades, que alargam sua capacidade de percepção em relação ao binômio espaço-tempo, bem como exercício da paciência, da tolerância, da perseverança e do autocontrole. Ressalta-se, que o desenvolvimento dos jogos de tabuleiro faz parte de diversos currículos da Educação Física, colaborando no desenvolvimento das três dimensões do conhecimento sendo estas: social, cognitiva e motora, sinalizando a importância deste conteúdo para a formação integral da criança e adolescente (MANAUS, 2021). O objetivo deste trabalho é analisar se o jogo de xadrez aplicado durante as aulas de Educação Física, contribui para o desenvolvimento integral do adolescente.

¹Escola Municipal Olga Figueiredo, licenciada em Educação Física, maria.beltrao@semed.manaus.am.gov.br

²Professora Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). Professora Doutora em Estudos da Criança e em Educação, cristianne.montenegro@semed.manaus.am.gov.br.

RELATO DA PRÁTICA

A pesquisa apresentada é um estudo qualitativo, descritivo e analítico. As aulas de xadrez foram iniciadas em outubro de 2021 uma vez por semana. O instrumento da coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi fundamentado nos autores Marconi e Lakatos (2011) por meio do questionário aplicado e adaptado pela própria pesquisadora composto de seis perguntas que foram classificadas em três categorias: Bom, Regular e Ruim. O questionário foi aplicado no mês de dezembro de 2021. Participaram desta pesquisa alunos (as) do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Olga Figueiredo, situada no bairro Cidade de Deus, na Zona Centro-Sul no Município de Manaus-Am. Durante a realização do processo de investigação obtivemos a participação de 15 alunos (as) do 8º ano A, 15 alunos (as) do 8º ano B, 15 alunos do 8º ano C e 15 alunos do 8º ano D, totalizando sessenta alunos investigados.

Primeiramente foram realizadas aulas teóricas sobre os fundamentos, regras e objetivos do jogo de xadrez, além de serem abordadas temáticas como: origem e história do esporte no Brasil e no mundo. Após esta etapa, foi realizado o jogo xadrez humano, com as marcações do tabuleiro na quadra de esportes da escola. Em seguida, realizou-se o torneio de xadrez humano entre as turmas, para que fosse avaliado o nível de aprendizado dos participantes. No final do jogo, foram abordadas possíveis estratégias para o incremento da atividade, pois ficou evidente o interesse pelo jogo apresentado, já que um número bastante expressivo de alunos frequentava as aulas. Para a análise estatística dos dados foi utilizada média aritmética simples e porcentagem.

SABERES E APRENDIZAGENS

Para traçar o perfil dos educandos (as) do 8º ano, foi aplicado um questionário com seis perguntas, como demonstrado no Quadro 01.

Quadro 1: Respostas dos alunos (as) do 8º ano sobre o jogo o xadrez na escola

Questões	Respostas n=60 alunos
1-Qual a sua avaliação da aula de xadrez enquanto motivação?	Dos sujeitos da pesquisa entrevistados=38 acham bom, 12 regular e 10 ruim
2- Qual a sua avaliação da aula de xadrez enquanto benefício no aprendizado?	Dos sujeitos da pesquisa entrevistados, 41 acham bom, 12 regular e 7 ruim
3- Qual a sua avaliação da postura do professor na aula de xadrez?	Dos sujeitos da pesquisa entrevistados, 42 acham bom 16 regular e 2 ruim
4- Qual a sua avaliação da aula de xadrez enquanto a participação do colega?	Dos sujeitos da pesquisa entrevistados, 33 acham bom 14 regular e 13 ruim
5-Quais as condições proporcionadas pela escola para as aulas de xadrez?	Dos sujeitos da pesquisa entrevistados, 30 acham bom, 14 regular e 16 ruim
6- Como você vê as competições dos alunos dos jogos de xadrez na escola?	Dos sujeitos da pesquisa entrevistados, 26 acham bom, 19 regular e 15 ruim T=60

Fonte: pesquisa de campo (2021)

Foi observado que na 1ª pergunta referente a motivação do xadrez nas aulas de Educação Física, 63,3% dos alunos(as) entrevistados(as) classificou o xadrez com bom caráter motivacional. Na 2ª pergunta 68,3% dos entrevistados sinalizaram que a modalidade do xadrez colaborou no aprendizado dos alunos(as). Com relação à 3ª pergunta os pesquisados aprovaram em 70% a conduta da professora durante a ministração da referida atividade. Na 4ª questão, 55% dos pesquisados sinalizam que os colegas de turma participaram do jogo xadrez. Já na 5ª pergunta, 50% os alunos(as) classificaram como boas as condições de infraestrutura da escola para a prática do xadrez e na 6º e última pergunta 43% dos pesquisados conceituaram como boas as competições durante a prática desta modalidade.

De acordo com os resultados obtidos, pode-se observar que o jogo xadrez praticado em ambiente com boa infraestrutura e docentes comprometidos com a educação se apresenta como valiosa ferramenta pedagógica no âmbito escolar, contribuindo na formação integral do alunado, não apenas colaborando com os aspectos cognitivos e motores, mas também aprofundando vários outros atributos como a motivação, a socialização e a competição. Nessa linha reflexiva Atalaia (2008) aponta que existem competências e habilidades associadas à prática educativa do jogo xadrez, que podem ser benéficas e (ou) transferíveis ao conjunto dos processos inerentes à formação integral dos alunos e professores nos níveis do ensino básico, secundário e até superior.

REFERÊNCIAS

ATALAIA, Manuel Ferreira da Costa. **Xadrez e Educação**. Jornal Cidade de Tomar, Tomar, PT. Artigos publicados ao longo do ano de 2008. Disponível em: http://paulojlcosta.weebly.com/uploads/1/6/7/1/1671352/artigos_de_manuel_atalaia.pdf. Acesso em: 01/06/2022.

CARLETO, Eliana Aparecida. **Porque brincar é coisa séria: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador**. Dissertação de mestrado, UFU, Uberlândia, 2000.

MANAUS. **Curriculo Escolar Municipal de Manaus**. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Ensino Fundamental, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. atlas, 2003.

REZENDE, S. **xadrez na escola: uma abordagem didática para principiantes**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2002.

SÁ, Antônio Vilar Marques de. **Xadrez e a educação: experiência de ensino enxadrístico em meio escolar, peri-escolar e extra-escolar**. Tese de doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Brasília/DF.

FUTSAL FEMININO NA ESCOLA: UMA PRÁTICA CONTRA O PRECONCEITO NA ESCOLA ANNA RAYMUNDA DE MATTOS PEREIRA GADELHA

Paulo Idélio da Silva Filho¹
Cristianne Morgado Montenegro²

CONTEXTUALIZAÇÃO

No mundo globalizado, mudanças ocorreram, mulheres e homens mudaram, porém, percebe-se ainda que não houve mudanças significativas para que ambos os gêneros tenham plena igualdade de oportunidade, visibilidade e acesso à prática esportiva (JUNIOR, NUNES & SOUZA, 2012, p. 02).

A Educação Física é essencial durante o ciclo escolar, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento de ações motoras, cognitivas e sociais do estudante. As aulas de Educação Física são práticas prazerosas, um momento de lazer e uma forma de inserção do esporte no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2019). Além de contribuir para um processo facilitador de entendimento de valores,

¹ Escola Municipal Anna Raymunda de Mattos P. Gadelha, Licenciado em Educação Física, especialista em fisiologia do exercício. E-mail: paulo.silvafilho@semed.manaus.am.gov.br.

² Professora Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM. Professora Doutora em Estudos da Criança e em Educação. E-mail: cristianne.montenegro@semed.manaus.am.gov.br.

internalização de regras, disciplina, introdução à colaboração, cooperação e aceitação da autoridade. Através da prática esportiva, as crianças são submetidas a situações reais de convivência interpessoal, de respeito às regras do futsal, respeito ao próximo, situações de perda e ganho do jogo, ou seja, possibilita a criança a desenvolver-se emocionalmente (RABELO & AMARO, 2016).

Portanto, o objetivo do trabalho foi inserir a prática do futsal feminino na escola Escola Municipal Anna Raymunda de Mattos Pereira Gadelha.

RELATO DA PRÁTICA

O projeto iniciou-se na escola, no começo de março de 2022. Os treinos ocorriam sempre às terças-feiras, no segundo tempo, fato esse que chamou a atenção dos meninos e em alguns treinos as meninas passaram a treinar junto com os meninos, numa integração de gênero, respeito ao próximo e às diferenças, propiciando uma mudança de comportamento durante as atividades que estavam por vir. Pois segundo os autores Júnior, Souza e Nunes (2012) apesar de diferentes biologicamente dos homens, ambos os sexos têm direito às mesmas oportunidades e realizações e o acesso à prática esportiva.

As conversas sobre participação das meninas nos esportes, culminou na formação do time infantil de futsal feminino, selecionando assim, 10 meninas entre 11 e 13 anos (6º e 7º anos), que estão participando das Municipíadas Escolares de 2022, representando esta unidade de ensino.

Para que pudesse aprofundar a temática sobre discriminação e preconceito, utilizamos o questionário baseado nos autores Santiago (2017) e Oliveira (2008). O questionário foi entregue a nove alunas que fizeram parte do time feminino da escola, com exceção de uma estudante do 7ºano que não se fazia presente no dia da coleta. Os dados coletados foram inseridos em uma planilha do Excel 2016. Para análise estatística dos dados foi utilizada a média aritmética simples.

SABERES E APRENDIZAGENS

Os resultados apresentados mostram a necessidade e a importância do diálogo nas escolas, para que tenham consciência e responsabilidade sobre suas ações, práticas e valores. Na tabela 1, todas as alunas, ou seja, 100% responderam que iniciaram na prática do futsal jogando com meninos. Conforme nosso estudo, o trabalho de Santiago (2017) com 30 meninas sobre o início da prática do futsal, todas afirmaram que também começaram jogando com meninos, correspondendo a 100% das pesquisadas.

Tabela 1 – Você começou jogando futsal com meninos.

Você começou jogando futsal com meninos?	Frequência	%
---	-------------------	----------

Sim	9	100,00
Total	9	100,00

Fonte: Pesquisa de campo (2022).

De acordo com a tabela 2, 77,78% das meninas têm dificuldade em encontrar um ambiente totalmente feminino para prática do futsal, fora do ambiente escolar. No entanto, 22,22% informaram que sim, conseguem jogar futsal somente com meninas fora da escola. Todavia, no trabalho de Santiago (2017), 21 meninas da sua pesquisa responderam que jogavam futsal somente com meninas fora da escola, correspondendo a 70% das afirmações. Enquanto algumas meninas pesquisadas por Santiago afirmavam que jogavam em escolinhas voltadas ao público feminino no Distrito Federal, nossas alunas não tinham essa oportunidade.

Tabela 2 – Atualmente consegue jogar futsal somente com meninas fora da escola.

Atualmente consegue jogar futsal somente com meninas fora da escola?	Frequência	%
Não	7	77,78
Sim	2	22,22
Total	9	100,00

Fonte: Pesquisa de campo (2022).

As informações da tabela 3, nos mostra que 44,44% das meninas não sofreram nenhum tipo de preconceito referente a jogar futsal, porém, 55,56% das meninas relataram que sim, já sofreram algum tipo de preconceito na escola, por praticar o futsal. Os adjetivos, causas vexatórias ou xingamentos, são situações presentes nas práticas escolares, também encontrados nos estudos de Santiago (2017), onde meninos vêem as meninas frágeis ou por acharem que é um esporte somente deles.

Tabela 3 – Sofreu algum preconceito na escola por jogar futsal.

Você já sofreu algum preconceito na escola por jogar futsal?	Frequência	%
Não	4	44,44
Sim	5	55,56
Total	9	100,00

Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Referente a tabela 4, as informações obtidas nos mostram que 55,56% das meninas não sofreram qualquer tipo de preconceito em casa por praticar o futsal, no entanto, outras 44,44% sofreram preconceito em casa por jogar futsal. Na pesquisa de Santiago (2017) reforça que o preconceito familiar dentro de casa é vivenciado por parte das meninas que jogam futsal.

Tabela 4 – Sofreu algum preconceito em casa por jogar futsal.

Você já sofreu algum preconceito em casa por jogar futsal?	Frequênci a	%
Não	5	55,56
Sim	4	44,44
Total	9	100,00

Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Na tabela 5, importante destacar que 55,56% das meninas acreditam que existe preconceito na sociedade quanto às meninas jogarem futsal. Outras 44,44% das meninas acreditam não haver preconceito na sociedade quanto a meninas jogarem futsal. Em uma pesquisa realizada por Oliveira (2008) das 35 jogadoras/praticantes adultas de futsal, 23 (66%) das jogadoras afirmaram que o preconceito está presente nas quadras, o que corrobora com as afirmações das nossas alunas.

Tabela 5 – Existe algum preconceito por parte da sociedade quanto a meninas que jogam.

Na sua opinião, ainda existe um preconceito por parte da sociedade quanto a meninas que jogam futsal?	Frequênci a	%
Não	4	44,44
Sim	5	55,56
Total	9	100,00

Fonte: Pesquisa de campo (2022).

As informações obtidas na tabela 6, indicam que 66,67% afirmam que não passaram por situações em que foram discriminadas por jogarem futsal e, 33,33% afirmaram que já passaram por situação discriminatória na prática do futsal.

Ratificando nosso trabalho, nos estudos de Oliveira (2008), de 35 jogadoras 22 disseram não ter passado por nenhuma situação discriminatória. Demonstrando que existe o preconceito, porém, algumas ainda não passaram por tal situação.

Tabela 6 – Já passou por alguma situação em que foi discriminada por jogar futsal.

Você já passou por alguma situação em que foi discriminada por jogar futsal?	Frequênci a	%
Não	6	66,67
Sim	3	33,33
Total	9	100,00

Fonte: Pesquisa de campo (2022).

A tabela 7, mostra que os 88,89% não conhecem nenhuma menina homossexual que joga futsal e 11,11% das participantes do estudo conhecem alguma menina homossexual que joga futsal.

No ambiente escolar a questão da homossexualidade no esporte ainda não é muito discutida, no entanto, quando se trata de ambientes externos a homossexualidade é um fator presente, conforme os estudos de Oliveira (2008), em que todas as jogadoras responderam que sim, conhecem alguma homossexual que joga futsal.

Tabela 7 – Conhece alguma homossexual que joga futsal.

Você conhece alguma homossexual que joga futsal?	Frequência	%
Não	8	88,89
Sim	1	11,11
Total	9	100,00

Fonte: pesquisa de campo, 2022.

As informações da tabela 8 mostram que cinco meninas ou 55,56% não foram taxadas de homossexual por praticarem o futsal, em contrapartida, quatro meninas ou 44,44% responderam que sim já sofreram situações em que foram taxadas de homossexuais.

Este fato está presente no futsal feminino, seja no futsal escolar, de lazer ou de alto rendimento, conforme respostas de nossas alunas e os estudos de Oliveira (2008) em que 23 jogadoras afirmaram já terem enfrentado tal fato.

Tabela 8 – Passou por alguma situação em que foi taxada como homossexual por jogar.

Você já passou por alguma situação em que foi taxada como homossexual por jogar futsal?	Frequênci a	%
Não	5	55,56
Sim	4	44,44
Total Geral	9	100,00

Fonte: pesquisa de campo, 2022.

O preconceito está presente no ambiente escolar e na prática do futsal feminino, é preciso sensibilizar nossos alunos quanto aos efeitos da discriminação e do preconceito, também é necessário esclarecer a família que a prática esportiva é parte da vivência e do desenvolvimento das alunas, oportunidade que o futsal oferecer para saúde, qualidade de vida e bem-estar social.

REFERÊNCIAS

JUNIOR, Euclides José Paulo. SOUZA, Ronaldo Ribeiro de. NUNES, Michele Berti. **Futsal Feminino:** a arte por trás da maquiagem. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, ano 17, n.175, dec.2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd175/futsal-feminino-a-arte-por-tras-da-maquiagem.htm> acessado em 30 set. 2022.

OLIVEIRA, Caroline Silva de. **Mulheres em quadra:** o futsal feminino fora do armário. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008. Disponível em: [Mulheres em quadra: o futsal feminino fora do armário \(diaadia.pr.gov.br\)](https://diaadia.pr.gov.br/Mulheres-em-quadra-o-futsal-feminino-fora-do-armario) Acesso em 21 set. 2022.

OLIVEIRA, Paulo Kikuchi de. **Futsal feminino nas escolas:** a visão de alunas do ensino médio. 28f. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura em Educação Física. Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. 2019. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/13855/1/21602428.pdf>. Acesso em 26 set. 2022

RABELO, Wilian Fonseca; AMARO, Diogo Alves. **Benefício do Futsal na educação física escolar. Benefício do Futsal na Educação Física Escolar.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento, Ano 01, Vol. 10, pp. 135-150, Novembro de 2016. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/futsal-educacao-fisica-escolar>> acesso em 07 out. 2022.

SANTIAGO, Tiago Costa. **Questões de gênero e sexismo na prática do futsal feminino na escola.** Trabalho de conclusão de Curso. Licenciatura em Educação Física. Universidade de Brasília – UNB. 2017. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/22806/1/2017_TiagoCostaSampaio_tcc.pdf Acesso em 07 out. 2022.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. Cadernos CENPEC, São Paulo, n. 01, p. 133-139, 2006.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educ. Rev., Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez., 2013.

KLEIN, Madalena. Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias e nos espaços escolares. Pró-Posições, Campinas. 21, n. 1, jan/abr,2010. P.179-195

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 38, n. 01, p. 13-28, jan./mar., 2012.

LIMA, Edyane Silva de; MAIO, Eliane Rose. Violência Sexual Contra Criança: contributos para a formação docente. Curitiba: CRV, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. Lisboa: Porto Editora, 2000.

MARRA, Marlene Magnabosco. Conversas criativas e abuso sexual: uma proposta para o atendimento psicossocial. São Paulo: Ágora, 2016.

ROCHA, Karol. Crianças e adolescentes são os principais alvos de estupradores em Manaus – Crimes sexuais. Acrítica, Manaus, 2019. Disponível: <http://www.acritica.com/channels/manaus/news/criancas-e-adolescentes-sao-os-principais-alvos-de-estupradores-em-manaus>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SANTOS, Benedito Rodrigues; HIPPOLITO, Rita. Entendendo os conceitos, as causas e as consequências da violência sexual contra crianças e adolescentes. In: SANTOS, Benedito Rodrigues dos (Org.). Guia de referência: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual. São Paulo: Childhood – Instituto WCF – Brasil: Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria de Educação, 2009. p. 23-44.

SILVA, Alessandra Rocha Santos; SOMA, Sheila Maria Prado; WATARAI, Cristina F. O segredo da Tartanina: um livro a serviço da proteção e prevenção contra o abuso sexual infanto-juvenil. Pompéia: UDF, 2011.

SOMA, Sheila Maria Prado; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Livros infantis para prevenção do abuso sexual infantil: uma revisão de estudos. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 353-361, dez. 2014.

TAUBMAN, Andrea Viviana. Não me toca, seu boboca! Belo Horizonte: Aletria, 2017.

GESTÃO DO AMBIENTE: TRABALHANDO O CLIMA ORGANIZACIONAL A PARTIR DA METODOLOGIA DE FREINET

Lucidalva Gato Guerreiro¹
Luciana Pereira da Costa e Silva²

CONTEXTUALIZAÇÃO

Este relato baseia-se em uma prática pedagógica desenvolvida com os alunos do 5ºA, em 2022, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sara Barroso Cordeiro, onde foi trabalhada a gestão do ambiente pautada na metodologia de Freinet. A motivação ocorreu a partir das formações subsidiadas pelo Programa de Tutoria Educacional da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM/SEMED/MANAUS). Na ocasião, foi apresentada a necessidade formativa de trabalhar o eixo Gestão do ambiente escolar, uma vez que, foi detectada a carência afetiva e socioemocional dos meus alunos em consequência do contexto familiar vivenciados por eles. O objetivo principal dessa prática pedagógica foi trabalhar as relações intra e interpessoais no sentido de impactar na aprendizagem dos estudantes.

Na perspectiva da educação integral que comprehende os sujeitos em sua totalidade é que decidi pensar em possibilidades e estratégias permitindo aos alunos melhoria nos resultados educacionais. Durante as sessões formativas, trabalhei com minha formadora do programa tutoria educacional da DDPM o eixo gestão do ambiente, onde planejamos e executamos a abordagem voltada para beneficiar relacionamento interpessoal da sala de aula, através da estratégia da Reunião de Cooperativa e do Jornal Mural, proposta preconizada pelo pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966). Na ocasião, os estudantes puderam falar e escrever sobre o que os incomodava e o que era louvável dentro das interações diárias com seus colegas e professora. A partir da Reunião de Cooperativa todos os alunos puderam se pronunciar, assim como refletir sobre suas próprias ações e como estas impactam no outro.

RELATO DA PRÁTICA

¹ Professora na Escola Municipal Sara Barroso Cordeiro - (SEMED/Manaus), Graduada em Pedagogia pela UNINORTE, lucidalva.guerreiro@semed.manaus.am.gov.br

² Professora formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (PTE/GFC/DDPM), Mestra em Letras e Artes pela UEA, luciana.dasilva@semed.manaus.am.gov.br

A qualidade da convivência familiar impacta diretamente nas relações interpessoais na sala de aula: a forma como se vive (filhos de pais separados, filhos de mães/pais solteiros, filhos com guardas compartilhadas, crianças criadas por parentes ou terceiros, filhos de pais violentos, falta de nutrição, vulnerabilidade social, entre outras.) traz questões recorrentes da dinâmica das relações.

Trabalhar os sujeitos em sua integridade, levando em consideração não somente os aspectos intelectuais, mas também, sociais, emocionais e físicos tem se constituído como discussão, principalmente após o período pandêmico de Covid-19. No contexto da escola, a concepção de Educação Integral ganha destaque, e o processo de ensino e aprendizagem são pautados nos preceitos da BNCC. As relações entre os estudantes e o professor mediador requerem um olhar mais empático, reflexivo e cooperativo.

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. (BRASIL, 2018, p.10)

A partir dessas considerações é que trabalhei a gestão do ambiente em minha turma de 5º ano, no sentido de promover relações sociais saudáveis e consequentemente uma atmosfera propícia para a aprendizagem. Possibilitar momentos de fala e escrita para que cada um pudesse expressar seus sentimentos, suas considerações e sugestões. Segundo Soares (2022), ainda é um desafio no contexto da escola proporcionar momentos de escuta, onde os estudantes consigam expressar seus pensamentos e necessidades. Contudo é fundamental que esta cultura se estabeleça e ganhe espaço no dia a dia da escola.

Escrever textos contextualizados na escola que expressem o pensamento, os sentimentos e as necessidades das crianças ainda é um grande desafio. Esse direito é negligenciado, e as funções sociais da escrita não são ensinadas às crianças de forma efetiva e real (SOARES, 2022, p.4).

Desta forma, a ação que desenvolvi com minha turma foi planejada a partir da formação do Programa de Tutoria Educacional. Juntas construímos uma ação pautada nas estratégias do jornal mural e da reunião de cooperativa (a pedagogia de Freinet).

O jornal mural e a reunião de cooperativa são técnicas freinetianas que solicitam da criança a responsabilidade ao falar e ao escrever sobre os acontecimentos da sala e sobre sua convivência com os colegas. Essas situações permitem a interlocução e geram as tomadas de decisão. (SOARES, 2022, p.5).

Na ocasião, houve a confecção do jornal mural que foi realizada em sala de aula, o jornal mural tinha como tema “boa convivência com a turma”, no mural foram expostos quatro envelopes com perguntas norteadoras, tais como: “eu critico, eu proponho, eu felicito, eu pergunto”, o jornal mural ficou disponível durante uma semana para que os alunos pudessem colocar suas indagações a respeito do tema, no entanto, após uma semana de coleta das informações, foi realizada uma ação para que houvesse a execução da atividade para que fossem explorados os questionamentos depositados pelos alunos durante a semana posterior. Foi dado início a uma prática com os alunos, onde objetivou-se o discernimento sobre as diferenças pessoais de cada um, essa dinâmica contou com diversos tipos

de frutas de gostos distintos, cada um optou por aquela que mais agradou o seu paladar, na intencionalidade de sensibilizar os alunos quanto às diferenças entre eles.

Seguimos a ação, com a reunião da cooperativa, foi utilizado um roteiro, com combinados, seleção dos secretários que tinham que fazer leituras das perguntas norteadoras, colar as respostas em um caderno e realizar os registros dos combinados. Os combinados foram: “manter a convivência mesmo quando o professor não estiver em sala de aula, não praticar bullying, manter o respeito com os colegas, não pegar as coisas dos outros sem permissão, realizar as atividades propostas pela professora e ouvir o outro com respeito”. A partir disso, os alunos leram suas respostas e eu e a formadora complementamos para a melhor compreensão dos alunos. A ação encerrou com duas perguntas conclusivas: o que você achou mais interessante na aula de hoje? O que você pensa que pode melhorar para boa convivência da turma? A seguir, os alunos leram suas respostas em voz alta e assim, encerramos a ação com um momento de reflexão.

Figura 1: Jornal Mural



Fonte: Guerreiro (2022)

SABERES E APRENDIZAGENS

Como resultado dessa ação, destaco que minha turma avançou nos relacionamentos intra e interpessoal, tornando o ambiente mais atrativo para o diálogo, possibilitando melhor aprendizagem e envolvimento da turma nas atividades escolares.

A prática dos envelopes do jornal mural de Freinet possibilitou reflexão para melhoria nas relações entre os meus alunos, melhorando o desempenho, tornando-os mais tolerantes e democráticos em todos os espaços escolares e com a família.

Pude vivenciar isso através de relatos dos pais, melhoria na convivência familiar, tornando os alunos mais responsáveis e obedientes aos pais. Essa ação se tornou muito rica, tanto para mim, quanto para os estudantes. Pude conhecer melhor como cada um pensa e vê o outro. Sendo assim, minhas práticas pedagógicas estão sempre voltadas à autoavaliação comportamental para que meus alunos possam estar sempre melhorando como indivíduos dentro e fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

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

SOARES, R. P. Um texto escrito em reunião da cooperativa de Freinet. **Boletim Alfabetização humanizada**. n.08. Jan/Fev. São Paulo, 2022. Disponível em <https://nahum-lescrever.com.br/boletim/>. Acesso em: 23 de out. de 2022.

PROTAGONISTA DO MEU SABER: O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E DOS MEIOS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Bruno Elias Rêgo da Silva¹

CONTEXTUALIZAÇÃO

Há algum tempo, percebemos que muitos conteúdos importantes, pré-requisitos para a continuidade do aprendizado em algumas disciplinas, ficaram prejudicados no período pandêmico.

Considerando a necessidade de recuperar esta base para que os alunos possam seguir com a grade curricular de suas respectivas séries, conseguindo realmente acompanhar a sequência de cada matéria, criamos o projeto “Protagonista do meu saber”, no qual os alunos fazem parte do processo, desde a concepção dos slides até a edição final das vídeo-aulas de reforço.

O projeto procura investigar a importância do protagonismo do aluno e sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem através da realização de um *reality-show* pedagógico no qual os alunos assistem, produzem, gravam e editam aulas no contraturno abordando os conteúdos das séries anteriores, numa grande gincana que integra educação digital com reforço escolar.

O trabalho ocorreu na Escola Municipal Ana Mota Braga, no turno vespertino, no estado do Amazonas, zona sul de Manaus, no ano de 2022, correspondente à DDZ- SUL, tendo como público-alvo os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

¹ Professor do Ensino Fundamental II na rede municipal da SEMED Manaus, Graduado em Licenciatura Plena em História, Pós-Graduado em História do Brasil; Criador do canal Senhor da História, que atualmente possui mais de 40 mil inscritos. bruno.silva@semed.manaus.gov.am.br

Visando proporcionar o fortalecimento da aprendizagem dos conteúdos perdidos ou não assimilados devidamente durante o período pandêmico e ao mesmo tempo promover oficinas como impulso inicial para profissões digitais atuais, os alunos receberam aulas de reforço escolar com professores diferentes da jornada regular, no contraturno, em formato de cursinho, no qual avançam no conteúdo programático por fases e prestam contas do aprendizado por meio da realização de listas de exercícios, as quais são transformadas em formulários do *Google Forms* e geram gráficos instantâneos que permitem visualizar os resultados.

Através de uma avaliação de desempenho personalizada, os alunos que se saem melhor nas listas passam para a próxima fase, enquanto os demais ficam retidos e devem passar por uma nova aula de reforço daquele assunto e realizar uma outra lista até que consigam acertar, no mínimo, 70% das questões.

As aulas de reforço são gravadas e editadas pela equipe de educação digital, composta por alunos selecionados que passam por oficinas de edição e design gráfico, os quais também aprendem os conteúdos assumindo protagonismo na produção do material veiculado. Transformadas em videoaulas, passam a ser utilizadas nas repetições das fases.

As pontuações realizadas nas listas são somadas no decorrer do ano e aquele que tiver a maior pontuação no final do ano será o vencedor, recebendo um prêmio em dinheiro no valor de R\$1000,00.

Isto posto, as metas para atingir os objetivos a serem alcançados com a participação do professor coordenador, do conjunto dos alunos da escola e dos estudantes bolsistas são: Realização de oficinas para habilitar e levantar uma equipe de design gráfico composta por alunos capazes de produzir os slides das aulas de reforço; Produção dos slides das aulas de reforço; Realização e gravação das aulas de reforço escolar no contraturno; Edição das aulas gravadas e transformação em videoaulas prontas para serem exibidas no Centro de Tecnologias Educacionais (CTE) da escola para os alunos que não atingiram o mínimo de 70% em acertos nas listas; Acompanhamento da pontuação dos participantes através dos formulários durante os meses do projeto e divulgação dos resultados parciais semanalmente nos murais da escola; Culminância: Realização da Grande Final com os participantes que obtiveram as maiores pontuações ao longo do ano, em um auditório, com a presença de todas as turmas, no formato reality-show, para que façam as provas práticas e tenhamos a definição e premiação do grande vencedor; Divulgação do vídeo editado da Grande Final e dos episódios gravados de cada fase do *reality show* nas redes da escola.

RELATO DA PRÁTICA

Inicialmente, foram realizadas oficinas de edição de vídeos no Sony Vegas e produção de apresentações no Canva, no intuito de habilitar e selecionar alunos para compor a equipe de educação digital que irá trabalhar nos bastidores do *reality show* pedagógico.

No segundo momento, o professor, junto com os alunos bolsistas, produziu os slides e materiais que serão utilizados nas aulas de reforço escolar, as provas escritas e os questionários no *Google Forms* a serem em cada sessão.

Na terceira fase, houve a ministração das aulas de reforço escolar no contraturno, as quais serão gravadas e editadas para se tornarem videoaulas, que serão exibidas no CTE da escola para os alunos que não atingiram o mínimo de 70% em acertos nas listas.

No quarto passo, o professor e os bolsistas acompanham uma pontuação dos participantes através dos formulários durante os meses do projeto e divulgam os resultados parciais semanalmente.

No quinto passo, um evento dará culminância ao projeto, com a realização de uma Grande Final com os participantes que obtiveram as maiores pontuações ao longo do ano, em um auditório, com a presença de todas as turmas, no formato *reality-show*, para que façam as provas práticas, seja definido o vencedor e ocorra sua premiação.

Na próxima e última ação, haverá uma divulgação do vídeo editado da Grande Final e dos episódios gravados em cada fase da realização do projeto através das mídias, redes sociais como *Facebook*, *sites*, *Instagram* da escola.

SABERES E APRENDIZAGENS

No decorrer do processo, os alunos consolidaram as habilidades necessárias referentes aos conteúdos anteriores.

Os alunos foram introduzidos no mundo digital e ao final do processo, dominaram as habilidades básicas de um editor de vídeos e de um design gráfico, além de se familiarizarem com as questões tecnológicas destes ofícios digitais.

Uma vez habilitados na edição de vídeos e na produção de apresentações no Canva, abriram perspectivas de obtenção de renda fazendo trabalhos nestas áreas.

Os alunos, uma vez firmados no projeto de reforço escolar e educação digital, estreitaram seus vínculos com a escola, fortalecendo uma rede de proteção social capaz identificar casos de vulnerabilidade alimentar e física dos discentes.

Os alunos geraram uma identificação maior com a escola, através da interação promovida pelo *reality show* pedagógico, o que favoreceu novas posturas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

SOARES, CRISTINE. **Metodologias ativas:** uma nova experiência de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1^a edição, 2020

BRASIL. **Convenção sobre os direitos da criança.** Adotada pela resolução n. L . 44 (XLV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990.

DWYER, Tom et al. **Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar.** Educação e Sociedade [online]. 2007, vol. 28, n. 101, p. 1303-1328. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/vYvDnfWxzQDnvNxnj9m4LTd>>. Acesso em: 21 abr. 2009.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA, 1991.

MOURA, Mary Jones Ferreira de. O Ensino de História e as Novas Tecnologias: da reflexão à ação pedagógica. In: **Simpósio Nacional de História**, 25., 2009, Fortaleza - CE. Anais do XXV Simpósio Nacional de História - História e Ética. Fortaleza: Editora da UFC, 2009.

PETARNELLA, Leandro. **Escola analógica:** cabeças digitais: o cotidiano escolar frente às tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação. Campinas, SP: Alínea, 2008.

O RESGATE DAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL MAGNÓLIA FROTA

Glenda Abtibol Lima¹
Kassiane Nascimento da Silva Albuquerque²

CONTEXTUALIZAÇÃO

Inicialmente buscamos trazer a socialização da prática pedagógica que foi realizada na turma do 1º Período C na Escola Municipal Magnólia Frota, localizada na Zona Centro Sul de Manaus. Tal prática, nos foi oportunizada a partir da Formação da Tutoria Educacional por meio de planejamento e aula compartilhada com o tema de resgate das brincadeiras tradicionais. Este relato que apresentamos se desenvolveu por meio da formação em serviço denominada de tutoria educacional que atende professores em estágio probatório pela SEMED. Neste modelo de formação o professor recebe uma formação específica para sua prática a partir de suas reais necessidades de prática, aprendizagens das crianças e olhando para sua matriz de professor de Educação. Esse ano, em março de 2022, tivemos a oportunidade de contato com o programa de tutoria educacional com a formadora Kassiane Albuquerque, que nos apresentou a proposta e objetivos da formação em serviço. Por meio dos encontros estabelecidos de forma individual, presencial e remoto, construímos o plano de formação na qual havia ações e metas. Inicialmente realizamos o diagnóstico inicial e por meio do

¹ SEMED; Licenciada em Pedagogia pela UEA, e-mail: glenda.abtibol@semed.manaus.am.gov.br

² SEMED, DDPM - PTE, Mestre em Geografia pela UFAM, e-mail: kassianenascimentoasilva@gmail.com.

preenchimento de um formulário que se trazia a Matriz¹ de Autoavaliação do professor e a partir das potencialidades e os desafios trago o Planejamento como eixo a ser desenvolvido e como meta 1º semestre: Elevar a autonomia das crianças por meio de atividades diversificadas ou ações que propiciem esse processo até 20-07-22. Para isso algumas ações foram planejadas tais como: 1) Aprofundando o currículo Municipal Infantil (BNCC) novo currículo, de forma remota, onde as Principais dúvidas seriam enviadas por WhatsApp. Estratégia: Ação compartilhada de estudos de documentos, na qual a formadora traz síntese ou encaminha as páginas do documento. Dia 17-05; 2) Observação da aula: Práticas de atividades diversificadas, na qual a professora enviaria a pauta ou Plano de aula antes e a formadora anotaria os pontos para o feedback, Dia 06-06; 3) Feedback da observação da aula, com trechos filmados a serem analisados por ambas, A formadora traz os pontos observáveis, Dia 20-06; 4) Ação compartilhada: Planejamento de aula compartilhada, na qual a professora. traz o plano mensal e envia os possíveis conteúdos e datas, Dia 13-07. Tivemos neste último encontro do 1º semestre uma avaliação e balanço das ações e possíveis encaminhamentos para o próximo semestre, pensando na escrita e participação da VIII Socialização das Práticas Formativas da DDPM.

No segundo semestre em revisitação ao seu plano de formação e nos eixos e habilidades constatou-se a necessidade de se trabalhar no eixo prática de ensino na qual pretendia-se desenvolver as habilidades: Oportuniza atividades diversificadas que promovam brincadeira e interação no desenvolvimento das capacidades humanas: raciocínio, memória, socialização, coordenação motora, comunicação, imaginação e liberação de sentimentos favorecendo o autoconhecimento e autonomia e essas atividades que contemplasse com a meta estabelecida pela professora em que consistiria em: Desenvolver a minha prática pedagógica elaborando materiais concretos relacionados a promoção de interações e brincadeiras de ao menos 80% das crianças até final de outubro de 2022. Dentre as ações a se desenvolver neste segundo semestre pensou-se em: 1) Elaborar plano de aula compartilhada sobre Brincadeiras Tradicionais; Montagem de Sequência Didática sobre Brincadeiras Tradicionais. Encaminhamentos: Pesquisar artigos, revistas, livros sobre Brincadeiras Tradicionais e atividades relacionadas ao currículo sobre os campos experenciais que tenham relação com as brincadeiras tradicionais, dias 17-08 e 25-08 sendo um encontro presencial e um encontro remoto por via Google Meet. 2) Aula Compartilhada com a participação de ambas e anotações para o feedback, de encaminhamentos: Compartilhamento, o que cada uma irá fazer e observar no papel da outra atentas às aprendizagens dos alunos, dia 31-08; 3) Feedback compartilhado, onde ambas trouxeram aprendizagens tanto dos alunos como dos profissionais envolvidos, no dia 08-09; 4) Escrita do relato de experiência com um alinhamento das etapas de escrita de cada uma no dia 28-09.

1 A Matriz de Autoavaliação do professor se refere a um documento com competências e habilidades, criado pelo Programa de Tutoria Manaus – AM, a partir de documentos norteadores da rede como BNCC, legislação e PCNs que embasam o trabalho do professor seja na educação Infantil, seja no Ensino Regular.

RELATO DA PRÁTICA

Nesse primeiro momento da formação foi detectado por meio da observação da aula, alguns pontos que poderia potencializar minha prática pedagógica como professora, sendo um deles a intensificação de brincadeiras tradicionais e manuseio de materiais e como evidência de maior investimento formativo neste ponto tem-se a seguinte anotação: “Logo depois que todos pintaram o cartaz ela apresentou o bilboquê, um brinquedo feito com garrafa pet reciclável. As crianças que trouxeram quatro ao todo brincam e depois as demais crianças brincam também (tentam brincar, mas nenhuma consegue colocar a bolinha dentro) até que a professora tenta e não consegue, tanto da prática da professora e com isso estimula a prática das brincadeiras tradicionais com as crianças. Dentre o feedback da observação da aula, a formadora traz os seguintes pontos de brilho: Domínio do conteúdo, boa gestão de aula com as crianças, estabelecimento de rotina e combinados (eles arrumam os brinquedos), momento de sentarem nas cadeiras para contação de histórias, diversidade de prática e exploração dos ambientes (parque com brinquedos e palmeira, área externa do bosque com árvores, área de trás da escola com coleta de lixo, sala de referência, enfim, vários ambientes) e materiais (cartazes, tinta e carimbo com as mãos, folhas das plantas caídas para atividades, etc. Vale destacar, que as brincadeiras e o brincar na Educação Infantil são fundamentais para uma Infância Saudável que estimula o lúdico, as habilidades motoras, socialização, criatividade, cooperação, autoconfiança, empatia, resolução de problemas, assimilar regras dos jogos e brincadeiras.

Percebemos que através do resgate de brincadeiras tradicionais, apresentamos brinquedos e brincadeiras que muitas crianças não tinham conhecimento ou prática, introduzimos conhecimento de jogos, brincadeiras, regras e socialização tanto com a família e outras crianças. Além da apresentação das brincadeiras tradicionais, por meio de uma sequência didática vivenciamos práticas de brincadeiras e confecção de brinquedos. A brincadeira realizada de forma planejada no âmbito escolar, principalmente na educação infantil, pode e deve ser vista como um importante conteúdo no processo ensino aprendizagem, pois propicia o desenvolvimento de forma lúdica e prazerosa para os alunos, aspectos essenciais na apropriação de conhecimento para essa faixa etária (RAMOS, 2011).

Dessa forma, o presente estudo relata as experiências na turma do 1º Período C na educação infantil da Escola Municipal Magnólia Frota que tiveram por finalidade o resgate de brincadeiras tradicionais/antigas. O relato caracteriza-se como descriptivo e qualitativo.

As atividades foram desenvolvidas em sequência didática. Inicialmente os alunos em sala com a professora, conversavam sobre as brincadeiras antigas que os pais já tinham vivenciado na infância. Solicitando que os pais, juntamente com seus filhos, relembrassem uma das brincadeiras tradicionais que fizeram parte da sua infância, para que assim seus filhos pudessem aprender a

brincadeira e dividir esse aprendizado na escola com os colegas. Em seguida, no grupo do WhatsApp foi solicitado alguns materiais para a confecção da oficina de brinquedos (ver quadro 1).

Quadro 1. Plano de aula compartilhado

Justificativa	Visando trabalhar o plano de formação no eixo Prática de Ensino, habilidade: Oportuniza atividades diversificadas que promovam brincadeira e interação no desenvolvimento das capacidades humanas: raciocínio, memória, socialização, coordenação motora, comunicação, imaginação e liberação de sentimentos favorecendo o autoconhecimento e autonomia.
Curriculum Semed	Em conformidade ao planejamento mensal da professora, faz-se em seguida um planejamento de aula compartilhada que busca aprendizagens significativas às crianças do 1º período, onde trabalharemos a Campo de Experiência 4: Traços, sons, cores e formas: (Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Experiência já prevista na Proposta Pedagógica da Educação Infantil). Aspectos Experienciais: Brincadeiras com sucatas.
Problematização	Por que resgatar as brincadeiras tradicionais? Qual a relação das aprendizagens das crianças a mobilização das brincadeiras tradicionais?
Objetivo Geral	Alcançar aprendizagens significativas por meio de rodinhas, confecção de brinquedos com sucatas e brincadeiras que estimulem o resgate dos conhecimentos culturais e que possam rever outras utilidades para as embalagens já introduzindo também as interações e brincadeiras.
Objetivos da Aula esperados para que os alunos aprendam	Criar obras de arte com diferentes texturas e cores, manusear materiais recicláveis; Investigar aspectos da história de como eram as brincadeiras antigamente; Desenvolver o gosto pelas brincadeiras tradicionais; Ampliar o vocabulário, conhecer palavras diferentes e brincadeiras diferentes; Interagir, movimentar-se, socializar, conhecimento de regras, trabalho em equipe.
Objetivos da aula para a formação da professora e tutoras	Observar a gestão de aula, combinados, se consigo manter a atenção dos alunos com o apoio da turma; Como manter a atenção da turma; prestar atenção no tempo de desenvolvimento de cada crianças, o tempo de cada uma, o trabalho manual com as crianças, desenvolvendo em mim e nelas.
Atividade prévia para casa	Solicitar aos pais ou responsáveis que tragam com antecedência materiais recicláveis como latas com tampas limpas, bolinhas de desodorantes ou de Natal, ou bolinhas pula pula, CD antigos que não usam mais, rolo de papel alumínio ou papel toalha ou papel filme.
Avaliação	O processo avaliativo das crianças se dará pela participação nos momentos de roda com as músicas e a interação na história. No decorrer da oficina, com as atividades criativas e montagem e envolvimento nas brincadeiras propostas.

Fonte: material didático das tutoras (2022)

SABERES E APRENDIZAGENS

Através da experiência apresentada com o objetivo de desenvolver o exercício da aprendizagem, selecionamos as brincadeiras e brinquedos tradicionais nos espaços da sala de aula e quadra poliesportiva da escola com as crianças. Foi bastante proveitoso, porque despertaram tanto os conhecimentos prévios, quanto novas informações compartilhadas por eles e entre eles, ficaram bastante à vontade. Com reforço nas reflexões, inserir as brincadeiras e brinquedos tradicionais na sala de aula desenvolve e motiva o aluno, ou seja, o jogo estimula a criança a usar sua criatividade, desenvolver sua coordenação motora fina e ampla etc. Executar trabalhos em sala de aula voltados para a exploração do lúdico e materiais reciclados contribui para facilitar a assimilação dos conteúdos

apresentados e para o desenvolvimento do raciocínio dos alunos, o que, consequentemente, ajuda na motivação, tanto do aluno quanto do professor (VIEIRA, 2019).

Observamos que durante toda a elaboração da aula compartilhada, o engajamento dos alunos nas atividades propostas foi de extrema importância para o desenvolvimento e êxito do plano de aula, nesse sentido, em que afirmamos que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras tradicionais colaboram para uma vida mais significativa e prazerosa para a criança, que por isso, o desenvolvimento de ações pedagógicas significativas contribui para a infância saudável. Os desafios compartilhados foram de extrema relevância no desenvolvimento, visto que a maior expectativa era na elaboração e confecção de brinquedos com materiais recicláveis e concretos, e na oportunidade da aula compartilhada podemos observar que houve êxito na construção dos brinquedos junto às crianças. De acordo com a experiência relatada, podemos observar um desenvolvimento na construção de brinquedos e manipulação de materiais recicláveis e o processo das atividades lúdicas.

DISCUSSÃO/ RESULTADOS

Durante o processo de elaboração da aula compartilhada e sequência didática observamos que as crianças se mantiveram bastante entusiasmo na confecção da Oficina da Boneca de Lata, assim como puderam experienciar a manipulação de materiais concretos e vê-los maravilhados na elaboração dos brinquedos, destaco que foi uma experiência enriquecedora como profissional da educação na modalidade de Educação Infantil. A oportunidade de desenvolver, uma sequência didática que saísse da minha zona de conforto, e me desafiasse a experimentar o manuseio de materiais concretos e recicláveis como: garrafas PET, bolinhas de desodorante, CDs e Latas e etc.

A partir do exposto nas linhas acima, acreditamos que obtivemos um resultado satisfatório diante das atividades propostas em sala de aula e na quadra poliesportiva, houve uma participação ativa das crianças em todas as etapas da sequência didática. Através da apresentação das brincadeiras e brinquedos tradicionais, percebemos que as mais comuns como: esconde-esconde, bumbolê e amarelinha; as crianças já tinham vivências anteriores (cogitamos que talvez em casa) e outras ficaram maravilhados com as inúmeras possibilidades de diversão sem recursos tecnológicos. Acreditamos que a partir de nossa práxis profissional os estudantes vivenciaram uma aprendizagem significativa.

Figura 1. Atividades pedagógicas da formação



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras (2022)

REFERÊNCIAS

RAMOS, Ana Claudia. **Brincadeiras de todos os tempos**. Ana Claudia Ramos; (Ilustrações do autor), - São Paulo: Larousse do Brasil, 2006. - (Coleção coisas de criança); ISBN 978-85-7635-120-7. 2 reimpressão 2011.

VIEIRA, Claudia Maria da Silva, **Brincadeiras Populares, um resgate da cultura do brincar**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís: EDIFMA, 2019. 91 p. ISBN: 978-85-69745-83-9.

LETRAMENTO LITERÁRIO E DIGITAL POR MEIO DA LITERATURA AMAZONENSE: UMA ANÁLISE DOS POEMAS DE THIAGO DE MELLO E TENÓRIO TELLES

Valéria de Oliveira Lima¹

RESUMO

¹ Professora de Língua Portuguesa da SEMED/MANAUS. Especialista em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação e Orientação Escolar/UNIVERSIDADE ANHANGUERA UNIDERP Licenciada em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa/UNIP (valeria.lima@semed.manaus.am.gov.br)

O letramento literário promove atividades de leitura significativas que permitem que os estudantes ampliem suas experiências leitoras em diferentes campos, alcançando as habilidades necessárias para formação do leitor enquanto ser crítico e social. O presente trabalho apresenta o resultado da leitura e análise das obras “Faz escuro, mas eu canto”, de Thiago de Mello e “Canção da Esperança e outros poemas”, de Tenório Telles e sua promoção ao letramento literário. A pesquisa foi realizada à luz do campo de estudos dedicados ao letramento literário e nas práticas de leitura literária norteadas por Cosson (2014), Kleiman (2007), Nascimento (2021), Soares (2002), entre outros. A metodologia utilizada para a construção deste trabalho incluiu uma pesquisa qualitativa. Os dados empíricos utilizados para a análise foram coletados por meio da aplicação de um projeto de pesquisa desenvolvido junto ao Programa Ciência na Escola (PCE) tendo como participantes os estudantes dos 9º anos dos Anos Finais da Escola Municipal Professora Antônia Pereira da Silva/DDZ Norte. O projeto está ocorrendo semanalmente, especificamente nos dias disponíveis para a “Hora da Leitura.” Para alcançar os objetivos propostos está sendo utilizada a sequência básica para trabalhar o letramento literário na escola, norteada por Cosson (2014), que resultarão na produção escrita de poemas. E por considerar o advento das tecnologias e o seu uso constante na vida dos educandos, esses poemas serão transformados em um e-book, utilizando para isso o software Sigil, e um audiobook por meio do software Balbolka. Espera-se que com a aplicação do projeto, todos os objetivos propostos sejam alcançados e que a busca pela pesquisa científica e o processo de letramento literário seja difuso na sociedade, contribuindo assim para a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Letramento literário. Letramento digital. Literatura amazonense. Poemas.

EMPREENDEDORISMO E PROJETO DE VIDA NA EJA: SUSTENTABILIDADE EM PRÁTICAS CRIATIVAS GERANDO RENDA NA ESCOLA MUNICIPAL ANA SENA RODRIGUES

Fabíola Oliveira Santos de Macedo¹
Ana Lúcia Barros de Andrade²
Marcelo Firmino da Silva³
Meng Huey Hsu⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de experiência desenvolvido na Escola Municipal Ana Sena Rodrigues com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos do 1º e 2º segmentos do noturno, com o objetivo de estimular práticas empreendedoras e sustentáveis, despertando o interesse no pensar e

¹ Professora das Secretarias de Educação do Estado e Município, Licenciada em Matemática, Doutorada em Ensino da Matemática, fabiola.macedo@semed.manaus.am.gov.br.

² Professora Formadora na DDPM/SEMED e Bióloga da Faculdade de Tecnologia da UFAM, Mestre em Ciências Ambientais e Sustentabilidade da Amazônia/UFAM. e-mail: ana.barros@semed.manaus.am.gov.br.

³ Professor Formador na DDPM/SEMED, Licenciado em Matemática, Especialização em Metodologia do Ensino Superior e-mail: marcelo.silva@semed.manaus.am.gov.br.

⁴ Professora formadora na DDPM/SEMED, Licenciada em Matemática, Mestre em Matemática Aplicada e Doutoranda em Informática/UFAM, e-mail: meng_hsu@semed.manaus.am.gov.br.

agir da escola e na comunidade onde a escola está inserida, bem como desenvolver projeto de vida de cada um e da coletividade.

Durante todo o desenvolvimento da experiência foram realizadas orientações junto aos estudantes tanto na escolha da temática, na confecção dos diferentes produtos como na realização de uma exposição em forma de feira desses produtos no espaço da escola, onde os produtos confeccionados foram direcionados para a comunidade interna e externa (convidados) colocando em ação seus projetos de vida de maneira que gerenciasse seus investimentos e renda.

O trabalho se justifica por estimular as práticas do empreendedorismo sustentável junto aos estudantes acreditando no potencial empreendedor que há em cada estudante, apontando habilidades existentes no projeto de vida compartilhado nesse espaço. Além de promover o ensino de forma significativa atendendo as habilidades organizadas em cada fase de ensino que oportunize o desenvolvimento dos temas transversais indicados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que busca trazer espaços de aprendizagens significativos para seus estudantes. Numa proposta de que o estudante é protagonista no meio social do qual faz parte, se justifica também a promoção da articulação entre as Competências Gerais destacadas na Proposta da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Manaus (SEMED, 2021).

Em relação aos objetos de conhecimentos voltados ao empreendedorismo e sustentabilidade, pensando na formação desses estudantes, direcionamos que a prática se alimente dos fundamentos teóricos, enriquecida de maneira transversal.

Um dos desafios iniciais, foi de obter apoio da comunidade escolar, da formação continuada da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e do Grupo de trabalho de empreendedorismo da (SEMED), no sentido de qualificar as atividades que foram desenvolvidas na escola.

Como estratégias de ensino para esta modalidade, acreditamos na proposta de espaços de interação entre os estudantes das turmas e escolas da comunidade do entorno, pois de acordo com Dornelas (2005) nos apresenta que “o empreendedorismo interliga as pessoas e os processos, formando um conjunto, o qual tem o objetivo de transformar as ideias em oportunidades”, objetivando a exposição empreendedora dos produtos confeccionados e consequentemente na geração de renda para estudantes empreendedores, que se dedicam de maneira criativa e inovadora em empreenderem criando seus produtos.

Pensando nessas estratégias de ensino, com o objetivo de estimular práticas empreendedoras e sustentáveis na EJA, despertando o interesse no pensar/agir em seu projeto de vida e gerando renda de maneira criativa. E para alcançar o objetivo denota-se a necessidade de compreender o conceito de

empreendedorismo e sustentabilidade para o projeto de vida e carreira do estudante da EJA; Conhecer as habilidades dos estudantes na produção e confecção dos seus produtos; Estimular os estudantes a empreenderem; Despertar o potencial empreendedor, oportunizando a confecção, troca de experiências e de produtos para geração de renda; Promover um momento de exposição dos empreendedores e seus produtos para a comunidade interna e externa(convocados) para fins de comercialização.

METODOLOGIA

Este estudo desenvolveu um processo de acompanhamento das práticas e ações formativas, voltado ao empreendedorismo na modalidade Educação de Jovens e Adultos, tendo como lócus da pesquisa Escola Municipal Ana Sena Rodrigues. Os sujeitos foram os estudantes do 1º e 2º segmentos do turno noturno, de todas as turmas.

A abordagem qualitativa é utilizada neste projeto por se tratar de uma pesquisa que “possui o parâmetro de compreender os fenômenos educativos e sociais, a fim de desencadear em estratégias de transformar a prática, a tomada de decisões e descobrir e organizar os assuntos acerca do objeto de pesquisa” (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 190).

Como primeira ação, foi realizada a adesão da escola à proposta, quando ela foi apresentada à comunidade escolar para que o projeto de empreendedorismo na EJA fosse compreendido como estratégia necessária ao projeto de vida de cada um.

Na segunda ação realizamos uma roda de conversa com escuta ativa aos estudantes sobre os diferentes interesses, na produção ou geração de produtos oriundos de material reutilizável. Tivemos como meta o desenvolvimento das competências gerais e habilidades que apontassem as ações empreendedoras.

Em seguida, como terceira ação, aplicamos um questionário com perguntas fechadas e abertas para traçar o perfil do estudante da escola, com dados para identificar o perfil dos nossos estudantes que têm sonhos e não realizaram; estudantes que já iniciaram seu projeto de vida; e estudantes que já empreendem com resultados exitosos. Esses dados nos surpreenderam pois temos uma comunidade escolar com muito foco no empreendedorismo no sentido de ser criativo, persistente e acreditar nas suas estratégias.

Na quarta ação, os professores orientaram sobre as diferentes estratégias, aliando as práticas dos estudantes com os conhecimentos interdisciplinares da matriz curricular, envolvendo o empreendedorismo na criação e entrega dos produtos possíveis para a geração de renda.

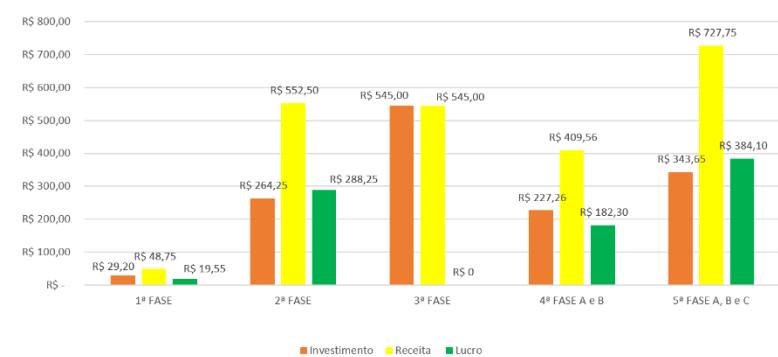
Na quinta ação, realizamos a exposição dos produtos em forma de feira, confeccionados pelos estudantes e organizada por eles junto aos professores da escola. Nesse movimento prático, a comunidade escolar e parceiros tiveram a oportunidade de conhecerem pessoas que sonham com ações e foram para além dos sonhos e construíram seus projetos de vida, estimulando assim, novos empreendedores na própria escola e na comunidade.

Na última ação, realizou-se a avaliação do movimento dado pelo empreendedorismo na escola, onde se deu de forma contínua com uma discussão dos temas, preenchimento de ficha de acompanhamento sobre os passos do trabalho executado, anotações dos investimentos, da receita, das despesas e lucro obtido pelo estudante empreendedor que busca dentro da sua realidade desenvolver seu projeto de vida.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Um estudo sobre educação financeira, conceito sobre empreendedorismo, sustentabilidade ambiental e financeira, nos levou a criar um resultado que apontamos na figura 1, para que os empreendedores que aqui encontramos aplicassem o aprendizado e apresentassem para a escola utilizando habilidades da educação financeira, com uma proposta de que os resultados foram obtidos na aplicabilidade do que aprendemos fazendo.

Figura 1 - Gráfico sobre o investimento, receita e lucro da feira de empreendedorismo na escola.



Fonte: Os autores (2022)

No gráfico, observa-se na barraca da 1^a fase, com apenas 4 integrantes da turma, foi vendido pipoca e artesanatos variados, onde se obteve mais de 50% de lucros. Já na barraca da 2^a fase, também com apenas 4 integrantes, venderam os seguintes alimentos: vatapá, arroz, salpicão, refrigerante e suco, obtendo-se lucro superior a 100%. E na barraca da 3^a fase, participaram 15 integrantes e venderam os seguintes itens: artesanato com material reciclado, crochê e conserto de sapatos, onde

infelizmente, não obtiveram êxito, porém sem perdas de produtos por se tratar de materiais não perecíveis (Figura 2).

Na barraca da 4^a fase participaram 30 integrantes, que venderam: kikão, arroz, vapatá, maionese, farofa, refrigerantes e sucos. Tiveram o lucro de quase 50%. E na barraca da turma de 5^a fase, que contou com 50 integrantes, onde venderam: salgados, brechó, dindin gourmet, o lucro foi maior que o dobro do investimento (Figura 3).

Figura 2: Educação e sustentabilidade



Fonte: Fabíola Macêdo

Figura 3: Empreendedorismo na escola



Fonte: Fabíola Macêdo

Quanto as aprendizagens na matemática, foram observadas pelos estudantes a média de gastos por participantes, representação dos tipos de gráficos, uso da tecnologia, leitura da tabela, e tratamento da análise dos dados. Em todas as fases foram apontados os valores dos investimentos, receita e lucro obtido. Pois a leitura de mundo, esses estudantes fazem com excelência, mas se faz necessário trazer elementos do cotidiano para uma aplicabilidade mais assertiva de suas aprendizagens.

Os resultados do trabalho apontaram para uma perspectiva curricular na compreensão da educação financeira, trazendo aprendizagens significativas para o currículo da EJA, levando uma fundamentação do letramento matemático, na formulação de representar, raciocinar, comunicar e argumentar por meio de resolução de problemas em uma variedades de contextos, utilizando conceitos, procedimentos e ferramentas matemáticas apresentadas em forma de gráficos e registros de forma que os objetivos traçados foram alcançados com a participação da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES

Este projeto contribuiu para o enriquecimento da formação das experiências empreendedoras para os alunos da EJA. Os espaços de aprendizagens estão para além da sala de aula, sendo a EJA uma modalidade que necessita de aulas atrativas e significativas. O protagonismo do aluno da EJA toma corpo na Proposta da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Manaus aliada com as Competências Gerais da BNCC, o que possibilita práticas que levem o aluno a pensar e agir em direção ao seu projeto de vida.

Na EJA da Escola Municipal Ana Sena Rodrigues, é sabido da importância de os estudantes participarem da formação para a leitura e escrita de mundo, relacionando o currículo com a realidade de suas rotinas. Nesse sentido, a vivência da Proposta Pedagógica para este projeto tem a intencionalidade de despertar o potencial empreendedor dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

FORMAÇÃO DO FORMADOR: EXPERIÊNCIA DO QUARTETO FORMATIVO RIO JURUÁ EM CONTEXTOS DE TELETRABALHO E HÍBRIDO NO PROGRAMA DE TUTORIA EDUCACIONAL EM 2021

Kassiane Nascimento da Silva Albuquerque¹

Rejane de Freitas Damasceno²

Giovana Souza da Silva³

CONTEXTUALIZAÇÃO

Este relato surge a partir das experiências de formação continuada realizada por quatro formadoras do Programa de Tutoria Educacional da Rede Municipal de Ensino de Manaus, sendo

¹ Semed, DDPM, Graduação em História e Geografia UFAM, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Geografia pela UFAM, kassiane.albuquerque@semed.manaus.am.gov.br

² Semed, DDPM, Graduação em Pedagogia UFAM, Especialista em Gestão Educacional UEA e Coordenação Pedagógica UFAM, rejane.damasceno@semed.manaus.am.gov.br

³ Semed, DDPM, Graduação em Pedagogia, Especialista em Gestão da Educação pela UFAM, giovana.silva@semed.manaus.am.gov.br

elas: Kassiane Albuquerque, Luciana Pereira, Giovana Silva e Rejane Damasceno. Nossa inquietação foi em conseguir gerar bons resultados em números e em qualidade formativa no ano de 2021, em um contexto de pandemia, teletrabalho e retorno às aulas de forma híbrida e depois presencial, dentro de um contexto de formação em serviço que se adaptou ao momento vividos por todos - Pandemia da Covid -19.

Nós quatro formadoras, participamos do Programa de Tutoria Educacional, que é uma ação de formação em serviço realizada pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM/SEMED desde 2015, e tem como objetivo potencializar a prática do professor em estágio probatório através do desenvolvimento de competências e habilidades a partir da ação-reflexão-ação da sua prática, com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos. A formação é pautada nos princípios da aprendizagem na prática, parceria, customização, protocolos e combinados, intencionalidade, transparência e foco na aprendizagem dos alunos. Iniciamos o movimento de formação em Tutoria em um desenho novo, totalmente remoto, para isso, cada formador ficou responsável por acompanhar (8) oito profissionais, sendo (6) seis professores e dois (2) membros de Equipe Gestora.

No primeiro semestre tivemos o Módulo 1 referente à ambientação na sala Google da turma Rio Juruá, onde disponibilizamos materiais referentes à formação. No módulo 2 – tivemos um encontro virtual coletivo com os profissionais da educação da turma Rio Juruá, no sentido de realizar o levantamento das necessidades formativas e construir o plano de formação de cada um dos profissionais. A partir desse diagnóstico procedemos o Módulo 3 – Execução dos planos de formação por meio de encontros coletivos e individuais via Google Meet, tendo como apoio a sala virtual. No segundo semestre tivemos o Módulo 4 (Avaliação, balanço e prospecção), onde realizamos um momento para avaliarmos as ações do 1º semestre e avançarmos para a construção do plano de formação para o segundo semestre. A partir desse novo diagnóstico procedemos o Módulo 5 – Execução dos planos de formação por meio de encontros coletivos e individuais via Google Meet, tendo como apoio a sala virtual. O Módulo 6 e 7 ocorreu todo de forma presencial, inclusive o encerramento com o Regatão (Avaliação e Balanço).

As principais problemáticas encontradas nesse contexto foram: Como gerir uma organização de formação em grupo diante de um contexto e necessidades tão adversas? Quais estratégias utilizar para alcançar o público diversificado? Quais os parâmetros utilizados nessa formação? Como fomentar momentos de autoformação intra equipe? E como vimos que partia de uma curiosidade formativa de muitos profissionais e que poderíamos acrescentar ao grupo de formação, surge este relato trazendo as experiências exitosas que tivemos na formação remota, híbrida e presencial do Quarteto Rio Juruá em Tutoria Educacional 2021.

RELATO DA PRÁTICA

Como vocês se organizaram enquanto grupo? O grupo se organizou por meio de reuniões online, com estratégias e planejamentos que melhor atendessem às demandas dos profissionais em formação, sejam professores, sejam as equipes gestoras. As ideias iam fluindo, íamos anotando e nos organizando por meio de relatórios sistematizados a cada encontro do grupo, o que facilitava nosso processo de relatório mensal e de organização interna de cada membro da equipe.

Como distribuir as tarefas mesmo estando com ausências e em número menor de formadores, mas não de profissionais em formação? O quarteto Juruá, encontrou a princípio algumas situações que requerem adaptação, a equipe teve por dois momentos formadores em ausências por motivo de licença médica, mas isso não impossibilitou que os trabalhos de formação acontecessem. Como estávamos em atendimento online, distribuímos os profissionais de uma formadora entre o trio para que não ficassem sem formação e os encontros coletivos ajudaram muito. Apesar de ter ficado um pouco mais trabalhoso, isso foi possível com organização de agendas para que pudéssemos atender a todos a contento.

Quais as principais estratégias do grupo? Dentre as principais estratégias adotadas pelo grupo destacamos os encontros coletivos com formação em Tutoria de Grupo Online, criadas após a tabulação das principais necessidades formativas dos profissionais com os quais estávamos acompanhando, descrevemos abaixo um resumo da organização e planejamento do quarteto: Dentre algumas das principais ações do grupo destacam-se: Módulo 2: **Objetivo do projeto/ ações formativas:** Levantar centros de interesse e necessidades formativas do público de atendimento 2021 do Programa de Tutoria Educacional. **Resumo da ação:** 18/03: Reunião para identificação do público de atendimento e movimentos de primeira aproximação. 20 a 22/03: Aproximação com público de atendimento. 06 e 07/04: Entrurmação dos profissionais na sala virtual 08 e 09/04: Acompanhamento aos profissionais no módulo zero da sala virtual. 12 e 13/04: Ajustes no planejamento e materiais para a formação com vistas ao diagnóstico. 14 e 15/04: Vivência do planejamento. 16/04: Formação dos profissionais. 19/04: Avaliação do processo e tabulação dos dados.

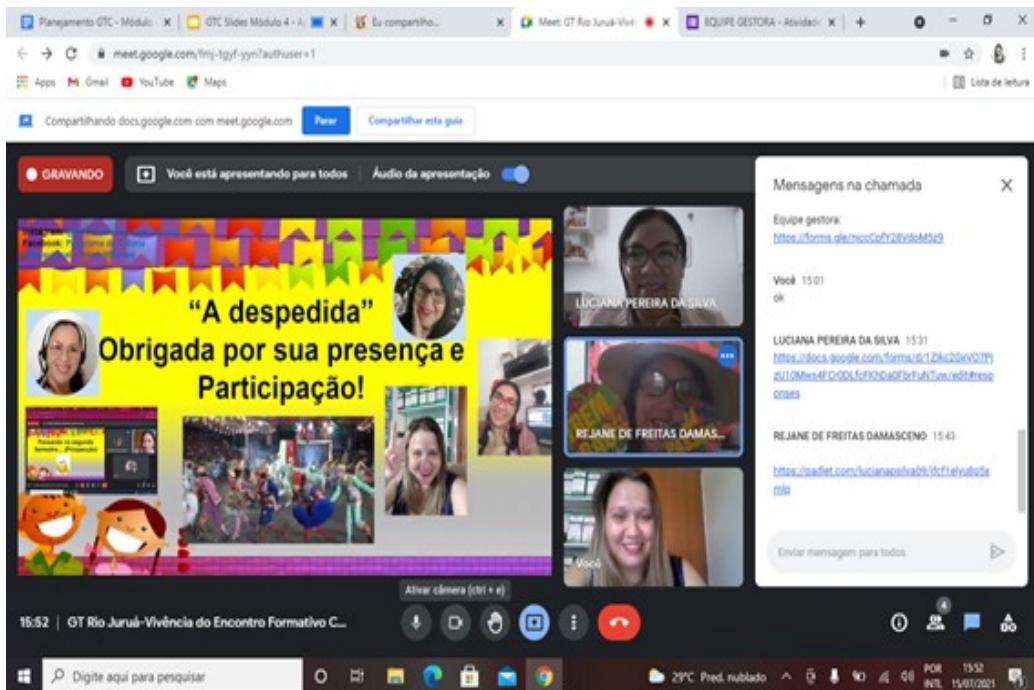
Módulo 3: **Ações formativas:** 17.05: 1- Compartilhamento de experiências a partir dos encontros individuais e dos planos de formação. Pontos positivos dos encontros individuais. 2- Alinhamento quanto à tutoria de grupo (Educação Física, Tecnologias, Alfabetização (Ver sobre Magda Soares), 3- Compartilhamento dos materiais de Educação física (Slides, links, textos de apoio para o dia 21/05) Quanto à tutoria com os professores de Educação Física realizar a tutoria de grupo tematizando a prática. De encaminhamentos do dia 17.05 temos: 1-Inserir as práticas dos professores de Educação física na atividade para o Google Classroom. 2- Postar a atividade amanhã na sala

Google. Planejar a tutoria de grupo com os professores de Educação Física. 3- Realizar avaliação do encontro do Módulo 2 e construção do relatório mensal. 4- Verificar material para a sala Google sobre tecnologias. 5-Planejamento da oficina de tecnologias. **20/05/21:** 1- Oficina de uso do word wall com o professor Hugo da GTE. 2- Planejamento para o encontro coletivo: Tutoria de grupo com os professores de Educação Física. 3- Vivência do Planejamento. **27, 28/05/21:** Planejamento da Oficina de tecnologias voltada para uso do powerpoint de forma gamificada. **02, 07, 10/06/21:** Vivência do planejamento para oficina de tecnologias, preparação de material para Tutoria de Grupo sobre Alfabetização. Analisar e validar material de alfabetização para ser postado na sala virtual (14/06), pois este não foi possível ser realizado devido ao retorno híbrido e as inconsistências de datas.

Módulo 4: Resumo das ações: **13, 14 e 15/07:** 1- Compartilhamento dos processos do quarteto com a formadora Rejane. 2- Estudo e organização de material para o Módulo 4- Ajustes no planejamento e materiais da formação: Mudança para o jogo Word Wall, 19/07- Tabulação de dados. Dia 20/07 Encontro do quarteto para alinhamento de ações. (A partir da tabulação dos dados; Construção do formulário para o plano de formação). 21/07 - Planejamento inicial para a 1^a Tutoria de grupo. (Sugestão: Tema Avaliação). 21/07 a 27/07- Envio de formulário e Encontros Individuais para construção do plano de formação. Obs: Coletar as informações para construção do plano no formulário google. Depois os formadores organizam e validam com os tutorados por meio do formulário. **28 e 29/07** - Encontro do quarteto para finalização do planejamento e vivência para a 1^a Tutoria de Grupo do Módulo 5.

Módulo 5: **20.08** - 1^a Tutoria de grupo com o tema sobre Avaliação da Aprendizagem: Há uma luz no fim do túnel. No dia 20/08 teria uma formação continuada na escola para analisar os documentos e o retorno 100% presencial. Ao conversarmos com a Gestora Alcinéia (EM Dom Milton) tivemos um apoio em acertar o horário com os professores participantes para o encontro online, os demais participantes de outras escolas também puderam comparecer e com isso tivemos uma boa frequência neste encontro coletivo do segundo semestre.

Figura 1. Vivência para Formação



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras, 2021.

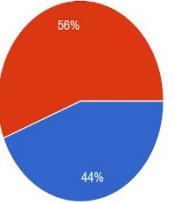
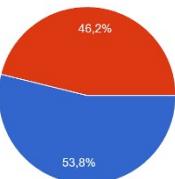
SABERES E APRENDIZAGENS

Ao longo do desenvolvimento dos módulos, percebemos que ocorreu uma troca. Ao mesmo tempo que favorecemos aos profissionais um olhar para a sua prática e possibilidades de ação durante o trabalho remoto, que requereu de todos um esforço na aprendizagem de novas metodologias e ferramentas tecnológicas, recebemos novos conhecimentos e estímulos que nos impulsionaram a buscar a cada novo contexto, nos adaptarmos e trazermos proposições assertivas e adequadas aos desafios do momento. Nas falas de professores, pedagogos e gestores constatamos o reconhecimento da importância do movimento para suas práticas metodológicas no ensino remoto.

Ao final de cada módulo, realizamos avaliações que demonstraram que o caminho escolhido foi o acertado para a situação que vivenciamos. Quanto a participação e aprendizagens obtivemos:

Quadro 1. Eixos e resultados quanto à relevância dos temas desenvolvidos

Categoria	Módulos 2 e 4
-----------	---------------

<p>Eixos /Dimensões da gestão.</p>	<p>Escolha de eixos Módulo 2:Eixos:</p> <p>8) Avaliação do tema do encontro em relação a aprendizagem dos estudantes: 25 respostas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Relevância</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Muito relevante;</td> <td>44%</td> </tr> <tr> <td>Relevante;</td> <td>56%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Práticas de ensino (56%) Planejamento: 28%</p> <p>Dimensões da gestão: Gestão de pessoas: 67% Gestão de infraestrutura:</p> <p>3-Dos Eixos formativos abaixo assinale o que você considera como sua maior necessidade formativa para esse segundo semestre; 13 respostas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Eixo Formativo</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Avaliação</td> <td>53,8%</td> </tr> <tr> <td>Gestão do Ambiente</td> <td>46,2%</td> </tr> </tbody> </table> <p>17%</p> <p>Participação: 95% dos participantes consideraram-se participativos e que contribuíram com as temáticas propostas.</p> <p>Escolha de eixos Módulo 4: Eixos:Avaliação: 53,8% Gestão de Ambiente: 46,2% Gráficos representando o Módulo 4 com 26 participantes.</p> <p>Relevância: De acordo com a avaliação realizada pelos profissionais atendidos, com relação a relevância dos temas abordados pelas formadoras, foram considerados: Relevantes: 57% Muito relevante: 43%</p>	Relevância	Porcentagem	Muito relevante;	44%	Relevante;	56%	Eixo Formativo	Porcentagem	Avaliação	53,8%	Gestão do Ambiente	46,2%
Relevância	Porcentagem												
Muito relevante;	44%												
Relevante;	56%												
Eixo Formativo	Porcentagem												
Avaliação	53,8%												
Gestão do Ambiente	46,2%												

Fonte: pesquisa de campo, 2021.

Quanto às aprendizagens do grupo de formadoras e os feedbacks recebidos através de formulários de avaliação e reuniões da equipe, temos:

Quadro 2. Aprendizagens do grupo de formadoras

Categoria	Autoavaliação e feedbacks
Aprendizagens do GT Rio Juruá.	<p>Autoavaliação: Identificamos que éramos um grupo proativo. Um grupo que se antecipava, que realizava o que propunha, que fomos perseverantes e persistentes, que o profissionalismo e o “querer aprender” nos motivou. Tivemos uma preocupação com o tempo, com os processos, as respostas e o resultado prático. Nos preocupamos em, por conta de nossa proatividade, respeitar o tempo do outro, saber conter a ansiedade no desenvolvimento do contínuo formativo. Identificamos como a grande dificuldade encontrada, para além das questões estruturais, de internet, falta de notebook ou aparelhos de celulares que comportassem os recursos utilizados, a impossibilidade de seguir da forma como fora planejado inicialmente, dada a mudança para o ensino híbrido e posteriormente presencial, o que nos levou a adaptações no movimento formativo para ajustes com a agenda dos professores e as demandas da secretaria.</p> <p>Feedbacks: O grupo recebeu dos profissionais atendidos, com base em respostas de formulários encaminhados ao final dos módulos, que “foi modelar o planejamento para uma das equipes gestoras, as transições de uma parte para outra no planejamento da formação, a organização, o sincronismo das atividades oferecidas”. Também tivemos como feedback a importância do “olhar de fora”: ter alguém para observar e trazer os pontos observados. Para as formadoras, em suas avaliações internas, ficou como aprendizagem a possibilidade de identificar e trazer que pontos cada uma avançou e quais precisou desenvolver nos processos de facilitação. O desafiar-se em todos os momentos na aprendizagem de novas ferramentas tecnológicas. E por último, reconhecer o quanto favoreceu a cada formadora, analisar suas ações a partir da matriz de facilitação e autoavaliar-se percebendo pontos de ancoragem e de desenvolvimento.</p>

Fonte: pesquisa de campo, 2021.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Associação Brasileira de Educação a Distância. 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf> Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Decreto no 5.622 de 19 de dezembro de 2005. (Revogado). Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. ___. Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983. p.27-41. ___. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Guia de Tecnologias Digitais para o Ensino Remoto / Almir Junior... [et al.]. - Manaus, 2020, AM: Editora UEA, 2020. 63 p.: il., color.; 15x21 cmil., color.; 15x21 cm. ISBN 978-65-87214-10-8, Fonte de apoio e pesquisa.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a ressignificação do conceito.** Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos. RaaB, n. 16, julho 2003, p.10-11.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

YUMUTSARIKA: JOGOS PARA ENSINO DA LÍNGUA KOKAMA

Laura Sheine Rubim de Souza¹
Altaci Corrêa Rubim²

CONTEXTUALIZAÇÃO

Na caminhada do avivamento das línguas indígenas em Manaus, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus, por meio da gerência de Educação Escolar indígena, atende 22 Espaços de Estudo da Língua Materna que atuam com o ensino de língua, cultura e saberes tradicionais. Nesse contexto, encontra-se o “Centro de Ciências e Saberes Tradicionais Kokama ‘Lua Verde’ Yatsi ikira, com 2 (dois) anos de funcionamento, ele faz parte da Aldeia das mulheres indígenas Kokama Lua Verde, localizado na rua Brasil, nº 116, no bairro Cidade de Deus. A aldeia possui 22 famílias indígenas citadinos de Manaus, a maioria reside no bairro Cidade de Deus, mas há famílias que residem no entorno. Essas famílias vieram do interior do Amazonas, principalmente do Alto Solimões, mas há presença de indígenas do Alto Rio Negro do povo Baré. A maioria dos adultos, jovens e crianças tiveram seu primeiro contato com a língua Kokama no Lua Verde, que tem como objetivo principal o ensino e aprendizagem da língua de nossos ancestrais com vistas ao fortalecimento da identidade Kokama. O público-alvo são crianças de 2 anos (acompanhadas de seus pais) a 23 anos. As turmas são divididas por faixas etárias: turma Upari/Sardinha – 2 a 6 anos; turma Tapaka/Pacu – 7 a 12; turma Ipirawira/Boto – 13 a 23. Dessa forma, o trabalho é realizado de acordo com as faixas etárias, com didáticas específicas para cada público. Conforme as Diretrizes e Bases da Educação Escolar Indígena de Manaus “o processo de ensino deve proporcionar um currículo que propicie um conhecimento de suas especificidades, como os costumes de seu povo, sua trajetória, sua língua materna e suas relações sociais” a partir desse contexto, neste ano, foi escolhido o projeto: **YUMUTSARIKA: JOGOS PARA ENSINO DA LÍNGUA KOKAMA** que é foco do relato de experiência.

¹ SEMED, Mestranda em Linguística-Línguas indígenas, sheinelaura@gmail.com

² UNB, Drª Linguística, altacirubim@gmail.com

RELATO DA PRÁTICA

O Centro de Ciências e Saberes Tradicionais Kokama Lua Verde Yatsi ikira, busca levar um ensino e aprendizagem significativa para crianças, jovens e adultos. Para isso, utilizamos o método Tsetsu Kokama (com habilidades: oralidade, visual, contextualização, audição e escrita), além de dialogarmos com as habilidades de ensino de uma segunda língua (oralidade, audição, escrita e leitura), pois juntos fortalecem a língua, cultura e saberes tradicionais da cosmovisão do povo Kokama.

Figura 1. Método Tsetsu Kokama Estrela de Cinco Pontas



Fonte: Veiga (2014)

O método está representado no desenho de uma estrela de cinco pontas, conforme exposto acima. O Lua Verde traz a memória dos anciões por meio de histórias, muitas delas coletadas e ilustrada pela Dr^a Altaci Corrêa Rubim (Kokama), essas histórias em Kokama são apresentadas aos alunos por meio de uma narrativa gravada com fundo musical instrumental e com os sons da floresta. Em seguida fazemos dinâmicas para saber quais palavras em Kokama os alunos reconheceram ao ouvir a narrativa, sabendo ou não a tradução para o português. Logo após colocamos a contação da história em português. Com isso trabalhamos a contextualização de nossa cultura por meio da história; a audição ao pedir que os alunos ouçam, a concentração e a oralidade ao perguntar quais palavras reconheceram ao ouvirem a narrativa. Apresentamos os vocábulos contidos na história e pedimos para os alunos exercitarem a escrita português e Kokama, Os estudantes da turma Upari, alunos menores,

que já conseguem copiar do quadro escrevem somente em Kokama (os que ainda não são auxiliados pelos pais ou pela professora), e desenham a tradução da palavra. As outras duas turmas escrevem em duas línguas. Fazemos sempre dinâmicas, brincadeiras relacionadas às histórias trabalhadas no momento. Uma das atividades mais apreciadas pelos alunos é a ilustração da história (visual), às vezes em quadrinhos, às vezes em um único quadrado e outras em um formato de tartaruga utilizando cada traçado do casco como quadrinho. Assim, trabalhamos cada parte da estrela Kokama, exploramos as 4 habilidades do ensino de uma segunda língua que é ouvir, falar, escrever e ler. Realizamos jogos e brincadeiras durante as aulas para explorar as habilidades do método Tsetsu Kokama e demais habilidades de ensino de segunda língua com os aprendizes. Antes de ensinar a próxima história, elaboramos um jogo da história já trabalhada. Com objetivo de utilizar a fala na interação por meio dos jogos pedagógicos entre alunos, professores, comunidade e anciões. Nesse sentido, os saberes tradicionais da cosmovisão Kokama são repassados para os estudantes.

SABERES E APRENDIZAGENS

Os saberes tradicionais Kokama são apreendidos por meio das histórias, cantos, jogos, entre outros pelos aprendizes da língua Kokama no Lua Verde. De acordo com Rubim (2017), “A arte de contar histórias é um recurso pedagógico que estimula os alunos a lerem, ouvirem, conhecerem e repassarem sua cultura.”. Ao longo do ano letivo, os saberes tradicionais foram repassados aos alunos e a comunidade por meio das narrativas contadas por anciões Kokama, as histórias foram: Yawarakira iwiwati yawara/A onça e o cachorrinho, Itsiwatsu yawatimuki/ O jabuti e o veado, Puka waina/a mulher tartaruga, Kunumi umari/ jovem garça, Kai tsunim/ macaco preto. A partir das narrativas, utilizamos as brincadeiras e jogos como estratégia de ensino e aprendizagem da língua, além de despertar o interesse dos alunos, os motivou a terem o aprendizado mais significativo dos costumes, tradições, dos saberes, da cosmovisão do povo. As lições e diálogos promovem a língua a ocupar espaços no coração dos estudantes, no centro Lua Verde e na comunidade. Neste processo, tivemos muito sucesso com os alunos que foram assíduos nas aulas, eles sabem saudar uns aos outros, sabem cantar mais de 10 (dez) músicas, conhecem rituais, cantos, histórias, adivinhas, poesias, diálogos, jogos, brincadeiras, palavras de comando, tudo na língua Kokama e Português. Desse modo, isso tornou-se possível e prazeroso por causa do método que utilizamos e do projeto *Yumutsarika*. Tivemos como resultado um jogo para cada narrativa trabalhada. Foram 5 (cinco) jogos, quatro confeccionados pelos alunos em sala de aula do Lua Verde, e um confeccionado pela Cacique da nossa aldeia chamada: ***YUMATSARIKA iWiRATI YAWARA YAWARAMUKI/ JOGO DA ONÇA E DO CACHORRO.*** Vejamos a descrição das regras do jogo:

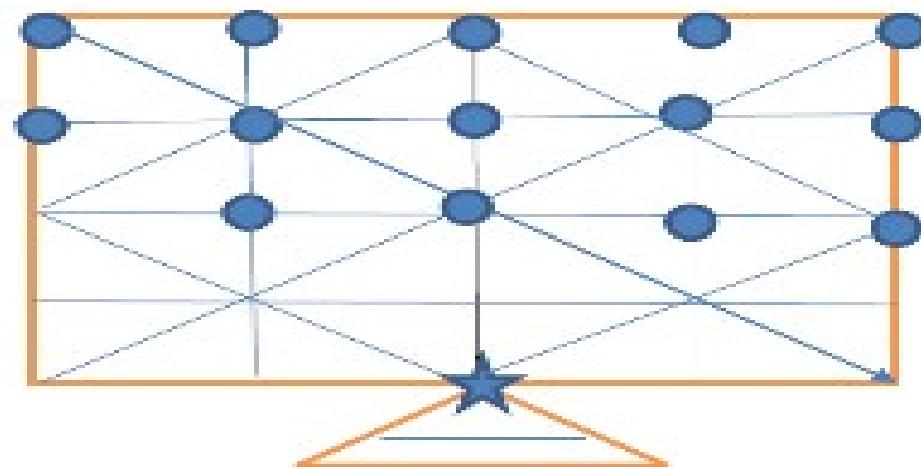
YUMATSARIKA iWiRATI YAWARA YAWARAMUKI/JOGO DA ONÇA E DO CACHORRO

Objetivo do jogo: desenvolver o raciocínio lógico, a partir das histórias antigas indígenas, vivenciar os personagens da história.

O Tabuleiro: O jogo é praticado sobre um tabuleiro ou desenhado na terra ou na areia. Neste sentido, desenha-se um quadrado recortado por triângulo. O triângulo externo que é chamado de “casa da onça”, ligado a um quadrado principal, faz parte da jogada.

Como praticar o jogo da onça e do cachorro: O jogo é praticado entre dois jogadores. Um jogador fica com a onça e o outro fica com os 14 cachorros. O início do jogo cabe ao jogador que estiver com a onça. A partir desse momento, os jogadores alternam a jogada, um lance de cada vez. O jogador com a onça, quando consegue capturar cinco cachorros vence o jogo. O jogador com os cachorros vence a partida, quando conseguem imobilizar a onça de tal maneira, que ele fique imobilizado no jogo. Ao começar o jogo, arrume o tabuleiro conforme mostra o diagrama abaixo.

Figura 2. Organização do Tabuleiro

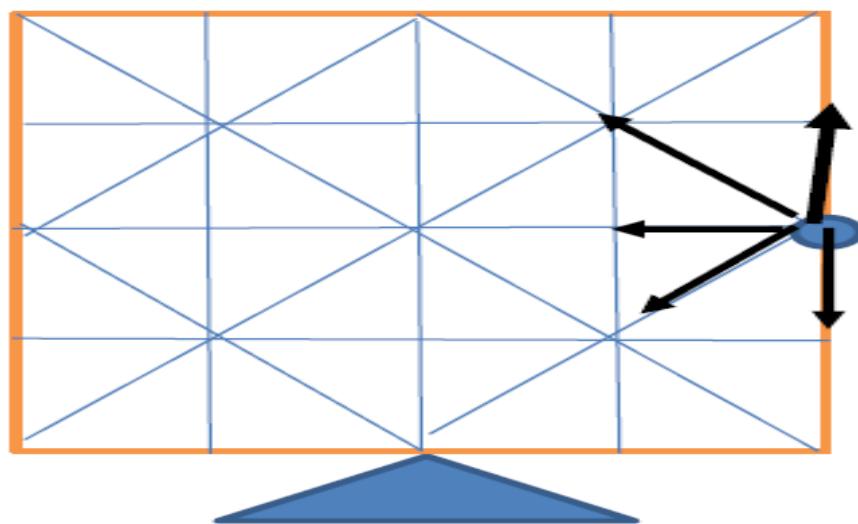


Fonte: dados da pesquisa de campo (2022)

O movimento das peças (a onça e do cachorro): a captura dos cachorros a onça pode capturar um cachorro quando salta sobre ele, se o movimento final for para uma casa vazia. Dessa forma, o cachorro é retirado do tabuleiro como parte da mesma jogada. A captura pode ocorrer em todos os sentidos: para frente, para trás, para as diagonais ou para os lados dos tabuleiros, mas, somente em linha reta. A captura pode ser simples ou múltipla. A onça e o cachorro movimentam-se

no tabuleiro em linha reta para qualquer casa adjacente (posto ao lado) que esteja vazia, em qualquer direção, uma casa por vez (ver figura 3).

Figura 3. Captura Simples e Múltipla



Fonte: dados da pesquisa (2022)

DICA: A captura pela onça não é obrigatória, se numa mesma jogada se apresentar mais de uma possibilidade de capturar os cachorros. **Empate:** o único caso de empate no jogo da onça e do cachorro pode ocorrer na seguinte situação: se durante uma partida for comprovado que uma posição se repetiu quatro vezes, a partida estará empatada. Destacamos que quando ocorrer o empate pela repetição de lances, deve ser reclamado pelo jogador no momento que ocorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caminhada do fortalecimento da língua de nossos ancestrais está avançando, quebrando barreiras, criando e recriando métodos e metodologias de ensino de línguas. Mostra que ensino e aprendizagem de uma segunda língua indígena é possível quando professores, alunos e comunidades

entendem e aprovam o método trabalhado pelo professor. Diante do exposto, é possível ensinar e aprender a falar uma língua quando um povo se torna protagonista de sua própria história pela língua.

REFERÊNCIAS

RAMOS, Ana Cláudia. **Contação de Histórias: Um caminho para formação de leitores?** Londrina, 2011.

RAMOS, Luciana Maria de Moura. **As formas Kokama de estar na História: Etnicidade, Política e Narrativa.** Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação de Antropologia da Universidade de Brasília-UnB, 2004.

RUBIM, Altaci C; FAULSTICH, Enilde. **Processos de vitalização da língua e da cultura do Povo Kokama: estudo de caso nas fronteiras Brasil e Peru.** FAAS, 2017, no prelo.

RUBIM, Altaci C. **O reordenamento Político Cultural do Povo Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru.** Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília, 2016.

SOUZA, Laura S. R. **Contação de História Kokama em Contexto Escolar Indígena.** Orientadora Jeiviane Justiniano. Trabalho de Conclusão de Curso do curso de licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.

VIEGAS, Chandra Wood. **Línguas em rede: para o fortalecimento da língua e da cultura Kokama.** Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística-PPGL da Universidade de Brasília-UnB, 2014.

OS AMIGOS DO IGARAPÉ

Stephane Pedroso Leão¹

CONTEXTUALIZAÇÃO

O contexto para o desenvolvimento do projeto Procumirim “Amigos do Igarapé” se caracteriza por um momento em que os aspectos ambientais do entorno da escola e da nossa cidade sofrem com um processo de degradação relativamente acelerado, sendo possível perceber de forma muito evidente que toda a biodiversidade local, especialmente os igarapés urbanos, se apresentavam em processo de poluição progressiva. Nessa direção, a partir de diálogos coletivos, chegou-se ao reconhecimento da importância de se elaborar uma proposta de intervenção no sentido de recuperação e preservação ambiental. E o foco da intervenção foram os igarapés.

O que percebemos que saltava aos olhos era o aspecto formativo operando na chave da preservação ambiental e da sustentabilidade. Nessa esteira, percebe-se que há alinhamento com a

¹ SEMED – CIME Lúcia Melo Ferreira Almeida, Pedagogia - UEA, stephane.leao@semed.manaus.am.gov.br.

Agenda 21 no que concerne aos compromissos e ações sustentáveis para o Século XXI. A Agenda 21 foi assinada na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, conhecida como Rio-92. Na Agenda 21 estão definidos os compromissos que 179 países assumiram de construir um novo modelo de desenvolvimento que resulte em melhor qualidade de vida para a humanidade e que seja econômica, social e ambientalmente sustentável. Desde 2002, o nosso país tem a Agenda 21 Brasileira, feita com a participação de cerca de 40 mil pessoas. A Agenda 21 tem como referência a Carta da Terra, um documento internacional que trata de como cuidar do nosso Planeta.

O projeto ainda dialoga amplamente com a proposta ambiental em contextos escolares. Evidencia-se ainda que essa correspondência entre a proposta do projeto, com a Agenda 21 e os princípios de sustentabilidade, estão coerentemente alinhados com a problemática levantada, qual seja: como podemos contribuir significativamente com a proteção e cuidado do meio ambiente, especialmente dos Igarapés, de modo a garantir sua preservação para o futuro?

RELATO DA PRÁTICA

A execução do projeto se efetivou a partir do emprego da plataforma Eduscrum, a qual oportunizou a organização de todos os materiais produzidos concernente à narrativa, a qual se constituiu a partir das formações modulares propostas pela equipe articuladora de formadores do projeto.

O projeto teve início em pesquisa bibliográfica que proporcionou o arcabouço teórico-metodológico suficiente para garantir qualidade adequada dentro do tempo que se tinha disponível. Em seguida, formou-se um grupo de roda de conversa, para saber se as crianças gostavam de frequentar os famosos “banhos” de Manaus, com quem iam, e o que faziam para preservar esses locais; se tinham consciência de que deveriam preservar e fiscalizar.

Importante pontuar que nesse processo de construção do projeto, a figura da criança não foi mera expectadora passiva, sendo reconhecida como protagonista e centralidade dos processos educativos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os diálogos também aconteciam com as crianças, buscando dar-lhes voz.

Entendemos que uma medida para mudar essa realidade é a educação. Na verdade, para alguns autores, como Fritjof Capra e Edgar Morin, a forma que a sociedade lida com o meio ambiente é também um reflexo de uma problemática advinda da pedagogia.

Em seus livros, *O Ponto de Mutação* (1982) e *Alfabetização Ecológica* (2007), Capra elucida em como o método científico e a ideia dualista propostos por Descartes acabaram por reformular toda a perspectiva ocidental e, por conseguinte, a educação, tornando-a estritamente mecanicista. No

sentido de repartir a realidade, e mecanizá-la. O problema disso é que o ser humano passou a se ver de forma deslocada e dissociada do ambiente ecológico.

[...] essa concepção cartesiana da natureza foi, além disso, estendida aos organismos vivos, considerados máquinas constituídas de peças separadas. [...] Tal concepção mecanicista do mundo ainda está na base da maioria das nossas ciências (CAPRA, 1982, p. 22)

No entanto a educação, assim como a educação ambiental, são soluções para realinhar a perspectiva humana, assim “a educação é um dos pilares para a construção de uma nova relação da sociedade com o meio ambiente” (CAPRA, 2007, p. 123), por isso a educação ambiental configura-se como uma proposta que pode reformar a realidade, pois “toda educação é educação ambiental [...] com a qual por inclusão ou exclusão ensinamos aos jovens que somos parte integral ou separada do mundo natural”

Destarte, é de suma importância concluir essa seção especificando que foram desenvolvidas algumas atividades com as crianças, tanto para familiarizar com o tema - uma espécie de pesquisa exploratória -, quanto para o aprofundamento dos tópicos de ação interventiva que haviam sido pensadas. Assim, as crianças participaram de atividades de desenho, jogos, uso do aplicativo ScratchJr, assistiram filmes, participaram de danças e músicas, todas as atividades relacionadas à preservação do meio ambiente e, especificamente, à preservação dos Igarapés.

Finalmente, construiu-se a narrativa a qual se desenvolveu nos seguintes termos: estado inicial: Curumim e Cunhantã conversam sobre o meio ambiente; problema: a poluição dos rios e a morte dos animais por ingerirem os restos de lixos jogados no meio ambiente; solução do problema: Curumim criou um robô que usa uma malha de nylon para tirar os micro-resíduos de plásticos dos rios e afluentes; estado final: os animais dos rios e igarapés não morrem mais engasgados e intoxicados.

SABERES E APRENDIZAGENS

O que pode ser dito com a experiência de desenvolvimento do projeto é que, primeiramente, se construiu uma noção de educação escolarizada e direito às aprendizagens para além dos limites geográficos da escola, estabelecendo uma relação de horizontalidade entre conhecimento científico e conhecimento popular, justamente porque, em diferentes momentos do pensar a preservação ambiental, recorreu-se a saberes compartilhados pela comunidade do entorno, que viabilizasse encontrar recursos de intervenção.

Em segundo lugar, fomentou-se os princípios da gestão democrática, em que docentes, educandos, mães e pais contribuíram de alguma forma para a formalização do projeto. Ao se falar em gestão democrática, talvez o primeiro princípio que se apresenta mais enfaticamente seja o da descentralização de poder e das instâncias decisórias, tendo por perspectiva a melhor gestão de

processos e recursos. A ideia de democracia está fundada na participação. A participação direta, quanto mais ampla mais perfeito o modelo de democracia. Mas, como nem sempre é viável tal participação direta, deve ser praticada pela representação. Neste contexto, então, para que se efetive essa ideia de gestão democrática, é necessário que o conceito de autonomia da escola seja viabilizado, tanto para que a escola tenha margem de manobra nas exigências e necessidades mais imediatas e pontuais, quanto para que seja capaz de atender e entender as demandas do seu nicho social específico.

Ainda, talvez o aspecto mais significativo foi o reconhecimento da criança protagonista de suas aprendizagens. Revelou-se extremamente positivo o diálogo entre os docentes na mobilização para um objetivo comum. Quando se coloca um objetivo enquanto pertencente a toda a comunidade escolar, as relações se tornam mais horizontalizadas, em que os diferentes sujeitos se apresentam como pertencentes a uma coletividade, mas sem perder seu caráter autônomo. Justamente nesse sentido que o projeto se revelou um exercício de autonomia e protagonismo para as crianças, as quais puderam opinar, sugerir, criar, transformar etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENDA 21 GLOBAL. **UNCED - Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), Agenda 21 (global)**. Ministério do Meio Ambiente – MMA. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/se/agen21/ag21global/>> . Acesso em 24 de outubro de 2022.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**: A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

_____. **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável - 1^aED.(2007).

BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**: as estratégias de mudanças da Agenda 21. Petrópolis: Vozes, 2008.

BASSANI, P.; CARVALHO, M. A. V. **Pensando a sustentabilidade: um olhar sobre a Agenda 21**. Desenvolvimento e meio ambiente, Curitiba, n. 9, p. 6976, jun/jun. 2004.

CAMARGO, R. B. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino**: o conselho de escola e o projeto de interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo. Tese de doutorado em educação. São Paulo: USP, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez/Niterói-RJ: Ed. da Universidade Federal Fluminense/Brasília-DF, LASCO do Brasil, 1991.

CURY, C. R. J. **O conselho nacional de educação e a gestão democrática**. In: CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. "Gestão democrática" da escola pública: um movimento de "abertura" da escola à participação da comunidade? Dissertação de mestrado. Maringá: UEM, 1999.

FOLADORI, G. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MALHEIROS, T. F.; PHLIPPI JR, A.; COUTINHO, S. M. V. **Agenda 21 nacional e indicadores de desenvolvimento sustentável**: contexto brasileiro. Saúde e Sociedade, São Paulo, 17 (1), pp. 720, 2008.

PADILHA, P. R. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Implicações do caráter político da educação para administração da escola pública**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em 24 de outubro de 2022.

_____. **Administração escolar**: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educação em Revista. Belo Horizonte. V. 25. nº 3. p. 123-140. Dezembro 2009.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar**: um campo minado. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br> . Acesso em 24 de outubro de 2022.

O USO DOS ESPAÇOS SOCIAIS PARA POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 4º ANO B

Marla Pereira Moura da Silva¹
Amanda Monteiro da Silva²

CONTEXTUALIZAÇÃO

¹ Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus), licenciada em pedagogia, marlaa.alves@semed.manaus.am.gov.br

² Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus), licenciada em pedagogia, com especialização em educação infantil, amanda.monteiro@semed.manaus.am.gov.br

No início do ano letivo, por meio de atividades diagnósticas na turma do 4º ano B da Escola Municipal Dr. Olavo das Neves, foi possível observar a dificuldade que um número significativo de alunos tinha na leitura, escrita e interpretação de texto. Com a chegada da formação em Tutoria, e o processo de reflexão sobre a prática pedagógica, foram organizadas ações para serem desenvolvidas com o objetivo de contribuir com os alunos nessas necessidades. Contudo, quando estabelecemos metas e ações, a escola parou suas atividades escolares para pintura do prédio e os alunos passaram a ter aulas remotas.

Nesse contexto de aula remota, a preocupação com os alunos com dificuldades de leitura, escrita e interpretação se intensificou, e foi então que se pensou em desenvolver atividade presencial, em um espaço pequeno da escola, uma vez na semana, fazendo atividade com jogos, brincadeiras, dinâmicas, material concreto, onde se pudesse auxiliar os alunos em suas necessidades formativas. Professora e formadora desenvolveram o que planejaram, e a participação dos alunos na ação foi boa e contribuiu para a aprendizagem.

A pintura do prédio da escola durou 4 meses. No segundo semestre, com o retorno das atividades presenciais, o problema de dificuldade de leitura, escrita e interpretação de texto ainda era um problema na turma. A professora relatou que os alunos sabiam ler, faziam uma boa leitura de contexto, davam sua opinião sobre qualquer assunto que fosse abordado, mas sentia que precisavam ser mais motivados, a escola ser mais atrativa, incentivar à leitura e à escrita, de forma diferente e prazerosa. Foi quando se pensou em usar outros espaços de aprendizagem para motivar o alunado, deixar memórias, estabelecer vínculos e mostrar que, com esforço, é possível superar as dificuldades.

Assim, pensou-se em fazer com a turma uma aula passeio ao MUSA. Ao falar com a direção da escola, veio as questões logísticas como empecilho. Então a professora que queria muito proporcionar essa ação para seus alunos, passou a fazer vendas de guloseimas na escola, e levantar fundos para o aluguel de um veículo que pudesse fazer o transporte dos alunos.

Antes da visita, foram realizadas atividades de gincana e roda de conversa com a turma sobre o que iriam conhecer no MUSA. Foi possível perceber a turma mais engajada, querendo aprender, participar, ir ao passeio e conhecer. Infelizmente, a professora não conseguiu levantar a quantia necessária para o transporte. Então, para que os alunos pudessem ter uma atividade fora dos muros da escola, com o dinheiro arrecadado nas vendas, foi organizado uma manhã de lazer em uma área de festa nas adjacências da escola, com jogos, brincadeiras, danças, lembranças e muitas guloseimas para as crianças.

RELATO DA PRÁTICA

Buscar ferramentas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, a fim de despertar o interesse dos alunos para aprender, fazer, participar, deixar memórias, ampliar relações e conhecimentos, foi o que motivou a realização da atividade fora dos muros da escola.

Por meio da formação em Tutoria foram planejadas ações que viabilizassem a participação de forma espontânea e prazerosa da turma do 4º ano B da Escola Municipal Dr Olavo das Neves. Assertivamente a utilização dos espaços sociais para potencializar a aprendizagem refletiu positivamente nos resultados em sala de aula.

A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987, p.33).

E esse era o objetivo da ação, fazer com que os alunos se enchessem de memórias, experiências, trocas, que se esquecessem por algumas horas de atividades, avaliações, rotina, regras e aprendessem, ali, uns com os outros, brincando, rindo, vivendo. Criou-se um ambiente motivador com jogos e gincanas, formas relevantes para alcançar os objetivos de envolver os alunos e promover um aprendizado significativo, contextualizando conteúdos e instigando a busca pelo conhecimento.

A aula foi desenvolvida em um espaço nas adjacências da escola. Cada responsável deixou e buscou o aluno no local e hora combinada. Cada aluno contribuiu com o que podia para o lanche compartilhado e, no local, foram desenvolvidas as seguintes atividades: brincadeira com balão, onde foi trabalhado a leitura de palavras e seu significado; corrida do jornal com tabuada, corrida do ovo com leitura de palavras e brincadeira livre.

Através dos jogos e brincadeiras, a criança molda sua personalidade, autonomia, criatividade, locomoção e tantas outras áreas. O importante é que as crianças se sintam livres para criar, reformar e construir tendo um pleno contato com a natureza em que o mesmo aprenderá brincando, construindo sempre um respeito para com suas limitações e para com o ciclo natural da vida (LACERDA, 2011, p.15).

Toda a atividade que contribua para que o aluno socialize, respeite regras, o seu espaço, o tempo, o outro, e que contribua para que aprenda fazendo ou vendo, é algo que deve ter atenção e investimento do professor, com aulas mais significativas. No desenvolvimento das atividades, os alunos se mostraram participativos, falantes e felizes, querendo brincar, mostrar que sabiam, ajudando o outro a fazer, por isso a importância do professor planejar atividades que possam contribuir com essa troca e possibilitar a parceria e criatividade.

A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microssocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano (ALVES e GARCIA, 1999, p. 20).

Motivar o aluno a querer aprender, organizar atividades fora dos muros da escola, contando com o apoio da formação e da parceria familiar, não só se deixa memórias, mas também contribui para a formação do cidadão crítico e participativo.

Figura 1: Corrida do jornal



Fonte: Silva (2022)

Figura 2: Brincadeira livre



Fonte: Silva (2022)

Figura 3: Brincadeira do Balão

Figura 4: Corrida da colher



Fonte: Silva (2022)



Fonte: Silva (2022)

SABERES E APRENDIZAGENS

Acreditasse que o maior aprendizado da atividade proposta, foram as parcerias estabelecidas entre professora e formadora, professora e família, professora e alunos e, principalmente, entre os alunos, pois a turma, em muitos momentos, se mostrou não tão paciente com as dificuldades e necessidades do outro, e a atividade favoreceu o bom relacionamento e despertou o interesse para a leitura, a escrita, estudar e participar.

No início do ano letivo, dos 27 alunos da turma, 6 tinham muita dificuldade em ler, escrever e interpretar o texto. Com o desenvolvimento das ações, somente 1(um) aluno apresentou dificuldade quanto a esses aspectos. Acreditamos que os resultados das ações desenvolvidas foram positivos. Desse modo, finalizamos com uma turma interessada, participativa e parceira, o que motivou a professora a desenvolver práticas diversificadas que contribuísse com a aprendizagem da turma em seus níveis e estilos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LACERDA, J. H. V. **Ludicidade: jogos e brincadeiras na educação infantil**. 14. ed. São Paulo, 2011.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BINGO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: O LÚDICO NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO LEITOR

Rosana Fonseca de Souza¹
Dilma Nazaré dos Anjos Silva da Fonseca²

INTRODUÇÃO

Este estudo ocupa-se sobre o desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem da leitura e escrita quanto aos objetos de conhecimento que constam no currículo para o ensino fundamental I. Observou-se um déficit de aprendizagem em função das dificuldades dos alunos na leitura e escrita devido ao período de pandemia, quando as aulas passaram a ser on-line. Muitas crianças não tinham acesso à tecnologia para acompanhar o dia a dia das atividades escolares, e muitos pais tinham dificuldades para auxiliar seus filhos nas tarefas.

Muitos alunos chegaram às escolas sem saber escrever seus nomes. Há um esforço conjunto para sanar esse déficit na aprendizagem na rede municipal. Essa realidade é um grande desafio para o/a professor/a. De acordo com Negrine (1994, p.13) “deve estar preparado não apenas para atuar como animador, mas também como observador e investigador das relações e acontecimentos que ocorrem na escola.”

A realização de um bingo dos gêneros textuais é uma metodologia/estratégia relevante nesse processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as no tocante à leitura e escrita. O desenvolvimento da atividade lúdica foi realizado na Escola Municipal Prof. Lígia Mesquita Filho para atender a turma do 2º Ano C do Ensino Fundamental I, no aprimoramento no processo de leitura e escrita.

Segundo Piaget (1988, p.35),

Cada ato de inteligência é definido pelo equilíbrio entre duas tendências: assimilação e acomodação. Na assimilação, o sujeito incorpora eventos, objetos ou situações dentro de fonemas de pensamentos, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo.

O/a aluno/a possui conhecimento das palavras e letras que está presente no seu cotidiano, porém ainda não tem o domínio da leitura, e, ao ter contato com o ambiente escolar incorpora novas palavras no seu vocabulário e novos conhecimentos.

1 Secretaria Municipal de Educação - Escola Municipal Prof.^a. Lígia Mesquita Fialho, Graduada em Pedagogia, rosafonseca573@gmail.com.

2 Professora Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (RCFC/GFC/DDPM), dilma.fonseca@semed.manaus.am.gov.br

METODOLOGIA

A atividade do bingo dos gêneros textuais foi realizada de forma lúdica com a turma do 2º Ano C, devido à dificuldade dos alunos dessa turma no processo de aprendizado da leitura e escrita. Observem a sequência:

- Explicação sobre a temática dos gêneros textuais e exemplos na lousa.
- O aluno retira do saquinho um gênero textual.
- Procura na caixinha uma frase que corresponda ao gênero.
- Escrever no caderno a frase.
- Ler para a turma a frase retirada e o gênero correspondente.

Estando de acordo a frase com o gênero, o aluno recebe uma recompensa para o incentivo no aprendizado da leitura e escrita.

Premiação do aluno que acertou o gênero textual.

A avaliação será contínua, observando o nível de participação e envolvimento dos alunos na atividade proposta, e o acerto dos tipos de gêneros textuais.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

No primeiro momento da realização da atividade do bingo dos gêneros textuais aplicado na turma do 2º Ano C, foi observado que os alunos que sabiam ler tiveram mais facilidade no desenvolvimento da atividade proposta como já era esperado. Porém, vale ressaltar a relevância de estimular os alunos por meio de atividades lúdicas, até mesmo para os que ainda estão com dificuldades na leitura se concentrarem tentando ler as palavras escritas. Segundo Ribeiro (2013, p. 1), “O lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância.”

A atividade favoreceu a participação e entusiasmo dos alunos, principalmente no momento em que eles acertavam o gênero textual e ganhavam uma recompensa. Para as crianças que sabiam ler, o resultado foi alcançado em 95 %, no primeiro momento. Todavia, para o restante da turma que ainda não sabia ler, a dificuldade logo se instalou na realização da atividade. Porém os/os colegas com habilidades leitoras mais desenvolvidas auxiliaram aos/as outros/as, e, assim todos/as participaram prazerosamente.

Essa prática foi de suma importância, pois todos interagiram, e mostraram interesse e autonomia pela atividade, com destaque para o trabalho coletivo. Porém, é necessário o trabalho contínuo, dada a diversidade do gênero textual.

Figura 1: Leitura do gênero textual junto com o colega na sala de aula.



Fonte: Escola Lígia Mesquita Fialho, 2022.

Figura 2: Premiação do acerto do gênero textual.



Fonte: Escola Lígia Mesquita Fialho, 2022.

Conforme as figuras acima, a primeira imagem corresponde ao desenvolvimento do bingo dos gêneros textuais, onde um aluno que sabia ler as palavras ajudava os que estavam em processo de aprendizado da leitura. Na segunda imagem, os alunos estão recebendo uma premiação pelo acerto dos gêneros textuais.

A ação desenvolvida está relacionada com a prática da leitura e escrita. O conteúdo dos gêneros textuais está presente no dia a dia. Estar-se sempre indicando o gênero de determinado texto, pois é necessário que a leitura tenha sentido e faça parte da vida do aluno. Entretanto, o letramento conduz a criança e o adulto a conquistar seu espaço no meio social e assim o aluno interage também no mundo da escrita. É importante destacar que essa atividade nasce a partir de reflexões sobre o universo da aprendizagem durante o Acompanhamento da Práticas Pedagógicas com Ações Formativas – APAF, projeto desenvolvido pela DDPM – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério / SEMED.

A formação continuada traz novos conhecimentos e práticas que podem ser aplicadas em sala de aula, como: trabalhar o lúdico no desenvolvimento dos alunos e, também, atualizar os/as professores/as, capacitando-os/as para enfrentar os desafios de cada dia. Devido às mudanças tecnologias e novas demandas que surgem na escola, vivemos no mundo globalizado, onde tudo muda muito rápido. Essa atividade desenvolvida na sala de aula, no processo de alfabetização, traz um novo olhar sobre o ensino da leitura e escrita, além da forma tradicional, utilizando o lúdico no processo de ensinagem.

CONSIDERAÇÕES

A atividade desenvolvida foi de grande relevância para o aprendizado da turma do 2º Ano C. Todos participaram da atividade trabalhando o objeto de conhecimento que faz parte do Currículo Municipal de forma prazerosa e divertida. Certamente é preciso aplicar mais de uma vez, para a fixação, compreensão e contextualização. A repetição é essencial diante de um conteúdo extenso e da variedade dos gêneros textuais.

O processo de alfabetização envolve não só o aprendizado na escola, como também em casa. A maioria dos/as alunos/as está lendo apenas na escola. Os pais não incentivam os/as filhos/as ao hábito da leitura no cotidiano. Faz-se necessário o envolvimento da família no aprendizado dos filhos/as, e a parceria escola e família.

O professor usando o lúdico na sala de aula chama a atenção dos seus alunos para o conteúdo que vai ensinar, e o aluno aprende de forma prazerosa. O ensino que se utiliza do lúdico, desenvolve no educando a capacidade de atenção, imaginação e a criatividade, além de facilitar sua inserção no mundo social.

REFERÊNCIAS

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RIBEIRO, S. S. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. São Paulo: Papirus, 2013.

RESSOAR DA CULTURA AMAZÔNICA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE MATERNAL NA CRECHE ELIANA DE FREITAS

Irlane Maria Alves Soares¹
Keila Neves da Mota²

CONTEXTUALIZAÇÃO

Nas Propostas Pedagógicas realizadas na Creche Municipal Professora Eliana de Freitas, os/as educadores/as encontram representações sobre a cultura amazônica, suas origens e suas manifestações por meio de vivências. Assim, ao iniciar o ano letivo pensou-se, no Maternal IID, a fim de promover momentos culturais no decorrer do ano de 2022, e possibilitar às crianças conhecerem e se apropriarem da cultura popular da Amazônia. Destacamos o acesso ao Boi Bumbá pela música (toada), lendas, diálogos, produção de instrumentos, o bailado e o gingado de uma Marujadinha baby no arraial da família. Cabe mencionar que a autora deste relato carrega inquietações que advém de muito tempo, e tornaram-se mais intensas na academia, onde se observou a falta de livros que falassem da cultura amazônica.

Nesse viés de inquietações, vem-se procurando permear práticas que valorizem a cultura. Buscou-se leitura e divulgação de produções acadêmicas por meio de artigos em eventos científicos, para que outras pessoas possam conhecer a nossa cultura, principalmente o Festival Folclórico de Parintins, como fonte de pesquisa. Para tanto, apresentar a nossa cultura aos pequenos é de fundamental importância, trazendo também as famílias para assistirem esses momentos culturais promovidos pela creche, onde as crianças são protagonistas e principais responsáveis. Neste relato trataremos sobre o Arraial da Creche Eliana de Freitas, onde houve a apresentação da Marujadinha baby, e as famílias puderam se deleitar com as crianças dançando ao som do ritmo regional, com toadas já conhecidas por todos/as, facilitando, assim, a participação das pessoas presentes.

¹ Creche Municipal Professora Eliana de Freitas Moraes, Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-Graduação em Neuroeducação, e-mail: irlaneflazul@gmail.com.

² Pedagoga na Creche Municipal Professora Eliana de Freitas Moraes Manaus - AM, Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT/IFAM/CMC – e-mail: keila.mota@semed.manaus.am.gov.br.

Nessa perspectiva, a proposta foi pensada especialmente para que as crianças tenham esse contato com o nosso ritmo de forma lúdica e criativa, onde elas pudessem se apossar de tudo com seus olhares curiosos, ouvindo algo que para alguns era um som novo e desconhecido. Tendo como base o RCA (Referencial Curricular Amazonense), que tem diretrizes específicas que norteiam o trabalho pedagógico, buscou-se um ensino mais regionalizado, voltado para a diversidade cultural.

Temos no currículo uma normativa que propõe conhecer, fruir e analisar criticamente as práticas e produções artísticas e culturais de seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural histórico, social e sensível, em diferentes contextos, à dialogar com as diversidades (AMAZONAS, 2019).

Dessa forma, nossas propostas vêm ao encontro dos anseios de uma educação que apresente a cultura amazônica aos amazônicas, ainda pouco conhecedores/as de suas próprias origens. Com esses recursos pedagógicos vamos galgando caminhos que têm trazido muitas alegrias à educação.

RELATO DA PRÁTICA

Mediar o processo educativo em uma turma de dezesseis crianças de Maternal II, requer pensar nas especificidades dessa faixa etária. As propostas foram pensadas de modo a envolver as crianças, desde o início do ano letivo, no mundo regional, valorizando a cultura como produto de atividade do homem, e aceitar o próprio homem como cultura. Clifford Geertz (2012) defende que a cultura é uma ciência que interpreta onde o homem constrói sua própria teia de acordo com a sua vivência e suas experiências.

Em se tratando de cultura, escolhemos O Festival de Parintins que pode ser observado sob diversos aspectos, dada a multiplicidade dos planos simbólicos que orientam a festa. Delimitamos para desenvolver com as crianças as percepções e detalhes da Marujada de guerra do Boi Bumbá Caprichoso, como inspiração para as práticas em sala de referência. Para tanto, a apresentação em roda de conversa e vídeos, sobre o festival, foram colocados à disposição das crianças, apresentando o ritmo regional da toada, contemplando o item Marujada de forma visual. Esse primeiro contato foi fundamental para que as crianças tivessem uma ideia do que estávamos falando.

Diante da toada, pudemos abordar as lendas e brincar com as histórias amazônicas, conhecendo o boi bumbá e suas diversas formas de representar o povo amazônida. A toada tem um ritmo muito envolvente e, dessa forma, as crianças dançaram e se contagiaram com as imagens e o som. O tambor, que é o instrumento principal da marujada, foi explorado de várias formas: primeiro apresentamos como objeto que emite som, deixando as crianças manusearem; depois, o perceber que a prática ressouou interesse, propusemos a produção do tamborzinho, e eles ficaram encantados com as

colagens e com o som que eles puderam reproduzir após seus trabalhinhos coletivos. Podemos observar essa dinâmica nas imagens apresentadas logo abaixo:

Figura 1: Crianças brincando



Fonte: Autora (2022)

Figura 2: Professoras orientando as crianças



Fonte: Autora (2022)

Com a proximidade da festa junina, os ensaios foram feitos ao som da toada “Somos Marujada de Guerra”, que embalou as crianças por vários dias até a apresentação final. Os pais fizeram as indumentárias usadas pelas crianças, as quais deram um show de dança e alegria contagiando a todos/as com o ritmo regional.

SABERES E APRENDIZAGENS

Há inúmeras formas de (re)conhecer a nossa cultura, e uma delas é mundialmente conhecida por intermédio do Festival Folclórico de Parintins. O Festival traz um rico material de estudo e pesquisa sobre nossas origens ao abordar temáticas contemporâneas como o desmatamento e conservação de nossas florestas, além de aflorar, por meio das toadas e encenações, a necessária formação do sujeito ecológico e o pertencimento ambiental (SOARES; NEGRÃO; MORHY, 2020).

Viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade em diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como uma variedade de sujeitos (ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, entre outros). ressalta-se também às populações urbanas e de cidades do interior da Amazônia, com seus valores, que influencia diretamente no processo de formação social das crianças na fase creche.

A práticas socioeducacionais comprometidas com os saberes de crianças em fase creche, fortalece a identidade cultural amazônica. Assim, os conteúdos regionais reforçam a identidade nativa das crianças, permitindo que reflitam sobre suas origens, perpetuando a compreensão do pertencimento e da valorização de sua cultura enquanto sujeito do Norte (NEGRÃO; REIS, 2017).

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. Referencial Curricular Amazonense:** Ensino Fundamental Anos Iniciais. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.
- GEERTZ, Clifford.** *A interpretação das culturas.* 1^a ed. Rio de janeiro: LTC, 2012.
- NEGRÃO, F. C.; REIS, A. R. H.** *A cultura amazônica por meio da literatura de cordel.* In: III Simpósio em Ensino Tecnológico no Amazonas, 2017, Manaus. *Anais...* Manaus: IFAM, 2017. v. 3. p. 31-39.

SOARES, I. M. A.; NEGRÃO, F. C. A **interdisciplinaridade presente nas toadas do Boi Caprichoso**: a cultura afro-brasileira em questão. In: SOUZA, A. A. C. (Org.). **A pesquisa na área interdisciplinar no Brasil: experiências e desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020, p. 141-157.

Eixo 3: Diversidade, Saberes e Aprendizagens no Contexto da Educação Inclusiva

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO CLASSE HOSPITALAR AOS ALUNOS MATRICULADOS REGULARMENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO - SEMED/MANAUS

Heleny Afonso Nahmias Gomes¹
Allendy Paes Lima²

CONTEXTUALIZAÇÃO

O Programa Atendimento Pedagógico Domiciliar e Classe Hospitalar é de autoria do COMPLEXO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ANDRÉ VIDAL DE ARAÚJO - CMEE, uma ação voltada para garantir a continuidade dos estudos de pessoas que não podem se beneficiar do ambiente escolar, estando amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em seu Artigos 2º e 3º, que abordam que “a educação é dever do Estado e visa o pleno desenvolvimento do educando”, devendo prepará-lo para o exercício da cidadania, bem como, todos precisam estar em condições de igualdade para ter acesso e ter sua permanência na escola garantida. Reforçando essa linha tênue de pensamento e considerando o que trata a resolução nº 011/CME/2016 lembra em seu artigo 25 que

As Instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino deverão atuar, quando necessário, nas Classes Hospitalares e no Atendimento em Ambiente Domiciliar dando continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem dos estudantes, contribuindo para o retorno e reintegração destes ao ambiente escolar.

¹ Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo-CMEE/SEMED. Mestranda em Educação / FUNIBER - Fundación Universitaria Iberoamericana. Especialista em Pedagogia Hospitalar. Especialista em Atendimento Pedagógico Especializado AEE. Especialista em Supervisão Escolar. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especialista em Docência da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. heleny.gomes@semed.manaus.am.gov.br

² Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo-CMEE/SEMED. Especialista em Pedagogia Hospitalar. allendy@bol.com.br

Vale destacar que o referido projeto tem por objetivo atender a todos os alunos que estejam, obrigatoriamente, matriculados na rede Municipal SEMED/Manaus, seguindo uma proposta curricular adequada considerando primordialmente a Série/Etapa/Ciclo em que esse aluno está matriculado, para que não tenha prejuízos educacionais no momento em que estiver apto retornar à sala.

RELATO DA PRÁTICA

O atendimento pedagógico desenvolvido na classe hospitalar caracteriza-se por ser uma modalidade de ensino da Educação Especial regulamentada por legislação específica, cujo objetivo é atender pedagógico e educacionalmente às necessidades do desenvolvimento psíquico e cognitivo de crianças e jovens que, dadas suas condições especiais de saúde, estejam hospitalizados e, consequentemente, impossibilitados de partilhar das experiências sócio intelectuais de sua família, sua escola e de seu grupo social (FONSECA, 2002).

O pedagogo desse atendimento, desempenha um papel importantíssimo no contexto educacional, nos dias de hoje, rompendo com paradigmas históricos e enfrentando desafios constantes no ambiente hospitalar, sempre tendo como meta a melhoria do processo ensino aprendizagem do educando.

Os atendimentos são realizados de segunda-feira à quinta-feira, no turno matutino e vespertino. Ficando as sextas-feiras para atividades de planejamento, confecção de materiais e elaboração de relatórios que devem ser apresentados mensalmente ao CMEE e nas unidades onde são realizados os atendimentos, Fundação Hospitalar de Hematologia e Hemoterapia do Amazonas - HEMOAM, turno matutino e o Hospital e Pronto-Socorro da Criança da Zona Leste, nos turnos matutino e vespertino.

O público-alvo são estudantes da educação básica regularmente matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino, que se encontra em tratamento de saúde em regime hospitalar com laudo médico por tempo prolongado ou permanente. Daí a necessidade de motivar o professor, para atender as necessidades do aluno, se apropriando de situações que favoreçam o desempenho pedagógico do discente, levando em consideração seu estado de saúde.

Com reforço as ideias tratadas neste relato de experiência devemos estar atentos ao que trata a instrução normativa número 002/2020 SEMED/GS em seu art. 2º

Para solicitar atendimento domiciliar e/ou Hospitalar educacional é necessário: [...] I - laudo médico, com recomendação ao Atendimento Domiciliar e/ou Hospitalar; [...] II - a família do estudante deverá realizar solicitação do atendimento educacional domiciliar ou hospitalar na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, setor de Protocolo, encaminhando ao Centro Municipal de Educação Especial - CMEE.

Os alunos recebem atendimento pedagógico presencial da pedagoga da Classe Hospitalar, na enfermaria de internação e no espaço físico da Classe Hospitalar quando o estado de saúde do educando for favorável. As aulas são ministradas de acordo com a série do educando matriculado regularmente na rede de ensino municipal, estadual ou da rede privada. Também são atendidos alunos que não estão matriculados em nenhuma esfera, ou seja, que ainda não tiveram acesso à escola, ou não puderam dar continuidade aos seus estudos, em virtude do seu quadro de saúde. Durante a triagem pedagógica, são aplicadas atividades de sondagem para verificação do nível de conhecimentos dos educandos, no qual observa-se, que os mesmos, não acompanham os conteúdos curriculares das séries em que estão matriculados regularmente.

Desta forma, a pedagoga da Classe Hospitalar ministra os conteúdos de acordo com o nível de aprendizagem dos educandos, fazendo adaptações tanto nos conteúdos, quanto nas atividades, para que os mesmos possam alcançar resultados satisfatórios e dar continuidade aos estudos, sem prejuízos pedagógicos em sua aprendizagem.

No Brasil, a Legislação reconhece através do ECAH – Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado, através da Resolução nº 41 de outubro de 1995, no item 9, o “o direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo durante a permanência hospitalar.

Acreditando que o atendimento pedagógico educacional hospitalar é capaz de mediar as interações da criança hospitalizada com o mundo fora do hospital. A existência da classe hospitalar torna-se essencial e urgente no contexto educacional de Manaus. Assim, o presente projeto elaborado pelo CMEE/SEMED, desenvolve esse atendimento em convênio com hospitais da cidade desde o ano letivo de 2016 até os dias atuais (ver figura 1).

Figura 1: Atendimento Hospitalar HEMOAM



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras (2022)

Figura 2. Atendimento Hospitalar HEMOAM



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras, 2022.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:** estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília , DF: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro_9.pdf.

Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Diário Oficial, Brasília, 17 out.1995. Seção 1, pp. 319-320.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar hospitalar:** o trabalho pedagógico- educacional no ambiente hospitalar: a criança doente também estuda e aprende. Rio de Janeiro: UERJ.2002.

Instrução Normativa N° 002/2020 SEMED/GS – DOM, 2020.

REVENÇÃO AO ABUSO E EXPLORAÇÃO SEXUAL INFANTO JUVENIL: EU FAÇO PARTE DESSA REDE DE PROTEÇÃO

Simone Malveira Guimarães Lima¹

INTRODUÇÃO

Trata-se do relato de experiência sobre uma oficina desenvolvida na escola a partir da necessidade de orientações, esclarecimentos e estudos que abordassem o tema abuso e exploração sexual infantil. Em 2019 surgiu o convite do Tribunal de Justiça do Amazonas, na pessoa da Dra. Articlina Guimarães, juíza titular da 2^a Vara Especializada em Crimes contra a Dignidade Sexual de Crianças e Adolescentes – TJ/AM, para atuar no PROJETO FAÇA BONITO com uma nova roupagem, em que o Tribunal de Justiça deixaria de agir somente na condenação dos casos e começaria a atuar na prevenção, intensificando a abordagem indo às escolas e orientando profissionais, crianças e adolescentes sobre o crime da exploração sexual de crianças e adolescentes. Então, a partir da análise dos casos, percebemos que além do crime propriamente dito, outro agravante que prejudica a condenação dos acusados é a devida forma de encaminhamento e a revitimização das vítimas.

Diante disto, o interesse pelo assunto se tornou ainda maior por identificar que, na educação, havia realmente a necessidade de maior orientação referente ao assunto. Sendo a escola um dos elos fortes do enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. A partir de então, buscou-se participação em cursos e palestras que abordassem o tema. Entre eles, o curso oferecido pelo TJ/AM em parceria com Tribunal de Justiça do Distrito Federal, Maria da Penha vai à Escola, o qual objetivava qualificar profissionais para que fossem multiplicadores e principalmente habilitados à Escuta Especializada de vítimas de violência. Participando desse curso, percebeu-se também que não havia uma atualização na abordagem, nem uma atualização de profissionais que atuavam diretamente

¹ Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Nilton Lins (2006), Mestrado em Educação com Especialidade em Educação Superior pela Universidade Internacional Iberoamericana (2016), Mestrado em Educação com Especialidade em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlântico (2016). Pedagoga, Diretora Escolar do CMEI Onias Bento da Silva Filho/SEMED.

com estes casos, tornando o tema uma atividade lembrada somente no mês de maio, quando se dedica a esta causa de prevenção do abuso e exploração sexual infantil. Assim, partindo desse pressuposto, dos relatos dos profissionais que se sentiam incapazes em atuar em determinadas situações de violência, surgiu, desta necessidade, a *oficina contra abuso e exploração sexual infanto juvenil: eu faço parte dessa rede de proteção*.

Segundo o Relatório do Disk 100 (2019), os estados de Amazonas e Maranhão apresentam crescimentos anuais muito altos; sugerem uma genuinidade da elevação. Segundo o IBGE, o Amazonas tem 4.207.714 milhões de habitantes hoje. Destes, são registrados no disk 100, no CREAS, 1057 casos de abuso Sexual, e 115 Violação Sexual. Isso se tratando de Crianças e Adolescentes. Levando-nos a crer que se trata de um problema de saúde pública enraizada por uma cultura de patriarcado. Destrinchar estes dados torna-os ainda mais preocupantes. Pois, sua verdadeira prevalência é desconhecida, já que muitas crianças não revelam abuso, e só falam sobre isso quando adultos.

A violência sexual contra crianças e/ou adolescentes, meninos e/ou meninas ocorre por meio de abuso e exploração sexual intrafamiliar ou interpessoal. Crianças e adolescentes vítimas de violência sexual, por sua vulnerabilidade, podem se tornar mercadorias e, assim, serem utilizadas em diversas formas de exploração sexual, como: tráfico, pornografia, prostituição e turismo. Isso demonstra a necessidade de trabalhar com a conscientização, e combater todas as formas de violência sexual contra crianças. Persistir e estimular a discussão do tema nas instituições de ensino que atendem desde a tenra idade. Assim podemos reduzir gradativamente a violência contra crianças e jovens.

METODOLOGIA

A proposta é destacar o tema não somente no dia 18 de maio, data em que foi instituída como Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, por meio da Lei 9.970 de 17 de maio de 2000, que demarca a luta pelos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes no território brasileiro. Data estabelecida em razão do “Caso Araceli” que aos 8 anos foi raptada, drogada, estuprada, morta e carbonizada, em Vitória no Espírito Santo. Nesse contexto, a oficina propõe que o tema seja amplamente discutido, chamando para que todos/as na instituição de ensino, não somente o pedagogo, gestor ou professor, sejam envolvidos na rede de proteção. Que se reconheçam enquanto participe, e se apropriem dessa responsabilidade, sendo conhecedores/as, defensores/as e cumpridores/as da Lei 13.431/2017, atuando na aplicabilidade da Lei. A oficina trabalhou na apresentação da Lei 13.431/2017 que “*Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de*

1990 (*Estatuto da Criança e do Adolescente*).”, apropriando cada ator de suas responsabilidades e seu papel na rede de proteção diante das evidências, e no combate a casos de violências, exploração sexual e abuso. Apresentou-se estudos de casos (reais), com atividades de reflexão e exercícios que exigiam atuação direta do profissional. A temática deve ser trabalhada diariamente em sala de aula, imbuída na rotina diária das crianças/estudantes, com orientações nas rodas de conversas, apresentando característica deste problema como: mecanismos de identificação e de autodefesa, meios de denúncias implantando e apresentando o protocolo fluxo e caminhos do decorrer do processo para garantia de segurança.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Desde então, a oficina foi apresentada a alguns profissionais e departamentos/instituições. Evidenciando a necessidade de abordagem direta com relação ao tema e a necessidade dos profissionais, de orientação quando se veem frente a um caso de violência. Ressaltando que todo esse processo não trata da inclinação de gênero a que a criança se sente atraída, mas sim com cunho pedagógico/educativo, de elucidar para as crianças e adolescentes a diferença por exemplo, de um toque afetuoso e um toque malicioso. Tornando

a capaz de identificar situações de risco para se afastar dela e denunciar.

Desta forma, garantimos que toda criança e jovem tem o direito de desenvolver sua sexualidade de forma segura e protegida, livre de abuso e exploração sexual.

CONSIDERAÇÕES

A incidência de violência infanto-juvenil, de maneiras mais diversas e igualmente avassaladoras. São inúmeros os relatos de educadores não se sentirem preparados para agir nas situações de violência sexual, em promover discussões no ambiente escolar buscando prevenir casos e ainda, de profissionais desconheceram a Lei 13431/2017. Demonstrando que em se tratando de Violência, Abuso e Exploração Sexual, ainda se é insuficiente na disseminação este crime no qual o conhecimento, a orientação, prevenção, são as principais armas. A oficina vem suprir esta necessidade em que os participes da rede de proteção atuantes na educação sentem referente ao tema. Apresentando a necessidade de principalmente o tema educação sexual ser trabalhado amplamente nas instituições de ensino a partir da fase creche. E, ainda, que somente a aplicabilidade deste tema, diariamente as nossas crianças podemos extinguir este crime através da principal arma, a PREVENÇÃO.

REFERÊNCIAS

Lei 13431/2017. E o Relatório do Disk 100.

BRASIL. Ministério de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/disque-100/relatorio-2019_disque-100.pdf Acesso em 09.09.2022.

BRASIL. [LEI Nº 13.431, DE 4 DE ABRIL DE 2017.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm) Presidência da República / Secretaria geral / Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm Acesso em: 09.09.2022.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO

Vanessa Susan Pinheiro Figliuolo¹
Nazaré Margarida Viana Muniz²
Roberto Luiz Abtibol Porto³

INTRODUÇÃO

O racismo é uma discriminação social ligada à ideia de que há diferenças externas e corporais entre seres humanos, de forma a manifestar superioridade ou inferioridade entre as raças. Dados do

¹Secretaria Municipal de Educação de Manaus/ Divisão Distrital Centro-Sul/ Pasta de interdisciplinaridade, licenciada em Ciências Biológicas, Doutora em Genética, Conservação e Biologia Evolutiva, email: vanessa.figliuolo@semed.manaus.am.gov.br.

² Secretaria Municipal de Educação de Manaus/ Divisão Distrital Centro-Sul/ Pasta de interdisciplinaridade, licenciada em Língua Portuguesa, Pós-graduada em língua portuguesa, email: nazare.muniz@semed.manaus.am.gov.br.

³ Secretaria Municipal de Educação de Manaus/ Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM/ SEMED-Manaus, licenciado em Filosofia, Mestre em Educação, email: roberto.porto@semed.manaus.am.gov.br.

atlas da violência de 2021 mostram que 77% dos homens e 66% das mulheres assassinados no Brasil são negros/as. Tais dados refletem a desigualdade racial que está enraizada no Brasil nas mais diversas áreas como cultural, socioeconômica e educacional. O racismo pode se manifestar das mais diversas formas seja explícito ou velado, por meio de expressões que desqualifiquem os negros, por exemplo. Tudo isso é constantemente passível de acontecer na interação aluno-aluno nos mais diversos níveis educacionais (LEMOS, CRUZ E SOUZA, 2014; SILVA, 2018). Já a relação professor-aluno é marcada pelo “silenciamento” ou não-intervenção da equipe pedagógica das escolas (CRUZ, 2014). Fato este que além de causar sofrimento intensifica a baixa autoestima de crianças negras e a segregação entre brancos e negros (SILVA, 2012; COSTA E SANTOS, 2014).

A formação inicial ou continuada de professores parece ser um dos pontos chaves de resolução deste transtorno social, para que os problemas no que tange a relação aluno-aluno ou aluno-professor no quesito étnico-racial sejam abordados de forma adequada, por profissionais qualificados para o combate ao racismo e a discriminação. Silva (2018) destaca que muitos cursos de graduação não têm preparado adequadamente os profissionais, e sugere a revisão da formação inicial e/ou continuada na temática para que esses/as profissionais saibam assumir posturas de combate ao racismo por meio de instrumentos pedagógicos.

O presente projeto tem por objetivo propor itens metodológicos para promoção do trabalho de “Relações étnico-raciais focado em racismo e educação” em escolas dos anos finais da Divisão Distrital Centro-Sul (DDZ Centro-Sul) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) por meio da aplicação de questionários de sondagem e de um Workshop à professores de educação física. Com isso, espera-se contribuir significativamente com a promoção de ações sobre o tema em escolas do ensino fundamental, modalidade anos finais da DDZ Centro-Sul.

METODOLOGIA

Público-Alvo

Visando atingir alunos/as do ensino fundamental - anos finais da DDZ Centro-Sul da SEMED - Manaus, totalizando 14 escolas e 7.665 alunos, o presente projeto será voltado inicialmente para os docentes de educação física no ano de 2023, tendo em vista que se trata de um tema interdisciplinar. Todavia, será realizado um projeto piloto com os professores de Educação Física de uma das escolas da DDZ Centro-Sul em 2022.

Coleta e organização dos dados

Os dados serão coletados por meio de questionários aplicados aos/as professores/as antes (Quadro 2) e após (Quadro 3) a realização do Workshop de cada escola, com respostas afirmativas ou

negativas, via formulário Google Forms. A fim de encorajar os/as professores/as a serem verdadeiros/as nas respostas, os questionários serão anônimos.

Quadro 2. Questionário que será aplicado aos professores participantes antes do Workshop de Educação e Relações Étnico-Raciais.

Questionário aos professores

Pré-Workshop

Você lembra de ter estudado a respeito de educação de relações étnico-raciais na faculdade? () SIM () NÃO

Você realizou formação continuada sobre o tema educação de relações étnico-raciais? () SIM () NÃO

Você considera esse tema relevante? () SIM () NÃO

Você se considera uma pessoa preconceituosa? () SIM () NÃO

Sua escola costuma realizar ações sobre o tema educação de relações étnico-raciais? () SIM () NÃO

Você costuma realizar ações sobre relações étnico-raciais em suas aulas?

Você se considera seguro da temática educação de relações étnico-raciais?

Quadro 3. Questionário que será aplicado aos professores participantes após o Workshop de Educação e Relações Étnico-Raciais.

Questionário aos professores

Pós-workshop

Você gostou do workshop? () SIM () NÃO

Você considera utilizar o aprendizado deste workshop em suas ações sobre relações étnico-raciais em suas aulas? () SIM () NÃO

Você se considera seguro da temática educação de relações étnico-raciais?

() SIM () NÃO

Você costuma realizar ações sobre relações étnico-raciais em suas aulas?

() SIM () NÃO

Você se considera seguro da temática educação de relações étnico-raciais?

() SIM () NÃO

As respostas dos questionários serão compiladas em tabela de Excel para posterior análise quantitativa e qualitativa com base no material teórico do tema encontrado em sites de Bibliotecas Eletrônicas Científica Online, como Scielo e Periódicos Capes. A análise quantitativa será realizada a partir de gráficos estatísticos sobre o levantamento realizado antes e após a realização do Workshop sobre compreensão e importância da temática. Além disso, as respostas serão importantes para compreender a visão dos professores acerca da importância do Workshop desenvolvido.

Recursos

Para redação do projeto, redação do artigo e elaboração do questionário serão utilizados computador e internet. A produção será feita pelos seguintes assessores de interdisciplinaridade da DDZ Centro-Sul: Vanessa Susan Pinheiro Figliuolo e Nazaré Margarida Viana Muniz.

A aplicação do workshop na escola piloto bem como nas demais escolas de ensino fundamental – anos finais da DDZ Centro-Sul necessitará do auditório da DDZ Centro-Sul, computador e data show. Além disso, será convidado um profissional capacitado na área para dar uma pequena palestra aos professores de educação física da rede.

Etapas de execução do Projeto.

O Projeto será desenvolvido em três etapas:

1) Construção do Workshop: A construção do Workshop ocorrerá seguida a extensa revisão literária de metodologias da temática envolvendo a disciplina de educação física para verificar itens metodológicos a serem compartilhados com os professores da área.

2) Coleta de dados: A coleta de dados será realizada antes e após o Workshop via formulário Google Forms.

3) Workshop: O Workshop contará com dois momentos. O primeiro momento será destinado a uma explanação teórica realizada por um profissional qualificado a respeito de origens de racismo no Brasil, compreensão de expressões de negritude, racismo no dia a dia e racismo nas escolas. O segundo momento será composto pela apresentação de dinâmicas e jogos que podem ser utilizados para trabalhar a temática na sala de aula.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Com a aplicação dos questionários pré-workshop e pós-workshop é esperado compreender se os/as professores/as tiveram formação inicial ou continuada a respeito de relações étnico-raciais, se compreendem a relevância do tema, se se sentem preparados/as para trabalhar o tema, se se percebem preconceituosos/as, se costumam trabalhar o tema nas escolas em que atuam, e se a referida escola costuma fazer ações a respeito de relações étnico-raciais.

Após a aplicação do workshop espera-se que os/as professores/as se sintam seguros/as para trabalhar com seus/suas alunos/as a respeito de relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES

A necessidade de propor itens metodológicos para trabalhar a temática étnico-racial em escolas da DDZ Centro-Sul da SEMED-Manaus leva em consideração o combate ao Bullying e toda e qualquer forma de preconceito e violação dos direitos da pessoa. As escolas da referida DDZ bem como as demais da SEMED-Manaus primam pelo processo ensino-aprendizagem, tendo por base não só a garantia do ensino digno e de qualidade, mas que respeite a diversidade étnico-racial presente nos espaços escolares.

Este trabalho pretende propor itens metodológicos que possam ser utilizados pelos/as professores/as em suas próprias metodologias em sala de aula para trabalhar o tema. Assim, ele não tem a pretensão de se converter numa referência metodológica única para abordar a temática étnico-racial na sala aula. Além disso, pretende-se fazer um levantamento da importância e necessidade de continuar dando o devido destaque a importância de tratar esta temática com a relevância que se faz necessária. Em suma, apontar caminhos e refletir sobre eles constitui a finalidade aqui a alcançar.

Este trabalho, ainda em fase de projeto, é resultado do processo formativo desenvolvido pelo programa Educação para Diversidade da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM/ SEMED-Manaus.

REFERÊNCIAS

- COSTA, R. de A., SANTOS, T. R. L. dos. Representações sociais de professores de educação infantil sobre a criança negra. **Revista de Administração Educacional**, Recife – PE. v. 1, n. 2, p. 115-138, 2014.
- CRUZ, T. M. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte – MG. v. 30, n. 1, p. 157-188, 2014.
- LEMOS, F. C. S., CRUZ; F. F., SOUZA, G. S. Medicinalização da produção da diferença e racismo em algumas práticas educativas pacificadoras. **Revista Profissão Docente**, Uberaba - MG. v. 14, n. 30, p. 7-20, 2014.
- SILVA, P. B. G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba – PR. v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018.
- SILVA, C. R. da. Vivências de um professor negro na educação infantil. Revista África e Africanidades, 2012. Disponível em: http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/16-17_03.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

INCLUSÃO E NOVAS TECNOLOGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Leslye Anne Monteiro Moutinho¹
Alice Ramos de Oliveira²
Diana de Lima Souza³
Rafaela Caram Picanço de Barros⁴

¹ Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus, Pedagoga, e-mail.

² Secretaria Municipal de Educação, Professora Formadora do Projeto Oficina de Formação em Serviço, Licenciatura Plena em Educação Física, alice.ramos@semed.manaus.am.gov.br

³ Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus, Pedagogia, diana.lima@semed.manaus.am.gov.br

⁴ Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus, Pedagogia, rafaela.barros.@semed.manaus.am.gov.br

INTRODUÇÃO

O projeto formativo Inclusão e Novas Tecnologias para Alfabetização e Letramento em Tempos de pandemia, foi refletido, construído e realizado coletivamente na Escola Municipal Padre Mauro Fancello, pelo grupo de professores da referida escola e alunos egressos das universidades públicas e privadas das várias áreas de licenciaturas, numa parceria SEMED/Manaus e Universidade do Estado do Amazonas, pelo projeto Oficina de Formação em Serviço — OFS, mediado pela formadora coordenador das OFS.

O campo do conhecimento é vasto e profundo, a humanidade coexiste à medida que adquire saber, transformando esse conteúdo em ferramenta que auxilia em suas tarefas cotidianas. Evidentemente, a medida em que o ser humano se desenvolve e aprimora seus conhecimentos, promove o status de sociedade e sofre inevitavelmente transformações culturais e tecnológicas significativas, promovendo melhoria da condição de vida de seu povo, elevando assim seu padrão de vida. Todavia, essas transformações têm direta relação com a educação oferecida, que precisa ser de qualidade e igualitária para todos.

Nesse aspecto, a escola pode propiciar ao professor condições para que este, como peça-chave, utilize estratégias significativas a fim de que alcance os objetivos traçados com seu público alvo. Outrossim, as especificidades manifestadas em sala de aula, principalmente dos alunos inclusos e não alfabetizados, com a necessidade de aulas atrativas, diferenciadas, com metodologias inovadoras para um aprendizado humanizado e eficiente.

As problemáticas da Escola Padre Mauro Fancello, são: falta de alfabetização e letramento dos alunos em tempos de pandemia, crianças com inúmeras deficiências inclusas, professores sem formação específica para esse atendimento aos alunos com deficiência, falta de acesso dos alunos às novas tecnologias educacionais e pouco domínio dos professores aos aplicativos educacionais. O que fazer para dirimir tais problemas?

Ora a utilização das tecnologias é uma realidade inerente a qualquer segmento da sociedade, mas no campo escolar ela faz a diferença. Segundo Valente (1999).

a implantação de novas ideias depende, fundamentalmente, das ações do professor e dos alunos. Porém, essas ações, para serem efetivas, devem ser acompanhadas de uma maior autonomia para tomar decisões, alterar o currículo, desenvolver propostas de trabalho em equipe e usar novas tecnologias de informação. (VALENTE, 2001, p. 41).

Na atualidade é fundamental o uso das tecnologias na educação, favorecer acesso à internet e incluir crianças com deficiência em algo que contribui para expansão do acesso à informação acima de tudo atualizada, ultrapassando a linha tênue das aulas tradicionais, estimulando a comunicação colaborativa, dentre outros benefícios para os alunos.

Após o mapeamento da realidade escolar, construção da matriz problematizadora, foi definido como objetivo do projeto formativo, promover oficinas experenciais de alfabetização, letramento, educação especial e psicomotricidade, com a utilização das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos inclusos em tempos de pandemia.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a construção do projeto formativo dos professores da Escola Municipal Padre Mauro Fancello, foi pesquisa-ação e formação etnográfica por meio de rodas de conversas e construção de narrativas dos/nos/com os cotidianos escolares. O público alvo da pesquisa foram vinte professores da referida escola, todos, professores da rede municipal de ensino e seis alunos egressos de graduações variadas das universidades de Manaus, que cursavam a pós-graduação em gestão de projetos e formação docente da UEA em parceria com a SEMED/Manaus.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para a reflexão, construção coletiva e escrita do projeto formativo de professores da escola pesquisada, foram definidos três encontros formativos com um total de sessenta horas de forma presencial e on-line.

O primeiro encontro foi com a gestora da/na escola para a construção dos dados sobre a realidade escolar, ocorreu presencialmente com a formadora das OFS, onde foi possível conhecer as dependências da Escola Municipal Padre Mauro Fancello. Neste encontro foi levantado todas as problemáticas da realidade escolar, de ensino e aprendizagem dos alunos, acompanhamento de pais e responsáveis, relacionamento interpessoal com os professores, pedagogos e todos os atores que compõem a escola. Foi retratado também as potencialidades da equipe pedagógica, além de procurar compreender como a gestão escolar via as OFS e como o projeto auxiliaria a escola.

Num segundo momento, foi possível mapear a realidade escolar, para construção dos dados, e como metodologia foi realizada uma escuta sensível por meio de rodas de conversas com alunos por meio de grupo focal, sendo um método de pesquisa científica, cujo objetivo é ouvir os sujeitos para construção de dados. Este método foi utilizado nos dois turnos da instituição para saber o que os alunos pensavam sobre a escola.

Com os professores e pedagoga da escola, foram realizados três encontros virtuais pelo zoom, meet, já que estávamos em plena pandemia de Covid 19, e não podíamos nos encontrar presencialmente, estávamos em trabalho home office. Foi perguntado aos professores e pedagogos como estavam, como se sentiam neste momento de pandemia, como se relacionavam com seus

alunos, se percebiam ou não que os alunos estavam aprendendo com as aulas sendo televisadas, se todos tinham acesso às novas tecnologias interativas, etc.

Após ter sido realizado todo o mapeamento da realidade escolar, já estávamos trabalhando de forma híbrida, em dias alternados presencialmente e nos outros dias de maneira virtual.

Então, foi definido que teríamos três encontros formativos presenciais para discutir as problemáticas, potencialidades da escola, além de saber o que os professores queriam estudar para de posse dos novos conhecimentos auxiliarem seus alunos.

No primeiro encontro formativo no turno matutino e de posse da matriz problematizadora, definimos coletivamente o nome do projeto formativo, introdução e justificativa, construído com muita reflexão da participação dos professores. No turno vespertino, foi realizado uma dinâmica de grupo com todos os professores presentes, em seguida foi explicado tudo que aconteceu no turno matutino, seguido de leituras e alterações de tudo que havia sido trabalhado pela manhã.

No segundo encontro formativo, relemos todas as alterações realizadas pelo turno vespertino no primeiro encontro, e partimos para construir coletivamente os objetivos geral e específicos, além da justificativa do projeto.

No terceiro e último encontro, definimos as oficinas necessárias para minimizar as três principais problemáticas da escola que eram: 1) déficit em aprendizagens de alfabetização e letramento; 2) professores sem formação específica para atender as crianças com deficiência; 3) Falta de acesso dos alunos as novas tecnologias educacionais e pouco domínio por parte dos professores. Para solucionar os problemas evidenciados foram definidas três oficinas pedagógicas: 1) Oficina de Formação Interdisciplinar de Alfabetização e Letramento — 20h; 2) Educação Especial e Psicomotricidade na Perspectiva da Educação Inclusiva — 20h; 3) Oficina de Formação de Tecnologias Interativas Aplicadas a Educação — 20h. Diante disto, concluímos o projeto formativo relendo tudo que havíamos construídos nos encontros formativos.

Os professores estavam radiantes, já que haviam aprendido a refletir suas práticas pedagógicas, seus problemas pedagógicos e existenciais, suas potencialidades, mas que precisam estudar mais para tentar minimizar os problemas escolares para assim poder contribuir significativamente para o ensino e aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES

Estamos na última parte do projeto formativo dos professores da Escola Municipal Padre Mauro Fancello, é possível constatar na prática as melhorias que as três oficinas pedagógicas trouxeram tanto para os professores bem como para os alunos.

Em virtude disto, podemos destacar que os problemas evidenciados pela construção do projeto, que foram, déficit e aprendizagens de alfabetização e letramento, professores sem formação específica para atender as crianças especiais e a falta de acesso dos alunos as novas tecnologias educacionais e pouco domínio por parte dos professores. Podemos destacar que pouco a pouco no cotidiano escolar essas situações estão sendo melhoras, pois estamos utilizando algumas metodologias de ensino e aprendizagens diferenciadas como o método da casinha de Soares (2018) afirma que, “este método leva as crianças a confrontar palavras e sílabas que se diferenciam apenas por um fonema”

Em relação à oficina de educação especial e psicomotricidade na perspectiva da educação inclusiva, nos foi ensinado desde como abordar as crianças com deficiências, principalmente em crise e como diminuir a agressividades destes, o que e como fazer para chamar atenção dos alunos sem deixá-los perder o foco na aprendizagem. Na oficina de Psicomotricidade, fomos orientados a trabalhar jogos tradicionais, brincadeiras infantis, ludicidade por meio de movimentos amplos para auxiliar o equilíbrio motor dos alunos, pois estes pequenos momentos de ludicidade contribuem significativamente para a atenção, concentração e foco nas atividades propostas facilitando o ensino e aprendizagem dos alunos.

Apesar dos avanços tecnológicos, é inegável que as tecnologias trazem benefícios para os profissionais da educação e para os alunos, mas há ressalvas muito delicadas, não sem razão. Friedman e Pocher (1977) apontam que as tecnologias são mais do que ferramentas a serviço do ser humano, elas modificam o meio, alterando a forma de perceber o mundo, expressar-se sobre ele e transformá-lo.

Os benefícios que as oficinas pedagógicas estão trazendo são exitosas, mas ainda existe a necessidade de rever os processos educativos. Propor uma educação inclusiva, voltada para a compreensão humana, para a cultura da paz e transdisciplinar, disposta à reconstrução escolar plural com intencionalidades, trilhando caminhos novos de maneira que possamos construir uma escola que conte com a diversidade, a qualidade no ensino e aprendizagem, diminuindo as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

SOARES, M. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928 – 940, set./dez. 2018 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002, p.108

VALENTE, J. A. **Aprendendo para a Vida**: o uso da informática na educação especial. In: FREIRE, Fernanda Maria Pereira; VALENTE, José Armando. (Orgs.).*Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2001

O CENÁRIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE MANAUS EM DETRIMENTO DAS HABILIDADES COGNITIVAS BÁSICAS E SOCIOEMOCIONAIS NÃO DESENVOLVIDAS NO PÓS-PANDEMIA

Gersyane de Faria Luna Costa¹
Carla Caroline Brandão Jacqminut²

RESUMO

Após dois anos de aulas remotas esperava-se que estudantes retornassem às escolas com limitações nas habilidades cognitivas básicas ou socioemocionais. Todavia, inesperadamente, foram classificados como possíveis “alunos especiais”. Esta pesquisa teve como objetivo geral verificar se existe coerência entre a análise dos professores de ensino fundamental dos anos iniciais quando alocam um estudante como Especial e as habilidades cognitivas básicas não desenvolvidas no período de aulas remotas e como objetivos específicos: Retomar teorias da aprendizagem e da avaliação da aprendizagem; Inferir sobre os perfis de estudantes dentro de uma perspectiva teórica; Distinguir direitos de aprendizagem das especificidades apresentadas; Estabelecer critérios válidos para identificação de alunos que necessitem de atendimento especializado. A partir desta análise buscar-se-á propor estratégias de alcance e melhorias nos aspectos avaliativos utilizados por esses docentes. O tipo de pesquisa é ex-post-facto, bibliográfica e exploratória, tendo como possibilidade construir dados quantitativos. Serão aplicados enquetes e questionários, usando Gforms e abordagens presenciais, nas escolas, no período de 1 ano, a fim de conduzir a possíveis intervenções.

¹ Especialização em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (2015) Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED.

² Especialização em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (2019), Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED.

Palavras-chave: Escola, Habilidades, Cognitivas, Socioemocionais.

INTRODUÇÃO

Após dois anos de aulas remotas esperava-se que os estudantes retornassem as escolas com certas limitações, dentre elas, habilidades cognitivas básicas pouco ou nada desenvolvidas, e o comprometimento de sua essência socioemocional, principalmente devido ao perfil socioeconômico dos alunos atendidos pelas escolas municipais de Manaus, evidenciados pelo precário engajamento das famílias. Todavia, a interpretação dessas limitações caminhou para um viés inesperado: foram classificados como possíveis “alunos especiais”.

O tipo de pesquisa proposto é a pesquisa ex-post-facto. De acordo com Gil (2008, p. 54), a pesquisa ex-post-facto é definida como “uma investigação sistemática e empírica na qual o pesquisador não tem controle direto sobre as variáveis independentes, porque já ocorreram suas manifestações ou porque são intrinsecamente não manipuláveis”. Assim, com a finalidade de analisar de maneira fidedigna o cotidiano de salas de referência no “pós-pandemia” dos professores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que por desconhecimento ou afins, categoriza seus alunos com habilidades cognitivas básicas não desenvolvidas e uma ruptura no desenvolvimento emocional, tendo como público alvo da Educação Especial, para a partir dessa análise, propor estratégias de alcance e melhorias nos aspectos avaliativos utilizados por esses docentes.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no período de um ano, cujos dados compilados forneceram possíveis intervenções. Teve caráter exploratório e com a possibilidade de construir dados quantitativos, foram aplicados enquetes e questionários, usando Gforms e abordagens presenciais, nas escolas. Participaram do estudo 5 escolas da DDZ Sul, a seleção das escolas se deu por sorteio. Os dados foram apresentados na VIII Socialização de Práticas Formativas – VIII Relato de Experiência.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A escola tem a missão promissora para o novo século, que é garantir uma educação de direito e de qualidade. A Educação como “direito de todos” está assegurada na Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 205. Com o cenário reconfigurado nos anos de 2020 a 2022, a escola, mais do que antes, necessitará de mudanças expressivas nas suas ações. A chance da escola municipal em ampliar a melhoria e a qualidade da educação no Brasil através da CONAE (etapa municipal) em março de 2022, fatalmente excluiu da discussão os efeitos do período de aulas remotas, o que conflita com a afirmação democrática.

A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar a como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional. (MORIN, 2001, p. 65)

Com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações voltadas para melhoria de todos os alunos em sala de aula, almejar para que em sala de aula seja possível atingir o mesmo patamar de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como citado acima, é no crescimento e nas comparações que as dificuldades ficam evidentes. Todavia, o que antecede um possível fracasso escolar? Assim como no cotidiano, as mais simples situações que eclodem em um problema não ocorrem por acaso e nem em um dado instante. Os problemas de aprendizagem, dificuldades e fracasso escolar também tem seus precursores, muitas vezes, passando de forma despercebida pela família e pela escola. A esses precursores dos Processos Cognitivos Básicos, destacamos: Memória, Percepção, Compreensão e Linguagem.

REFERÊNCIAS

DO BRASIL, Senado Federal. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.**

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC/SEB, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

MENDES, Marcelo. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**, Campinas - SP. v. 30, n. 2, p. 261-265, 2013.

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. **Morin E, organizador. A religação dos saberes. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil**, p. 559-67, 2001.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PSICOMOTRICIDADE NA FORMAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Marlene dos Santos Medeiros¹

Fabíola Pereira Izel²

Adriano Martins de Melo³

Alice Ramos de Oliveira⁴

INTRODUÇÃO

O conceito de inclusão tem sido amplamente difundido na sociedade com muitas definições, porém este ainda é objeto de controvérsia. O pesquisador Sassaki (1992) conceitua inclusão social como:

... o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder atender ou mesmo incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas de todos os setores e comunidade, principalmente as com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (SASSAKI, 1992, p. 41).

O papel de todo cidadão ao longo de sua vida é aprender conhecimentos e instruções adquiridos boa parte na escola, de forma a se tornar apto a viver em sociedade. No que concerne a educação inclusiva não é diferente como alguns pregam e acreditam, todos somos iguais independente das possíveis situações que venhamos a enfrentar.

A ciência hoje demonstra amplamente que temos nossas individualidades e por vezes relativas limitações cognitivas, entretanto pelo senso comum, essas diferenças são vistas

¹ Escola Municipal Padre Mauro Fancello, Prefeitura Municipal de Manaus, Semed/Manaus, Licenciatura em Pedagogia, Marlene.medeiros@semed.manaus.am.gov.br.

² Escola Municipal Padre Mauro Fancello, Prefeitura Municipal de Manaus, Semed/Manaus, Licenciatura em Pedagogia, fabiolailzel1321@gmail.com.

³ Instituto de Terapia Intensiva do Estado do Amazonas. Licenciatura em Pedagogia, amdm.ppf21@uea.edu.br

⁴ Professora Formadora do Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS, Semed/Manaus em parceria com a Universidade Estadual do Amazonas - UEA, Especialista em Psicomotricidade Relacional, alice.ramos@semed.manaus.am.gov.br.

erroneamente como uma deficiência neurológica, porém tal conceito não se sustenta, pois estatisticamente não existem duas pessoas rigorosamente iguais, nem mesmo os gêmeos univitelinos, haja visto o ser humano desenvolver e potencializar suas funções cerebrais de acordo com as experiências vividas ao longo de sua existência e isso é algo muito pessoal e intransferível.

Nessa interpretação, participamos das oficinas: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Psicomotricidade como estratégias de ensino, no Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, por meio do Projeto Oficinas de Formação em Serviço - OFS, na escola Municipal Padre Mauro Fancello, tendo como professora formadora, Alice Oliveira. As oficinas experenciais, foram ministradas por profissionais das OFS e da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM/SEMED/MANAUS.

Nesse contexto, a motivação formativa deu-se a partir das rodas de conversas e dos relatos de experiência dos professores da Escola Municipal Padre Mauro Fancello e da necessidade dos docentes compartilharem e obterem conhecimentos específicos sobre a educação especial na referida instituição. A problemática da escola era como atender os alunos inclusos com deficiências intelectuais, autismo, trissomia do cromossomo 21, deficiência física, deficiência múltiplas, sem mediadores, perfazendo um total de trinta e um alunos, trazendo a tona os reflexos da pandemia no cotidiano escolar. Outra situação problema era professores sem formação específica para atender os estudantes com deficiências.

Isto posto, as oficinas formativas tiveram como objetivo primário refletir conteúdos, métodos e práticas no atendimento do aluno com deficiência, além de compreender a importância da psicomotricidade no desenvolvimento psicossocial e escolar desses estudantes, realizando atividades específicas da educação especial e da psicomotricidade contribuindo com a formação escolar da pessoa com deficiência.

METODOLOGIA

A pesquisa se deu por meio do mapeamento da realidade escolar, construção da matriz problematizadora, construção do projeto formativo dos professores, por meio da pesquisa etnográfica através de rodas de conversas e construção de narrativas dos/nos cotidianos escolares. Contemplou vinte e seis alunos do curso de pós-graduação em gestão de projeto e formação docente da UEA em parceria com a SEMED/MANAUS. Os encontros formativos ocorreram duas vezes por mês num período de um ano e seis meses, sendo gravados, fotografados e transcritos. Os laboratórios experenciais, aconteceram por meio de três oficinas que atendiam principalmente os alunos com deficiência da Escola Municipal Padre Mauro Fancello, tendo uma carga horária de sessenta horas.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Entende-se que psicomotricidade, é extremamente importante, e na educação especial exerce um papel primordial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, uma vez que estas áreas podem estar afetadas e causando limitações implicadas pela deficiência. Segundo Fonseca (1998, p. 10) “a psicomotricidade atualmente é concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação entre o indivíduo e o meio, na qual a consciência se forma e se materializa”.

E para que esse aluno possa adquirir habilidades e competências psicomotoras e socioemocionais necessárias para se desenvolverem no processo de ensino aprendizagem é imprescindível um trabalho árduo e com atividades específicas que atuem nessas áreas para que possa de fato contribuir para o desenvolvimento do equilíbrio no corpo e da mente desse indivíduo.

Assim, iniciou-se a formação no auditório, às oito horas, sendo mostrado o conteúdo em tela seguido de discussões teóricas e práticas, onde os professores apresentaram situações do cotidiano escolar e estratégias de atendimento. Na oportunidade o professor ministrante ensinou como fazer inferência salutares no atendimento de alunos inclusos, oportunizou metodologias nas abordagens de situações de estresse emocional, impaciência no cumprimento de regras e rotinas, bem como no atendimento de sala de aula. Como inferir e aplicar ruptura de comportamento padrão desenvolvidos por alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e Transtornos do Espectro Autista - TEA, foi oferecido várias dinâmicas com movimentos básicos para a quebra de comportamentos estereotipados e em extrema crise, orientando sobre o que e como fazer nesse processo.

Daí em diante, foi reportado a importância de tais conhecimentos na formação e preparo do professor nas inúmeras situações e abordagem científicas e situações adversas pelas quais precisará dominar, tais como: habilidades na tomada de decisão sobre como e o que fazer para o rompimento de movimentos estereotipados. Foi explicado que alguns grupos têm dificuldades com a comunicação social, onde a criança não verbaliza, não faz contato visual e não tem expressão corporal, ficando muitas vezes restrito a um brinquedo.

Geralmente o cotidiano de uma criança autista apresenta movimentos estereotipados sem função social, uso de objetos de interesse restrito, dificuldade em relação a fala, rituais de comportamento, resistência a mudanças muitas vezes reforçadas pelo próprio professor, que, por não conhecer, acabam reforçando essas atitudes trazidas de casa pela família. Por meio dessa nova abordagem e ajuste comportamental, novos padrões serão construídos para a melhoria do atendimento dos alunos, oferecendo assim uma pedagogia mais específica, dinâmica e produtiva.

A seguir foi ministrado de maneira teórico/prático os benefícios da psicomotricidade e seus efeitos na mudança motivacional tanto em nosso comportamento como na mudança de postura em relação às aulas. Foi uma experiência essencial para nós professores que estamos no chão da escola diariamente, às vezes preocupados demais em ministrar conteúdos, que esquecemos que essas atividades experenciais contribuem para que os estudantes tenham um aprendizado significativo e integral.

Figura 1. Atividade de Psicomotricidade



Fonte: arquivo pessoal dos pesquisadores (2022)

Todavia, quando esse trabalho psicomotor é negligenciado, esse educando não consegue aprender e mantém suas limitações afloradas, tornam-se cada vez mais introspectivas, não demonstram interesses nas atividades, prejudicando seu rendimento e até de seus colegas, já que não conseguirá ter foco e atenção nas aulas. Então, durante as atividades práticas das oficinas, percebeu-se a necessidade da promoção de atividades diversificadas e diferenciadas, para apresentar aos alunos situações que possam explorar dimensões cognitivas, afetivas e físicas, tão importantes para o desenvolvimento integral dos alunos. As oficinas da educação especial e de psicomotricidade proporcionaram aprendizagens diferenciadas, significativas e exitosas nas mudanças de práticas ultrapassadas, criando novas possibilidades pedagógicas e metodológicas, contribuindo no processo de ensino aprendizagem na aquisição de conhecimentos, em especial aos alunos com deficiências.

CONSIDERAÇÕES

É importante, enquanto professor, conhecer a realidade educacional dos alunos, para promover atividades exitosas dentro de sala de aula, que possam contribuir com o desempenho da construção do conhecimento, além de ser capaz de refletir e resolver os desafios propostos nas aulas. Portanto, acreditamos que a psicomotricidade tem muito a contribuir para o desenvolvimento dos alunos com deficiências no ambiente escolar.

Diante desta realidade inequívoca da necessidade de uma abordagem psicopedagógica para crianças com deficiência, o sistema educacional deve estar apto a preparar profissionais para lidar com esse desafio permanente de forma a promover da melhor maneira possível a tão pretendida educação inclusiva, onde esta, cumpra com sua finalidade precípua, promovendo a qualidade de vida e dignidade humana dos sujeitos, condições que colocarão o assistido apto a se ajustar dentro de suas possibilidades de convívio social e escolar.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: Filogênese, ontogênese e retrogênese.** 2^a Ed. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Psicomotricidade: Perspectivas Multidisciplinares.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997

EDUCAÇÃO A PARTIR DO AFETO: PORTUGUÊS COMO ACOLHIMENTO

Ana Selma M. O. Barbosa¹
Lucila Bonina Teixeira Simões²

CONTEXTUALIZAÇÃO

Sou professora da SEMED – Secretaria Municipal de Educação há 22 anos, me chamo Ana Selma Martins de Oliveira Barbosa e esta sempre foi minha profissão há 34 anos, pois trabalhei na rede privada e em seguida na SEDUC e IFAM. Tenho muito orgulho do que faço, pois me sinto útil à sociedade. Em todo esse período colecionei experiências maravilhosas, mas o contato com alunos de outra nacionalidade tem enriquecido muito a minha prática pedagógica. Não gostaria de guardar essa parte tão bonita de minha carreira profissional apenas em minha memória, por isso decidi compartilhá-la.

Em 2017, ocorreu um alto índice de imigração da Venezuela para o Brasil, eles vinham de ônibus ou até mesmo caminhando, entrando pela cidade de Roraima que faz fronteira com esse país, os que não ficavam lá seguiam para Manaus de ônibus. A escola em que trabalho, Antônio Matias Fernandes se localiza próximo à rodoviária, por esse motivo a maioria dos imigrantes se instala no Bairro da União, por conseguinte, nossos futuros alunos.

Ao nos depararmos com uma grande quantidade de alunos estrangeiros, não tínhamos muita clareza de como encaminhar a integração desses alunos à realidade escolar. A aprendizagem da língua portuguesa se revela como condição fundamental para a adaptação desses migrantes à sua nova realidade e se apresenta como um desafio complexo, visto que as condições em que ocorre essa migração envolve, em geral, condições de pobreza e perda de direitos fundamentais.

Ao chegarem ao país de acolhimento, imigrantes e refugiados enfrentam dificuldades de toda ordem na tentativa de estabelecerem-se na nova sociedade: procurar moradia, conseguir trabalho, adaptar-se ao clima e à cultura local, sem contar com a questão do preconceito étnico-racial, que em algumas regiões do Brasil ainda existe. O maior obstáculo para essa integração, no entanto, está na questão linguística, pois a grande maioria dessas pessoas chega ao Brasil com pouco ou nenhum domínio da língua portuguesa. Um dos principais objetivos de imigrantes e refugiados é poder se comunicar por meio da língua portuguesa para conseguirem, progressivamente, inserir-se no contexto social e encontrar no Brasil seu novo lar, como também sentirem-se acolhidos, num sentimento de pertencimento a esse novo lugar, uma vez que dificilmente voltarão à sua terra natal (SÃO BERNARDO, 2016).

¹ Semed, Magistério. Especialista em Docência de Língua Portuguesa, Mestranda em Educação. ana.selma@semed.manaus.am.gov.br.

² Semed- DDPM, Licenciada em Letras (UFAM), Especialista em Coordenação Pedagógica (UFAM), Mestre em Letras e Artes (UEA). lucila.simoes@manaus.am.gov.br

Mesmo diante de um desafio tão complexo, nossa escola possuía um corpo técnico muito entusiasta e proativo. Logo a diretora Simone Araújo, com uma postura inovadora, muito técnica, mas, sobretudo humana, percebeu que poderíamos tornar a situação mais leve. Pediu-me que elaborasse um projeto que ajudasse os refugiados a conhecerem melhor a nossa língua, pois estavam enfrentando problemas, pois nem eles, nem o corpo docente possuíam uma segunda língua que gerasse maior interação. Nossa maior socorro foi descobrir que o secretário da escola, o senhor José falava o espanhol, isso foi uma luz para todos os envolvidos. Esse se tornou o “tiozão” dos estudantes, eles o respeitavam e ao mesmo tempo eram colegas, com ele os estrangeiros se expressavam no seu idioma, eles se sentiam confiantes, apoiados pela escola. Outro objetivo seria atingir os familiares desses estudantes, considerando que eles também precisavam o quanto antes apropriar-se de uma segunda língua, uma vez que precisavam procurar um emprego, a fim de manter a sobrevivência da família.

RELATO DA PRÁTICA

A proposta do projeto desenvolvido, inicialmente, era dar aos alunos alguma base da nossa língua, com a finalidade de diminuir os entraves que sofriam nas aulas das demais disciplinas, uma vez que estes não compreendiam a língua portuguesa, tampouco, conseguiam entender a explicação dada pelos professores sobre os diversos conteúdos. Fazia-se necessário que o processo de uma segunda língua se instalasse.

Na prática, os alunos estudavam no turno matutino e vinham três vezes na semana no turno vespertino para as aulas de Língua portuguesa para estrangeiros, assim poderiam também participar do lanche da escola, fato esse que representava um suporte alimentar para os estudantes.

As aulas possuíam a duração de duas horas, a princípio a ideia era encantadora, porém eu não sabia por onde começar. Busquei ajuda na internet e encontrei um curso que parecia ser viável: Português para Estrangeiros I- Curso básico, coordenado pela professora Denise Barros Weis, versão 2015. Esse material foi meu ponto de partida. Eles eram dedicados e atenciosos, mas como todo adolescente; muito brincalhões. Eu usava o data show para facilitar a logística das aulas. Eles tentavam se expressar em português, às vezes, não conseguiam, outras, eu não os entendia. Nesse momento para resolver o impasse, chamávamos o José para destravar a comunicação, este por sua vez, adorava exercitar seu espanhol e os alunos também gostavam, sentiam-se acolhidos duplamente: pela língua e pelo “tiozão”, a conversa fugia do tema, passávamos para um diálogo franco. Em outros momentos, mesmo que a regra fosse: que durante a aula eles não poderiam falar em espanhol, eles não se continham, por hora, faziam de propósito, pois sabiam que eu não estava entendendo, com o tempo, até eu já ensaiava algumas palavras em nossos diálogos, apenas para mostrar interesse por sua cultura,

para que se sentissem valorizados. Essa prática de falar palavras em sua língua se tornou permanente no dia a dia.

Na escola, as boas-vindas a eles são diferentes. Como eles são muitos e chegam com frequência nesse bairro por se localizar próximo à rodoviária, adotamos uma política de socialização diferente: aqueles que já estão a mais tempo servem de guia para os novatos, são colocados para sentarem-se perto, a fim de ajudar ao outro caso necessite, principalmente no que se refere às atividades, onde esses precisam de mais apoio para traduzir algumas palavras que ainda não conhecem o seu significado, ou até mesmo para compreender o que foi dito, alegando que os professores falam muito rápido, dificultando assim a realização das atividades, nesse caso, só o fato de ficarem juntos já alivia o incômodo de se sentir fora da sua pátria. Nossos alunos brasileiros também são muito acolhedores eles interagem com os colegas venezuelanos de forma fraterna, alguns são muito solícitos. Os estudantes venezuelanos muitas vezes ainda demonstram um pouco de inibição ao serem solicitados a participar das aulas, principalmente quando são chamados a fazer leitura oral para a turma, no entanto, isso não é um empecilho para bloquear o seu desempenho, pelo contrário alguns leem até melhor que os alunos brasileiros.

Notamos também que quando eles se reúnem em grupos de alunos, eles não se misturam aos demais, formam grupos de estrangeiros e falam em sua língua de origem. A escola por sua vez não os reprime, estes são livres para se expressarem. No ano de 2019, ao comemorarmos o Dia da Família na escola, cantamos uma canção em espanhol e em português, foi uma identificação para eles, uma satisfação para nós em percebemos que através da educação conseguimos nos humanizar. A canção dizia: *El latino de mi corazón* (DE “COCO” /COM LETRA) falava sobre a família e podia-se notar o orgulho de mostrar parte de sua cultura para nós.

SABERES E APRENDIZAGENS

Este ano de 2022, fiz o curso Português como Língua de Acolhimento: ensinando alunos estrangeiros, oferecido pela Divisão de Desenvolvimento do Profissional do Magistério - DDPM. O curso PLAC é mais uma das grandes inovações da SEMED, seus idealizadores conseguiram enxergar essa camada da população de imigrantes que passaram a fazer parte do nosso país, do nosso estado, do nosso cotidiano. O curso não é só mais uma capacitação para nós professores de língua portuguesa, para, além disso, é uma maneira de demonstrar nossa empatia para com os refugiados que não têm culpa de seus governantes terem feito escolhas políticas erradas. Os governos neoliberais caminham por uma linha muito tênue entre a miséria e a riqueza, as quais atingem os dois extremos. Sendo assim, o refugiado não tem escolha, senão, sair da sua casa, da sua terra, do convívio com seus familiares para procurar refúgio, emprego, comida, em outro país.

Os conteúdos do Curso ressignificaram as práticas desenvolvidas na escola desde o início do acolhimento dos migrantes, confirmado as ações positivas, ajustando outras e dando embasamento científico às ações já desenvolvidas. A principal aprendizagem foi perceber que, para ensinar português é preciso praticar o afeto como acolhida. Isto porque:

Um dos principais objetivos de imigrantes e refugiados é poder se comunicar por meio da língua portuguesa para conseguirem, progressivamente, inserir-se no contexto social e encontrar no Brasil seu novo lar, como também sentirem-se acolhidos, num sentimento de pertencimento a esse novo lugar, uma vez que dificilmente voltarão à sua terra natal (SÃO BERNARDO, 2016).

Ao mesmo tempo, nos deu a possibilidade de trocar experiências com outros professores e professoras que desenvolveram outras ações em experiências diversas com essa população. Além disso, nos encoraja e nos dá novas ideias para desenvolver um trabalho mais consistente e sistematizado de ensino da língua para estrangeiros, educando também o entorno da escola para esta acolhida.

Uma vez estando geograficamente próximos à Venezuela, recebemos um número enorme de refugiados advindo desse país, contudo, não são só eles que nos pedem abrigo, há refugiados de outros países em Manaus, e nosso dever humanitário, é acolhê-los com afeto e dignidade e em nenhum contexto essa atitude seria tão própria se não na educação.

É na escola que ensinamos nossas crianças e adolescentes a desenvolverem o senso de respeito para com o próximo, assim como, a empatia com os menos favorecidos economicamente, esse gesto de humanitarismo alivia os sofrimentos dos nossos “hermanos”, uma simples palavra dita na língua deles, cria um laço, muitas vezes, devolvidos em forma de um sorriso. Nas reuniões de pais e mestres quando damos atenção aos familiares dos migrantes, elas nos são tão gratas, contam suas histórias, suas dores, suas jornadas, não podemos ser xenófobos, enquanto a atualidade nos pede amor ao próximo. Em outras palavras, a Escola pode se tornar um agente importante, por meio do ensino da

língua portuguesa, para a conquista da cidadania e da luta por políticas públicas dessa questão complexa que é a imigração:

[...] em lugar de funcionar como instrumento de discriminação, a língua se institui como meio de acesso à cidadania, como um direito cuja aprendizagem viabilizará o usufruto de outros direitos, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem qualquer cidadão. Conhecer a língua do país de acolhimento não é apenas uma condição necessária e indispensável para ser autônomo, é também, e sobretudo, condição de desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional. (GROSSO, TAVARES e TAVARES, 2008, p. 5).

Até hoje, me aproprio da tática de me aproximar deles, valorizando sua cultura e seu país. Sempre que posso, falo da beleza das praias que a Venezuela possui, do quanto fui bem tratada ao passar férias na sua cidade, e eles por sua vez, se enchem de orgulho. Quando posso, falo alguma palavra em espanhol e só por isso nossa convivência é maravilhosa.

REFERÊNCIAS

COSTA, E. J. **Migração e aquisição de Português como Língua de Acolhimento: promovendo a abertura para a diferença e diversidade no Brasil.** Anais... V Simpósio de Pesquisa sobre Migrações. Caderno de Resumos. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2017. Disponível em: <https://forumdeimigracaodotorg.files.wordpress.com/2018/07/e-book-vsimp3adsio-de-migrac3a7c3b5es-2017.pdf>. p. 243-248. Acesso em: 03 jan. 2020.

GROSSO, M. J. R.; TAVARES, A.; TAVARES, M. **O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento.** Lisboa: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_lingua_s1.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil.** 2016. 206 f. Tese (Doutorado) - Programa de PósGraduação em Linguística, UFSCar: São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8126/TeseMASB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. acesso em: 12 jun. 2019.

GRAPHOGAME COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA DIGITAL: DESAFIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Adriana Ramos de Araújo¹
Etyanne Uhlmann de Lima²
Vânia Ariadnes Cunha Mouzinho³

CONTEXTUALIZAÇÃO

Diante de uma sociedade cada vez mais digital e do conhecimento, não surpreende que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tornem-se utilizadas de maneira mais corriqueira no contexto educacional e que estejam intimamente integradas ao processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que o acesso às tecnologias digitais ainda não acontece para todos os alunos de forma consolidada, não podemos negar que a grande maioria deles já conhece como utilizá-las, chegando à sala de aula com um repertório tecnológico que precisa ser valorizado e visto sob uma perspectiva pedagógica, levando o professor a repensar suas práticas e buscar inovar no desenvolvimento de suas aulas, oportunizando maiores possibilidades de aprendizagem significativa a seus alunos.

Como formadoras que abordam o uso das tecnologias educacionais, considerando o desenvolvimento de novas competências digitais necessárias ao enriquecimento pedagógico do professor, um grande desafio foi pensado por nós: ampliar o alcance do aplicativo GraphoGame - jogo digital com o intuito de trabalhar as habilidades fonológicas de alunos em processo de alfabetização - junto a uma turma da Classe Especial da rede municipal de ensino. Tendo em vista que, especificamente, o jogo não foi elaborado para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial, à equipe formativa coubevê-lo sob uma perspectiva inclusiva, levando como princípio que todos somos capazes de aprender, buscando conceitos relacionados às tecnologias assistivas digitais.

¹ SEMED, Psicologia, adriana.ramos@semed.manaus.am.gov.br.

² SEMED, Pedagogia, etyanne.lima@semed.manaus.am.gov.br

³ SEMED, Pedagogia, vania.mouzinho@semed.manaus.am.gov.br.

O processo de desenvolvimento das atividades formativas objetivou desenvolver competências digitais e capacitar a professora regente da Classe Especial com relação à mecânica do jogo de maneira amplamente associada à intencionalidade pedagógica em seu uso com a turma. A todo instante reflexões acerca das possibilidades de trabalhar o GraphoGame com este público foram emanadas no seio da equipe e muitos anseios despertados. Contudo, na mesma proporção e até além, o encorajamento tomou conta de nossas ações formativas, trazendo aprendizados mútuos e perspectivas muito positivas sobre o trabalho pedagógico com uso das tecnologias digitais junto aos alunos da Educação Especial.

RELATO DA PRÁTICA

Fundamentando o aplicativo GraphoGame na perspectiva das tecnologias assistivas digitais, trazemos o olhar de Barbosa, que define “o termo Tecnologia Assistiva Digital (TAD) para se referir a qualquer componente de tecnologia digital utilizado como recurso mediador na aprendizagem das pessoas com deficiência” (BARBOSA, 2011). Logo, conseguimos associar o GraphoGame com tal definição, visto que não poderíamos colocar limites em seu alcance.

Para o desenvolvimento das ações formativas, primeiramente foi realizado o contato com a escola e lançada a proposta à equipe pedagógica e à professora regente da Classe Especial. Mediante o aceite em desenvolver a temática, a professora, na formação em serviço realizada pela equipe Cultura Digital da Alfabetização, foi devidamente orientada sobre o uso do aplicativo GraphoGame, contemplando conhecimentos sobre sua origem, público-alvo, objetivos pedagógicos, relações com o currículo escolar, metodologias para o ensino da leitura e da escrita voltadas para crianças com deficiência e, também, sobre a mecânica do jogo, no que se refere à criação, à personalização e à aquisição de recompensas do “avatar” – nome dado ao jogador na perspectiva do GraphoGame, além de como acessar e realizar o download do jogo.

Percebendo a disponibilidade da docente, mas também certo receio quanto ao desafio em trabalhar com tecnologias digitais com seus alunos, pois, até então, tal ação não se configurava como uma prática habitual, a equipe de formadoras disponibilizou-se em auxiliá-la diretamente na sala de aula, sendo realizados três assessoramentos presenciais contando com a participação de ora duas, ora três formadoras no apoio aos alunos presentes. Com os alunos foram realizadas orientações sobre como manusear o jogo, desenvolvendo-se a ação por um tempo aproximado de 15 minutos, sendo realizado um acompanhamento bem próximo pela equipe formativa, devido à possibilidade proporcionada pelo quantitativo de alunos: a turma possui um total de 13 alunos frequentes.

Mediante as possibilidades de estímulo às habilidades fonológicas e conhecendo as orientações acerca do uso doméstico do jogo, foi proposta uma reunião com os pais e responsáveis dos

alunos da Classe Especial, onde realizamos um momento formativo, disponibilizando um material de orientações sobre como o jogo deveria ser utilizando no ambiente familiar, esclarecendo aos pais sobre a importância de seu apoio ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como sobre o objetivo pedagógico associado ao GraphoGame.

Além disso, o assessoramento remoto também se configurou como uma ação de acompanhamento da prática da docente, com o uso pedagógico do jogo, sendo sugeridas atividades diversificadas, uso de material concreto, dentre outras estratégias possíveis de serem aplicadas nas aulas, para auxílio no trabalho relacionado às habilidades fonológicas.

SABERES E APRENDIZAGENS

O processo de formação continuada de professores é condição *sine qua non* para um fazer pedagógico pautado no compromisso educacional que perpassa por metodologias, competências digitais, habilidades múltiplas, conhecimento de seus alunos, dentre outros aspectos. Ao realizarmos a propositura do trabalho com o GraphoGame numa perspectiva inclusiva sob a ótica das tecnologias assistivas digitais, sabíamos que estávamos fazendo uma proposta ousada e inovadora.

O contato com as tecnologias é real e, frente ao uso do aplicativo com esta turma da Classe Especial, foi possível notar o impacto junto aos alunos foi muito positivo. Sabemos que os alunos público-alvo da Educação Especial necessitam ter priorizadas suas especificidades, bem como valorizadas suas habilidades e potencializadas suas capacidades. No que se refere aos aspectos comportamentais, os alunos mostraram-se altamente motivados em participar das aulas cujo aplicativo seria trabalhado e as famílias mostraram-se bastante participativas, enviando os fones de ouvido e incentivando o uso do game. Alguns alunos possuem muita afinidade com o manuseio do tablet, que foi o dispositivo utilizado nas atividades. O tempo de concentração das crianças também foi destaque, visto que se assemelhou ao que é recomendado no manual do usuário, onde por 15 minutos todos cumpriram com bastante atenção aos desafios propostos.

Quanto à assertividade na realização dos desafios, foi variável. Alguns alunos mostraram domínio no conhecimento necessário para conseguir lograr sucesso na completude das sequências propostas no jogo, porém outros não conseguiram realizar aquilo que estava sendo solicitado, sendo compreensível devido aos quadros relacionados à impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que o grupo apresenta. Apesar disso, momentos de socialização, comunicação, altruísmo e aprendizagem foram proporcionados pelo momento pedagógico desenvolvido.

Em relação à professora, sendo público direto das formações continuadas realizadas por esta equipe, foi possível perceber e sentir a quão desafiadora foi tal ação e, também, destacar a disposição

em inovar suas práticas profissionais. O processo formativo deu-se como uma caminhada conjunta, um trabalho colaborativo, onde o medo foi superado pela vontade de realizar uma prática pedagógica que proporcionasse novas aprendizagens à turma. A consciência fonológica “mostra-se preditora no processo de aquisição da leitura” (GAMA, 2015) e o trabalho relacionado a tal habilidade está sendo continuado pela professora da Classe Especial. Desde o contato inicial, o acreditar que todos podem aprender foi defendido pela docente e pela equipe formativa. E sabemos que para todo aluno, seja ele público-alvo da Educação Especial ou não, a aprendizagem da leitura é um processo, aperfeiçoado aos poucos, sendo respeitadas as fases de desenvolvimento dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Josilene Souza Lima Barbosa. **A Tecnologia Assistiva Digital na Alfabetização de Crianças Surdas.** São Cristóvão: 2004. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4722/1/JOSILENE_SOUZA_LIMA_BARBOSA.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **GraphoGame: Manual do professor e do usuário.** MEC. Brasília, 2020.
- COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- GAMA, Deisyberth Alves da Silva. **Treino da Consciência Fonológica frente às dificuldades de leitura: um estudo de caso.** João Pessoa: Artmed, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2512/1/DASG14122015.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

QUANDO A LINHA DE CÓDIGO EMPODERA: ESTRATÉGIAS PARA A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Raescla Ribeiro de Oliveira¹
Regiane Cardoso Da Silva Rocha²

CONTEXTUALIZAÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm promovido mudanças significativas e muito velozes na sociedade. Uma tempestade de novas informações e inovações ocupam o cotidiano escolar, gerando reações diversas entre trabalhadores da educação. O intenso fluxo de desenvolvimento tecnológico ao qual vivemos é um alerta para qual educação estamos construindo no chão da escola.

¹ Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Mestranda em Educação (UFAM), Especialista em Direitos Humanos, gênero e sexualidade (ANHEMBI), raescla.oliveira@semed.manaus.am.gov.br

² Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Mestranda em Educação (UFAM), Especialista Mídias Educacionais (UFAM), regiane.rocha@semed.manaus.am.gov.br

Considerando o papel imprescindível que as TICs têm hoje, percebo que em acordo com as discussões que me foram apresentadas no ano de 2019 nas formações ofertadas pela Gerência de Tecnologias Educacionais (GTE), precisamos instrumentalizar os educandos e educandas de nossas escolas públicas para serem não apenas meros consumidores de tecnologia, mas também sujeitos capazes de produzir tecnologia.

Enquanto Coordenadora de Tecnologias Aplicadas à Educação (CTAE) em uma escola municipal da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus), me preocupo não apenas com o ensino dos usos dos softwares, mas também me mobilizo a propor estratégias de ensino dentro de uma perspectiva de tecnologia social, entendendo que o conceito de Tecnologia Social remete para uma proposta inovadora de desenvolvimento, considerando uma abordagem construtivista na participação coletiva do processo de organização, desenvolvimento e implementação, aliando saber popular, organização social e conhecimento técnico-científico, tendo como base a disseminação de soluções para problemas voltados a demandas de renda, trabalho, educação, conhecimento, cultura, alimentação, saúde, habitação, recursos hídricos, saneamento básico, energia, ambiente, igualdade de raça e gênero, dentre outras, importando essencialmente que sejam efetivas e reaplicáveis e promovam a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida das populações em situação de vulnerabilidade social (COSTA, 2013).

Logo, para promover uma formação crítica em tecnologia e sujeitos capazes de propor soluções para a sociedade penso ser fundamental o desenvolvimento de estratégias de ensino da tecnologia social. A formação crítica por meio da tecnologia social é um caminho necessário para que as gerações futuras considerem (re)programar os obstáculos que temos vivenciado no hoje.

Partindo desse pressuposto, busquei desenvolver no ano de 2022 o ensino de programação atrelado a temáticas sociais como igualdade de gênero.

RELATO DA PRÁTICA

A primeira prática que desenvolvi nessa perspectiva se deu a partir do desafio n°01 proposto pelos formadores do projeto Procurumim. O objetivo deste desafio era a construção de um Micropet. A escola passava ainda por uma reforma neste período, sendo assim, o desenvolvimento dessa atividade ocorreu de maneira híbrida.

A partir da minha preocupação em dialogar com a tecnologia social, busquei referências nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) para pensar qual temática poderia propor para o desafio. Identifiquei na ODS nº05 que visa uma agenda para a promoção da igualdade de gênero a temática para destrinchar o desafio com as crianças.

Os estudos em torno da falta de representatividade de mulheres na tecnologia vêm apontando que

É urgente que a experiência, principalmente inicial e, ao longo do curso dos estudantes, tanto do sexo feminino quanto do sexo masculino, seja a mais positiva possível para que eles se sintam seguros com suas escolhas e motivados a dar continuidade aos cursos. Além disto, é necessário criar oportunidades nas disciplinas iniciais para discutir a questão de gênero dentro da Computação para que desde cedo os estudantes reconheçam a contribuição das mulheres para a área. (BIM, 2016, p. 02)

Desse modo trazer a igualdade de gênero no primeiro desafio do clube foi uma forma significativa para contribuir com uma problemática que atinge massivamente a vida das mulheres. Nesse sentido, buscarei apresentar nos próximos parágrafos o passo a passo das atividades desenvolvidas.

Durante o período em que estávamos em contexto remoto, compartilhei nos grupos do WhatsApp o vídeo "Mulheres na Ciência" e, depois, enviei para as crianças alguns games que elaborei na plataforma Wordwall, os quais visibilizavam os nomes de diversas mulheres das Ciências. Dentre os nomes estava Ada Lovelace que foi a primeira pessoa a escrever um programa.

Figura 01 – Mulheres nas Ciências (Remoto)



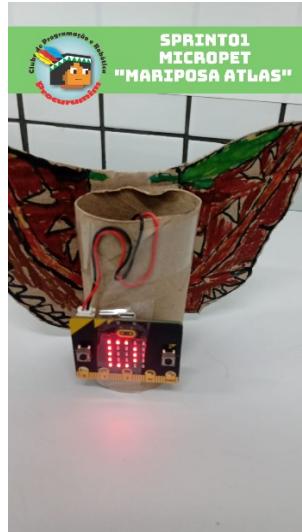
Fonte: Arquivo Pessoal (2022)

Com o retorno presencial realizei com as crianças uma roda de conversa sobre igualdade de gênero e a importância das mulheres para as Ciências, abordando de forma simplificada a ODS nº05 da ONU. Nessa mesma aula, apresentei a elas a placa micro:bit e o desafio que tínhamos para realizar em nosso clube de programação e robótica.

Como esse era o primeiro contato das crianças com a placa, desenvolvemos um micropet com uma funcionalidade básica: a exibição de um nome por meio dos leds. Diante do vídeo, dos games e das rodas de conversa realizadas foi decidido que nosso micropet seria destinado a promover a visibilidade de Ada Lovelace.

Por meio da minha mediação, as crianças programaram na plataforma MakeCode. O animal que escolhemos representar como “pet” foi a Mariposa Atlas, por ser considerada a maior mariposa do mundo. As crianças e eu achamos representativo que ela fosse a encarregada de exibir o nome da primeira programadora.

Figura 02 – Micropet Mariposa Atlas



Fonte: Arquivo Pessoal (2022)

SABERES E APRENDIZAGENS

Ao finalizar o desafio foi notável perceber que a utilização da tecnologia social no processo de ensino-aprendizagem é uma ação potencializadora do compromisso da escola com a formação cidadã. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas do projeto contribuíram para a conscientização dos meninos sobre o respeito as meninas e mulheres e para o empoderamento das meninas, que foram instigadas a se verem em imagens positivas e como produtoras de tecnologias.

É um equívoco pensar a tecnologia desvinculada do compromisso social com os direitos humanos e a democracia. Esse trabalho é, portanto, uma socialização das possibilidades da tecnologia social desde a Educação Básica.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao trazer o Pensamento Computacional e a Cultura Digital ressalta a relevância da tecnologia para o pensamento crítico e democrático.

Pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos; [...] **Cultura digital:** envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. (BRASIL, 2018, p. 474, grifo nosso).

Dessa maneira, o Pensamento Computacional e a Cultura Digital podem ser parte de um currículo crítico e preocupado com problemáticas sociais. Precisamos “esperançar” uma concepção de tecnologia social em nossas escolas, para que os educandos e educandas possam visualizar

soluções de impacto e transformação. E ao esperançar um pouco mais, podemos vislumbrar que a tecnologia social pode ser uma das portas para o fortalecimento da democracia em nosso país que há muito vem atravessando crises e que mais recentemente vem sofrendo os avanços de uma forte agenda antigênero.

REFERÊNCIAS

BIM, S. A. **Ada Lovelace - falando sobre gênero nas aulas de Algoritmos**. In: Computer on the Beach, 2016, Florianópolis. Anais [do] Computer on the Beach, 2016. p. 300-309.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

COSTA, Adriano Borges, (Org.) **Tecnologia Social e Políticas Públicas**. São Paulo : Instituto Pólis; Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2013.

TECNOLOGIA Social. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Disponível em: <https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/ciencia/politica_nacional/_social/Tecnologia_Social.html#:~:text=Tecnologia%20Social%20%C3%A9%20entendida%20como,Debate%20%2D%20Tecnologia%20Social%20no%20Brasil.>. Acesso em: 14, out. 2022.

HEROÍNAS NEGRAS NA SALA DE AULA

Liviane Azevedo Cattivo¹

CONTEXTUALIZAÇÃO

A insurgência de atores sociais que até bem pouco tempo ficavam à margem da história contada nos livros didáticos, quer por meio dos movimentos sociais, da ocupação de espaços profissionais, decisórios e de poder, culminou nas leis 10.639/03 e 11.645/08, trazendo o desafio para os profissionais da educação reformularem suas práticas pedagógicas a fim de efetivar uma reparação histórica e incluir sujeitos que por muito tempo foram apagados e silenciados pela história oficial.

Mais de uma década se passou após a promulgação dessas leis e a inserção de personagens negras/os e indígenas nos livros didáticos, conforme aponta Andrade (2021), ainda está muito aquém

¹ Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (2018) e graduação em História pela mesma universidade (2011). Desde 2013 é servidora efetiva na Secretaria Municipal de Educação e atua de forma autônoma com psicoterapia online com a perspectiva Histórico-Cultural.

do que representa a participação dessas etnias na história do Brasil e na formação das identidades de estudantes das escolas públicas.

Mesmo sabendo que o livro didático é apenas uma das ferramentas que podem ser usadas por professoras e professores em sala de aula, a carga horária desses profissionais muitas vezes dificulta a formação continuada que depende apenas da sua boa vontade. Além disso, como bem lembra Andrade (2021) ele é, muitas vezes, o único contato que o estudante da escola pública tem com os livros e cultura escrita em geral. Daí a importância desses personagens se fazerem presentes nos livros didáticos, não apenas como massa amorfa ou em posições de subalternidade, mas em suas histórias de lutas, vitórias e experiências.

Seguindo os passos de Andrade (2021), o objetivo das aulas aqui apresentadas foi verificar e refletir acerca da ausência desses personagens no livro didático com os estudantes; pesquisar sobre alguns desses personagens e produzir materiais em linguagem artística para a exposição em painéis na escola. A autora supracitada ressalta que não basta apenas criticarmos as limitações dos materiais didáticos, precisamos proporcionar o protagonismo desses personagens, produzir conhecimentos a partir do olhar dos subalternizados e ajudar na construção de referenciais entre outros.

RELATO DA PRÁTICA

Essa discussão foi realizada com estudantes dos 8º anos A, B e C da Escola Municipal Ana Mota Braga, localizada no bairro de Petrópolis. São adolescentes entre 13 e 14 anos. Os dados étnico-raciais são vagos, pois como não é uma informação obrigatória no ato de matrícula, a maioria não responde e os que respondem geralmente são identificados como pardos por seus responsáveis.

O visual das turmas, entretanto, nos leva a concordar com Andrade (2021) quando afirma que a escola pública brasileira é formada em sua maioria por negros e pardos e no caso de Manaus soma-se a eles o elemento indígena. A experiência em sala de aula tem demonstrado que as autodeclarações desses estudantes são variadas, indo da negação, do preconceito ao reconhecimento e valorização de suas identidades.

Já aconteceu, por exemplo, em uma aula cujo tema era “13 de maio” na qual ouvimos o maracatu “Quilombo axé” que tem no seu refrão o verso: “13 de maio não é dia de negro”, vários alunos reagiram fazendo chacotas e com falas preconceituosas. No meio da discussão, uma aluna foi anunciada negra por um colega. Ao que ela negou. No final da aula, antes de eu sair da sala ela veio me

perguntar baixinho se era negra. Eu tentei lhe dizer em tom respeitoso que essa era uma pergunta que somente ela poderia responder.

Essa experiência me causou bastante angústia, pois me dei conta de que aquela abordagem não era suficiente para engendrar processos de identificação.

Em situação posterior, preparando aula sobre “A revolução francesa”, reparei que em 10 anos de docência, aquele era o primeiro livro didático no qual via menção a uma mulher no processo revolucionário. Ainda assim, ela era citada apenas no texto de apoio ao professor, totalmente ausente no livro dos alunos: Olympe de Gouges, decapitada pelos jacobinos (ala mais radical da revolução francesa) por ser “revolucionária demais”. Esse fato deu um tom a mais na necessidade de experimentar novas abordagens em sala de aula. Principalmente porque quando a mencionei, algumas meninas reivindicaram o porquê de não estudarmos mais sobre as mulheres e demonstraram bastante interesse sobre o tema. Comentei que prepararia aulas a respeito, mas na correria do ano letivo isso só se tornou possível através da formação continuada institucional, pois através dela é possível reservar um tempo dentro da própria carga horária de trabalho para o estudo específico e cuidadoso sobre esta literatura que de fato não fez parte da minha formação inicial. Com isso é possível verificar a importância da formação continuada institucional compromissada com as reais demandas da sala de aula e com o conhecimento científico produzido sobre o ensino da história, atrelado a possibilidades acadêmicas, como é o caso do presente relato de experiência.

A sequência didática realizada foi inspirada nas sugestões de Ana Carolina da Silva Andrade em sua dissertação de mestrado “A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História: desafios para uma pedagogia decolonial”. Foi efetivada em 5 aulas de 45 minutos cada:

Na primeira aula, os estudantes formaram 4 equipes, cada equipe ficou responsável por pesquisar a presença de um determinado grupo de gênero/etnia (homens brancos, negros, mulheres brancas e negras) no livro didático. Cada estudante ficou responsável por um capítulo e foram instruídos para ao final da atividade somarem os achados. Ao final desta aula assistimos ao vídeo “Jarrid Arraes apresenta heroínas negras brasileiras”, sugerido por Andrade (2021).

Na aula seguinte apresentei várias mulheres negras que constam no caderno pedagógico construído por Andrade (2021) em sua dissertação com uma pequena sinopse de cada uma delas: Dandara, Aqualtune, Tereza de Benguela, As guerreiras de Daomé, Njinga Mbande, Tia Ciata, Tia Simoa, Rosa Parks, Angela Davis, Carolina Maria de Jesus, Laudelina Campos Melo, Harriet Tubman e Marielle Franco. Solicitei a cada equipe escolher uma delas para pesquisar.

Nas aulas 3 e 4 os grupos focaram na pesquisa no CTE, viram vídeos e textos sobre a mulher pesquisada e escolheram qual linguagem usariam para representá-la. Na aula 5 realizamos uma roda de conversa sobre as pesquisas. Nessa oportunidade eles socializaram o que mais havia chamado

atenção na história de vida daquelas mulheres. Por fim, na última aula, os grupos entregaram o material produzido e montamos o painel para expor os trabalhos.

SABERES E APRENDIZAGENS

A pesquisa realizada no livro didático: História Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulos (2015) permitiu constatar que a maior parte dos personagens presentes nos capítulos analisados (do 1º ao 6º) são homens brancos (32), seguidos de mulheres brancas (14), homens negros (4) e mulheres negras (2). As mulheres negras aparecem apenas como ilustração, sem nomes, sem histórias. Em uma das salas, a aluna questionou sobre as mulheres indígenas. Solicitei, então, que ela fizesse essa pesquisa. Este grupo obteve a menor representação: 1 mulher indígena foi encontrada.

Questionei o que esses números lhes diziam, logo alguns responderam: “racismo! machismo!”

Deu-se início um diálogo sobre as variadas formas de expressão do racismo e do machismo atentando para o fato de que essas opressões não se expressam somente no ódio declarado ou em palavras que depreciam outras pessoas, mas também no silenciamento e apagamento de suas experiências.

A escritora nigeriana Chimamanda Adichie alerta sobre os perigos da história única. Incomodada com a homogeneização da imagem da África como lugar da falta reconhece que

Todas essas histórias fazem de mim quem eu sou. Mas insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram. A história única cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se única (ADICHIE, 2019).

A história reduzida ao viés ocidental diminui a possibilidade de reconhecimento de outras identidades, ela induz a identificação com uma história que não nos diz respeito, que muitas vezes é a do opressor.

Bell Hooks (2017) denuncia a ausência das experiências das mulheres negras no meio acadêmico quando nota que “geralmente falavam da experiência negra, quando na verdade estavam se referindo somente à experiência dos homens negros (...) quando se falava das mulheres, a experiência das brancas era universalizada como representação da experiência de todo sexo feminino”.

Na intersecção das opressões sexistas e racistas ressaltei a importância de conhecer a história dessas personagens e que se elas não estão presentes nos livros, nós as buscamos em outras fontes e as apresentaríamos aos demais.

Nas aulas dedicadas à pesquisa no CTE, encontramos alguns problemas relacionados à conectividade, a quantidade de fones disponíveis (solicitei que trouxessem de casa), por vezes eu e um

professor auxiliar tivemos que rotear nossa internet para dar andamento às atividades.

Apesar das dificuldades prevaleceu um clima agradável de pesquisa e partilha de informações. Alunos que desde o início do ano não se mostraram engajados em qualquer atividade estavam pesquisando, anotando, comentando sobre suas ideias, mostrando seus próprios canais no youtube, ouvindo suas músicas enquanto liam e anotavam.

O clima agradável de pesquisa me deixou confortável, destravou mais meu corpo em sala de aula. Chegar lado a lado, ouvir relatos que nem eu mesma sabia sobre as mulheres pesquisadas facilitou a aceitação da quebra da autoimagem da professora que precisa ter resposta para tudo. A confiança e autonomia direcionada aos alunos contribuiu para a produção de vários trabalhos inesperados e potentes: paródias, desenhos, animações, cartazes, folhetins, poesias.

Bell hooks discorre sobre essa questão do corpo na pedagogia que se pretende libertadora

quando você (...) caminha (...) leva consigo um certo tipo de potencial, embora não seja garantido, para um certo tipo de relação face a face por “o que eu digo” e o “que você diz”. O aluno e o professor olham um para o outro. E quando nos aproximamos fisicamente de repente o que digo não vem mais de trás dessa linha invisível, dessa muralha de demarcação que implica que tudo o que vem deste lado da escrivaninha é ouro, é a verdade, ou que tudo o que se diz fora de lá é algo que eu tenha de avaliar, que minha única reação possível é dizer “muito bem”, “correto” e assim por diante (HOOKS, 2017).

Essa consciência sobre como meu corpo reage em sala de aula tem ajudado na construção de uma relação mais horizontal com os estudantes. Percebo que quando experimento sair desse lugar tradicional do professor falante, para o professor ouvinte, tiro um peso de mim, da mesma forma que possibilitou uma experimentação mais livre por parte dos estudantes, embora isso aconteça mais como exercício consciente do que como regra na rotina escolar, sempre traz frutos interessantes.

Nas aulas em que realizamos as rodas de conversa as equipes leram e apresentaram um pouco das suas pesquisas. Quando pedi para que comentassem o que da história delas tinha ficado em sua memória, uma menina comentou sobre a Marielle Franco que sempre lutou pelas pessoas da comunidade em que ela cresceu. Sua fala deu início a uma discussão sobre as políticas públicas para a juventude nas periferias, sobre o tráfico, sobre as responsabilidades das famílias, dos indivíduos, do estado, da escola, etc.

Outro menino falou sobre a Harriet Tubman: Ela poderia ter seguido a vida dela, depois de se tornar livre. Mas ela voltou para ajudar sua família e nunca desistiu de ajudar outras pessoas, mesmo com tantas dificuldades. Às vezes a gente está assim também passando por um momento difícil, a história dela mostrou que a gente ainda pode ajudar alguém. Ela era chamada de Moisés, por causa do Moisés da bíblia que ajudou os hebreus a saírem do Egito.

Os estudantes da Escola Ana Mota Braga vivem numa comunidade onde o tráfico opera. Tem alunos aliciados ou envolvidos, alunos que desapareceram após um acerto de conta, alunos que

pediram transferência por temerem pela sua segurança, alunos que perderam amigos e parentes por conta do tráfico. A história da Marielle e seu trabalho estava próximo de suas realidades. A história de Harriet Tubman despertou identificação e esperança.

Chimamanda Adichie ilumina essa experiência quando diz que

Histórias importam, muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida (ADICHIE, 2019).

Por mais que não tenha sido possível verificar quantitativamente o impacto dessas aulas para os estudantes, a participação, o engajamento, as reflexões e as produções se mostraram bastante satisfatórias. A experiência foi como uma semente de transformação na minha própria atuação profissional. Espero, ainda, ter colaborado para ampliar o leque de referenciais históricos desses adolescentes e na retirada de alguns tijolos da muralha da história única.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Ngozi Chimamanda. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE, Ana Carolina da Silva. **A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História: desafios para uma pedagogia decolonial**. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências**. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 04 out. 2022.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. Edição do aluno–6º Ano, v. 3, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

TRANSVERSALIZANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESPAÇO VERDE

Maria Creuziomar Batista Cardoso¹
Dione Lisboa da Costa²

CONTEXTUALIZAÇÃO

O projeto do Espaço Verde surgiu depois de dias observando as crianças e suas demonstrações de carinho por meio de flores e folhas que traziam carinhosamente para as professoras. Com o passar dos dias vimos que ficavam felizes em entregar algo para cuidarmos e, em uma roda de conversa, decidimos falar da natureza e a importância de cuidarmos dos seres vivos. Vimos que era uma temática que despertava interesse e que na nossa creche tínhamos um espaço para colocarmos a mão na massa, ou melhor, na terra.

RELATO DAS PRÁTICAS

O projeto deu início em uma roda de conversa, na qual foi conversado sobre a ideia de construir um espaço diferente com flores e hortaliças, como a Creche Maria Aparecida faz parte do Projeto Sonhar, Planejar e Alcançar e tínhamos que escolher um sonho coletivo para a turma foi decidido que um dos sonhos seria o Espaço Verde.

Figura 1: Roda de Conversa para a escolha do sonho coletivo da turma.



Fonte: Maria Creuziomar B. Cardoso (2022).

Foi apresentado o espaço para os pais e os mesmos foram convidados a nos ajudar nessa aventura. Logo tivemos o retorno de três pais, cada um contribuiu de sua forma. A senhora Mariah deu uma aula de artes nas garrafas pets, no qual as crianças apreciaram o processo da pintura. Tivemos a colaboração dos pais, pela manhã, o senhor João veio escavar para iniciarmos os encaixes das garrafas na terra e o senhor Pedro veio pela tarde para plantar as mudas das plantas doadas por ele. Percebendo

¹ Creche Municipal Maria Aparecida Silva Dantas, Pedagogia, maria.creuziomar@semed.manaus.am.gov.br.

² Creche Municipal Maria Aparecida Silva Dantas, Pedagogia, dione.costa@semed.manaus.am.gov.br.

assim, a importância da parceria entre família e creche contribuindo para formação social e histórica cultural da criança como afirma o RCNEI.

(RCNEI, 1998, p.21). A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

Figura 2: Pai fazendo a limpeza do espaço e a apresentação do minilivro das vivências da turma.



Fonte: Maria Creuziomar B. Cardoso (2022).

Na Interação e Brincadeira da pintura nas garrafas pets, As crianças foram levadas para área externa e as deixamos usarem a imaginação, foram oferecidos pincéis e tintas guache para pintura das garrafas, tiveram até pinturas com as mãos. Estas vivências contribuíram para o desenvolvimento das capacidades cognitivas como cor, tamanho e observação. Portanto, nessas vivências, observou-se que as mesmas interagem e respondem de forma significativa.

Figura 3:Brincadeira pintando na garrafa pet



Fonte: Maria Creuziomar B. Cardoso (2022).

4: Brincadeira pintando na garrafa pet.



Fonte: Maria Creuziomar B. Cardoso (2022).

Na realização da Interação e Brincadeira: Fazendo as mudas para os pais. Onde as crianças semearam as sementes em pequenos potinhos de iogurte com terra preta, com a ajuda das professoras. A vivência auxiliou na relação do ensino e da aprendizagem no contato direto com a natureza, onde as mesmas perceberem que naquela semente há vida, que precisam de água e de cuidados para crescer e ficarem fortes.

Figura 5: Brincando de fazer mudas para os pais



Fonte:

Maria Creuziomar B. Cardoso (2022).

Começamos a plantação das hortaliças no Espaço Verde. Esse espaço foi criado para o berçário das hortaliças. A brincadeira de fazer a transposição das mudas de um potinho para o berçário foi surreal, não tem palavras para descrever o sentimento de alegria e de encantamento ao explorar as texturas e o espaço verde que está se modificando conforme as visitas dirigidas das crianças no espaço.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica: Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Figura 6: Brincadeira de fazer a transposição das mudas para o berçário.



Fonte:

Maria Creuziomar B. Cardoso (2022).

Partindo da importância de promover práticas pedagógicas que integram as crianças a possibilidades de reaproveitar objetos descartáveis em um recipiente para irrigação das plantas e vasos com garrafas pets. Conforme SATO, 2004 “O aprendizado ambiental é um componente vital, pois oferece motivos que levam os alunos a se reconhecerem como parte integrante do meio em que vivem e faz pensar nas alternativas para soluções dos problemas ambientais e ajudar a manter os recursos para as futuras gerações”.

Figura 7: Confecção de vasos



Figura 8: Reaproveitando a água do ar condicionado



Fonte: Maria Creuziomar B. Cardoso (2022). Fonte: Maria Creuziomar B. Cardoso (2022).

Na Inauguração do Espaço Verde para toda creche, as crianças recepcionaram as dos segmentos I, II e III. Socializaram-se e aproveitaram a trilha feita com bolachas de madeira. Encantaram-se com o muro pintado com diversas cores e símbolos, na observação das plantas, das sementes do açaí e do coco babaçu espalhadas por todo o espaço do berçário.

Figura 9: Socialização do sonho da turma com os segmentos I,II e III.



Fonte: Maria Creuziomar B. Cardoso (2022).

SABERES E APRENDIZAGENS

Durante o percurso do projeto, nos questionamos como elaborar um projeto onde tudo parece impossível? Colocando tudo que lhe é proporcionado na frente a fim de fazer acontecer, desde a limpeza da área cedida pela gestora, até a coleta da água do ar- condicionado. Se conseguirmos terminá-lo. Foi um projeto desafiador, principalmente quando não se tem habilidade e trabalhado com crianças pequenas. Planejamos e pesquisamos muito para ampliar o desenvolvimento de cada vivência, mas como começar a usar a ferramenta principal.

Começamos o projeto com dúvidas e finalizamos acreditando que foi um aprendizado para ambos, tanto para as crianças quanto para as professoras. Achamos que as experiências envolvendo o contato com a natureza trabalhado ao ar livre abriram um leque de aprendizagem significativa. Portanto, acredita-se que plantamos uma sementinha de esperança.

Todas as vivências foram significativas para a sensibilização das crianças no cultivo em passar a frente a importância de respeitar e cuidar do meio ambiente. Acreditamos que podemos inserir conceitos básicos de conscientização reflexiva no dia-dia com as crianças bem pequenas, quando isso é feito de forma simples e prática, fazendo com que elas se envolvam em todo o processo desde o início. De acordo com Vygotsky.

(VYGOSTSKY, 1979, p.138). ”A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquela que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação.

REFERÊNCIAS

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB,DICEI,2013.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos. Rima. 2004.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula.

PROFESSOR LEITOR: POTENCIALIZANDO A PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DA IMERSÃO NO UNIVERSO DO ESCRITO

Jucilene Seixas¹
Maria Goreth da Silva Vasconcelos²

INTRODUÇÃO

A prática docente é um movimento que necessita estar fundamentado em conhecimentos teóricos, filosóficos, científicos, literários entre outros, que permitam o alargamento da compreensão a respeito da profissionalidade que se constrói em processo, de modo a potencializar o planejamento das ações que serão desenvolvidas no cotidiano educativo formal, contexto no qual precisamos ter clareza sobre a intencionalidade do nosso fazer.

Ter ciência do universo no qual atuamos é imprescindível, uma vez que nossas ações geram consequências socioemocionais, cognitivas e afetivas nas crianças, as quais podem nelas deixar marcas, positivas ou não, que reverberam em elementos formativos outros, potencializadores de um modo de aprender, de se desenvolver e ser em tempo vivencial presente.

Sendo assim, os docentes que atuam em creches, precisam dominar saberes concernentes aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças bem pequenas, bem como potencializar os conhecimentos pedagógicos que possuem, ao fazer em processo que realizam junto às crianças,

¹ Trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED, Pedagogia, jucilene.carvalho@semed.manaus.am.gov.br

² Trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED, Psicologia, maria.goreth@semed.manaus.am.gov.br

tendo como respaldo legal as normativas pertinentes a área de atuação e os estudos e pesquisas relacionados a esta etapa de educação.

Os saberes em perspectiva devem ser base para o atendimento aos pais e/ou responsáveis, a fim de lhes transmitir segurança, confiança, credibilidade ante ao exercício de suas funções, de tal forma que eles tenham conhecimento a respeito do currículo desenvolvido junto a seus filhos, fortalecendo a parceria escola e família, de modo a juntos construirmos um movimento educacional de qualidade para com as infâncias que frequentam o contexto em evidência.

Por ser a fase inicial do desenvolvimento humano, dentre esses o da personalidade, é importante que os docentes que atuam em creches entendam a importância do seu trabalho, considerando a indissociabilidade entre o binômio cuidar e educar, de modo a romper com as concepções errôneas de que a creche seja um espaço de assistência social no qual professores atuam como cuidadores. Para tanto, a apropriação e ressignificação de conhecimentos, a respeito da importância da creche para a vivência de experiências que oportunizem aprendizagens, que apoiem o desenvolvimento da criança bem pequena, por meio das orientações curriculares, torna-lhe espaço indispensável de formação, desenvolvimento humano e profissional.

Com base no exposto, no sentido de potencializar a equipe docente e administrativa por meio do estudo de literaturas relacionadas a função social de educadores no cotidiano das instituições que trabalham com bebês e crianças bem pequenas, idealizamos o projeto: Professor Leitor: potencializando a prática docente por meio da imersão no universo do escrito, o qual teve como objetivos: viabilizar a adoção da prática leitora como forma de potencializar a ação docente sob a égide de concepções pedagógicas que promovam o pleno desenvolvimento da criança bem pequena em parceria com o adulto educador; realizar oficinas pedagógicas literárias aliadas às reflexões a respeito do desenvolvimento da criança bem pequena; incentivar a apropriação de conhecimentos de forma a ressignificar as ações referentes ao cuidar e educar no contexto da creche, de modo a fortalecer a parceria adulto e criança em contexto formativo recíproco.

A respeito dessa experiência seguiremos no decorrer do manuscrito, situando os procedimentos metodológicos desenvolvidos, as discussões referentes aos achados e construídos e os posicionamentos a respeito do processo parcial dos resultados, visto esta ser uma realidade que encontra-se em andamento no contexto educativo em perspectiva.

METODOLOGIA

A experiência ora mencionada, ocorreu/ocorre no espaço da Creche Municipal Magdalena Arce Daou, situada à rua Professor Carlos Mesquita s/n, bairro de Santa Luzia, na cidade de Manaus.

Trata-se de um movimento vivenciado junto a 28 educadores que se encontram em atuação profissional no citado contexto.

Refere-se a um projeto formativo com caráter reflexivo e colaborativo ocorrido no primeiro semestre de 2022, permanecendo, em execução até os dias de hoje. As atividades envolveram/envolvem um coletivo formado pela gestora educacional, uma pedagoga, uma assistente social, uma enfermeira e pelo corpo docente da Creche Municipal Magdalena Arce Daou, a saber 24 professoras.

Os encontros ocorreram/ocorrem nas dependências da creche, preferencialmente nos dias, em calendário letivo, destinados ao planejamento pedagógico. Os mesmos tiveram/têm duração de 40 minutos em média com momentos de discussão em grandes grupos. Até a presente data, realizamos 5 encontros, cada um dos quais seguindo um planejamento-guia, orientado pela equipe técnico-pedagógica da creche.

Os estudos/leituras realizadas até o momento referem-se aos seguintes materiais: Currículo Escolar Municipal; livro Mini-histórias de Paulo Fochi; Minúcias da vida cotidiana no fazer fazendo da docência de Altino José; O que os bebês fazem na Creche de Paulo Fochi; Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas de Maria Alice Proença e Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender de Carla Rinaldi.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O projeto como um todo ganhou formato em etapas. Abaixo segue figuras referentes a essas etapas.

Figura 1. Momentos ao longo do Projeto



Na primeira etapa do projeto realizamos uma roda de conversa, na qual fizemos o levantamento das sugestões dos materiais que deveriam ser lidos, com ênfase a práxis do profissional de creche, tendo como objetivo ampliar o repertório bibliográfico da equipe de docentes, haja vista muitas de nós, antes não termos trabalhados com este segmento. As obras disponibilizadas pela equipe técnica, foram oportunizadas em formato digital para que as educadoras pudessem tê-las à mão nos horários de intervalo e assim que desejassem.

Na segunda etapa foi disponibilizado espaço para diálogos e discussões em roda de conversa, considerando o entendimento das obras lidas. Este momento foi fundamental para que as educadoras pudessem externalizar as suas percepções e confrontá-las com a sua vivência em sala de referência traçando paralelos e realizando inferências pertinentes.

Na terceira etapa houve uma formação de grupos de leitura entre as docentes. Dentro desta formação, foram realizadas trocas de livros, disponibilizados pela equipe técnico pedagógica, para apreciação durante as férias escolares.

Na quarta etapa, pós-férias, houve o compartilhamento das ideias principais extraídas das obras lidas e a socialização das mesmas em encontro coletivo.

Na quinta etapa, foi disponibilizada uma nova obra para leitura e divisão da equipe para nova leitura em grupo. Após o período de apreciação, novo compartilhamento de ideias se deu. Cada grupo explora o seu entendimento a partir das leituras. Este encontro se deu no dia do planejamento, no qual também foi executada a dinâmica “comércio de livros”.

Cada etapa realizada foi permeada por ricas discussões. A possibilidade do diálogo em aproximação com os textos estudados permitia-nos aproximação com o que até então observamos e sentíamos sobre o fazer na creche em perspectiva, construindo-se como um trabalho em colaboração. De acordo com Ibiapina (2005, p. 33), o desenvolvimento de um trabalho colaborativo requer requisitos básicos, a saber

[...] a criação de relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre parceiros, compondo uma densa teia de conexões interpessoais e o planejamento de situações reflexivas que permitam a partilha de experiências e ideias e possibilitem a ampliação do nível de desenvolvimento profissional dos professores.

Assim nos conduzimos, aprendendo uns com os outros e partilhando o que tínhamos à mão, a saber, nossas experiências concretas.

CONSIDERAÇÕES

Percebemos por meio da implantação do projeto, por parte dos participantes uma maior compreensão da figura do profissional que atua na creche; suas concepções a respeito do sentido e significados relacionados a infância, as noções do ser criança e de sua práxis enquanto educador no contexto da primeiríssima infância.

Ancorados nas discussões decorrentes dos documentos normativos que versam sobre o funcionamento e atendimento nas creches e também na literatura atual sobre o fazer docente neste contexto, possibilitamos a ampliação do repertório, acervo e leituras ao grupo de educadores, de modo a aproxima-los do que é significativo à sua prática, tendo a esperança de que as reflexões emergidas reverberem ante ao fazer em contexto de sala referência, de modo a possibilitar às crianças da primeiríssima infância, a qual atendemos, os pilares para um atendimento equitativo e de qualidade no cotidiano da Creche Municipal Magdalena Arce Daou.

Continuamos com a realização do projeto, almejando para o futuro, a construção de uma E-book com relatos peculiares a esta experiência, de modo a tornar visível a socialização do que estamos aprendendo em processo por meio de um fazer pensado, que aproxima a cultura subjetiva do professor à cultura objetiva presente nas normativas e compilados acadêmicos, os quais nos ajudam a alargar o olhar e a adotar uma postura mais consciente a respeito de nossa prática e intencionalidade profissional, visto que:

A reflexibilidade realizada com base teórica (cultura objetiva) possibilita condições, por ter um poder formativo, de fazer com que se possa ressignificar as práticas (cultura subjetiva) conduzindo as análises compreensivas dos contextos histórico, social, cultural, organizacional e profissional, nos quais se dá a atividade de ser professor, para neles intervir, transformando-os (IBIAPINA, 2005, p. 27).

Assim, contribuirmos para a construção de uma práxis amparada em questões atuais do/no contexto da primeiríssima infância, assumindo a profissionalidade na creche como construção de caminhos e caminhada profissional peculiares a quem se aventura a educar nestas frentes. Não esquecendo as sábias palavras de Freire (1996, p. 69) quando menciona que:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, *reconstruir*, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Sigamos então nesse movimento!

REFERÊNCIAS

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

IBIAPINA, I. M. L. de M., FERREIRA, M. S. **A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica**. In. Linguagens, Educação e Sociedade, Revista do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação – n.12, (2005) – Teresina: EDUPI, 2005. p. 26-38.

ACOLHIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Margarida Maria Buriti Moura¹

Kátia Patrícia Corrêa Dias²

Sarah Ramos Pereira³

Maria Goreth da Silva Vasconcelos⁴

INTRODUÇÃO

O adentrar de bebês e crianças bem pequenas em espaço educativo formal é um momento de estranhamento e abertura a atividades interacionais, diferentes das até então vivenciadas no contexto familiar. Na maioria das vezes esse é um momento que se estabelece permeado por angústia de separação, a qual faz com que o choro, seja resposta frequente ao tempo de distanciamento entre a criança e a figura do cuidador familiar de referência afetiva.

No espaço da creche, no início do ano letivo, percebemos que tanto as mães como as crianças apresentam sentimentos de medo e insegurança. O afastamento faz com que a separação se apresente como dolorosa, o que pode ser minimizado pelo estabelecimento de condutas e metodologias adequadas para com os sujeitos na faixa-etária em perspectiva, assegurando sua adaptação àquele contexto, bem como o desenvolvimento do sentimento de segurança dos pais em relação à inserção de seus filhos no espaço em evidência.

É importante considerar que nesse momento, fase inicial de adaptação em contexto educativo não familiar, estabelece-se o período em que a criança começa a ter autonomia em suas ações diárias, tais como: ser responsável pelos pertences pessoais, comunicar-se de maneira mais clara em relação

¹ SEMED, Pedagoga, e-mail: margarida.moura@semed.manaus.am.gov.br

² SEMED, Pedagoga, e-mail: katia.dias@semed.manaus.am.gov.br

³ SEMED, Pedagoga, e-mail: sarah.pereira@semed.manaus.am.gov.br

⁴ SEMED, Professora-formadora, e-mail: maria.goreth@semed.manaus.am.gov.br

aos desejos e anseios e o despertar para aprendizagens diversas, nas múltiplas dimensões constituintes.

Nesse contexto, a professora exerce papel de fundamental importância, oportunizando recursos, elementos, objetos culturalmente construídos, que possibilitem a criação de um espaço estimulador de apoio às aprendizagens da criança, bem como o favorecimento de interações e brincadeiras que potencializem o desenvolvimento da autonomia, no tempo e espaço histórico das vivências.

Relacionado ao período de adaptação de bebês e crianças bem pequenas em situação de creche, colocamos em evidência a experiência vivenciada com uma turma de maternal, crianças na faixa-etária de 3 anos, as quais atualmente, frequentam a Creche Municipal Magdalena Arce Daou. Seguimos com a socialização do manuscrito, pontuando os procedimentos metodológicos, a discussão dos resultados, seguido de nossas considerações a respeito do processo.

METODOLOGIA

A experiência a que fazemos alusão ocorreu no primeiro trimestre de 2022, referente ao período dos dias 14 de fevereiro à 17 de maio, no espaço da Creche Municipal Magdalena Arce Daou. Neste período iniciamos o acolhimento de 40 crianças na faixa etária de 3 a 4 anos de idade para inserção nas turmas do maternal B, C e D.

Tínhamos como objetivos o de ampliar e enriquecer as experiências das crianças em relação às formas de se expressarem e se comunicarem, de perceberem as características físicas das pessoas, respeitando as diferenças; criar um ambiente acolhedor como um indivíduo se integrando à dinâmica do grupo; oferecer aos pais sugestões, dicas e ideias que facilitassem o momento de separação e as conquistas.

Neste sentido buscamos proporcionar às crianças situações que promovessem a adaptação aos ritmos e rotinas na sala de referência e à creche como um todo por meio de atividades como: visita às dependências da creche (pátio, parquinho, refeitório, cozinha, secretaria, cozinha, espaço do banho, solário, etc.); orientação e cuidados na hora do banho, alimentação, treino de toalete; apresentação e organização dos pertences pessoais; contação de histórias; apreciação de vídeos, momentos musicais e brincadeiras diversas.

Em todas as atividades buscamos acolher as crianças em suas manifestações comportamentais e emocionais, de modo a respeitar os ritmos e tempos subjetivos. Ainda, relacionando-as entre si e aos demais membros da comunidade escolar.

Abaixo apresentamos o registro de alguns momentos vivenciados nesse período:



DISCUSSÃO E RESULTADOS

A fase de acolhimento dos bebês e crianças bem pequenas no contexto de creche é um momento singular. As professoras da sala de referência começaram as atividades reunindo as crianças na área externa da creche, por turmas específicas. Seguiram observando as crianças. Aquelas que se manifestaram com choro sendo resistentes ao momento de afastamento à figura familiar foram acalmadas por meio de acalanto e aproximação ao colo das professoras. Com as crianças que manifestaram intensa resistência, as professoras procederam convidando o cuidador de referência da criança, na maioria das vezes a mãe, a ficarem com estas na área externa (hall) da creche, até que se acalmassem. Enquanto isso, as professoras orientavam as demais crianças aos lugares de acolhimento.

Em meio a todo esse processo, as mães e crianças recebiam um “banho de linguagens” com falas no sentido do respeito, do acolhimento, do esclarecimento de processos e demais orientações.

Nessa fase também procedemos junto aos pais, com a entrevista de anamnese, a qual nos deu um norte a respeito da criança. A aplicação deste instrumento, que consistiu em um roteiro de entrevista com perguntas abertas sobre o histórico de nascimento, rotina familiar da criança, e demais perguntas, foi de fundamental importância, pois conhecemos particularidades, necessidades, gosto e outras informações a respeito da criança.

Os caminhos e atividades realizadas pelas professoras em parceria com as famílias possibilitaram êxito ao processo, o qual foi permeado por aprendizagens recíprocas, contribuindo para que as crianças e suas famílias enfrentassem e superassem as dificuldades decorrentes da adaptação aos ritmos e rotinas da creche, ao desenvolvimento da relação afetiva entre a educadora e as crianças, a transição satisfatória do ambiente familiar ao ambiente educativo externo ao lar, gerando na criança o gosto pela permanência no novo contexto.

CONSIDERAÇÕES

O projeto aplicado na sala de referência possibilitou que nós professoras pudéssemos conhecer as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades e inserção nas atividades propostas. No encaminhar do processo de acolhimento observamos a evolução das crianças, as quais superaram os desafios emocionais primeiros, manifestos por meio de choro, de modo a contribuir para a melhora da expressão comunicativa, ampliando o vocabulário, desenvolvendo a fala e interação entre os seus pares.

Mediante o que fora trabalhado compartilhamos estratégias, combinados entre as crianças e também com as demais educadoras, o que contribuiu para o bom andamento das atividades e dinâmicas na sala de referência. Destacamos, ainda, a importância do trabalhado na área externa da creche no qual precisamos estar sempre atentas a observação de cada criança, as quais precisam de atenção individual no movimento dinâmico da coletividade.

Desse modo, trabalhar com as crianças, respeitando e aplicando as orientações advindas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no que se refere a fase primeira da Educação Infantil, de modo a atentarmos para o trabalho na perspectiva da integralidade, o que envolve as observâncias aos campos de experiências, foi o direcionamento por nós atentado no desenvolvimento da proposta em perspectiva.

Nessa direção não perdemos de vista os eixos orientadores do trabalho em torno das infâncias, a saber: interações e brincadeira, possibilitando aos bebês e crianças bem pequenas vivências indispensáveis neste momento de ampliação do seu universo cultural.

As brincadeiras auxiliam no processo de “[...] formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de

disfarces ou outros semelhantes” (HUIZINGA, 2014, p.16). Daí a necessidade de planejarmos as ações no sentido de atentar para a intencionalidade do fazer pedagógico, conforme orientação do novo Currículo Escolar Municipal de Manaus, o qual menciona que devemos:

Planejar, executar e avaliar com os demais profissionais da educação, equipe diretiva e multiprofissional, as atividades da unidade de Educação Infantil, propiciando condições para a convivência entre pares, segurança, atendê-las diretamente em suas necessidades individuais, de alimentação, repouso, higiene, asseio e cuidados especiais. (MANAUS, 2022, p. 102).

Nesse contexto, considerando que “o espaço é coletivo, mas o momento é individual para cada criança. Cada um tem seu modo de enfrentar a novidade, de reagir” (ORTIZ, 2012).

REFERÊNCIAS

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

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura**. In: Capítulo 1 - Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. São Paulo, Perspectiva, 2014.

MANAUS. Prefeitura Municipal de. **Curriculo Municipal de Educação: Educação Infantil** . rev. ampl. Manaus: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

ORTIZ, Cisele. **Interações: ser professor de bebês**: cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher,2012.

FORMAÇÃO E PRÁTICA: A LEITURA COMO PRÁTICA DE ENSINO, FAVORECENDO A INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 4º ANO

Edith Rainéria dos Santos Chagas¹
Mary Anne Rocha Garcez²

RESUMO

Este artigo é fruto de um relato de experiência das formações em serviço realizado pelo Programa Tutoria Educacional (PTE) cujas ações do plano de formação potencializaram a prática de ensino nas atividades com os alunos do 4º ano D, do Ensino Fundamental da Escola Municipal Francisca Gomes

¹ Escola Municipal Francisca Gomes Mendes, Licenciatura em Pedagogia, Pós-Graduação: Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica com Educação Especial, edity_santos@hotmail.com.

² Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), Mestre em TICs na Educação, mary.garcez@semed.manaus.am.gov.br

Mendes no desenvolvimento de projeto de leitura e jogos. O principal objetivo foi promover oportunidades de leitura e interpretação, desenvolvendo o gosto pela leitura.

Palavras-chave: Tutoria educacional, formação, ensino-aprendizagem, estratégias de leitura.

METODOLOGIA

Este documento é resultado das experiências formativas do Programa Tutoria Educacional vivenciadas no decorrer do ano letivo com a professora que tinha como problemática a dificuldade de leitura, ortográfica e diferentes níveis de aprendizagem dos alunos do 4º ano D do Ensino Fundamental da Escola Municipal Francisca Gomes Mendes. Embora a formação fosse com a professora, as ações foram desdobradas em sala de aula com o foco na aprendizagem dos 25 alunos da referida turma.

O primeiro momento do Plano de Formação ocorreu de forma remota, visto que a escola estava em reforma. Ainda assim, foram realizadas de forma home-office atividades que ajudassem os alunos a desenvolver a leitura. A meta era no 2º bimestre, inserir no planejamento recursos/estratégia/metodologias que incentivem a leitura de pelo menos 75% dos alunos que estão em aula remota e com dificuldades de aprendizagem e leitura. Fizemos uma sequência didática voltada para Roda de leitura com objetivo de promover oportunidades de leitura e interpretação (codificar e decodificar) de pequenos textos e livros e no início das aulas os alunos tinham a oportunidade de ler o material que escolheu e era levado em consideração postura, tom de voz, fluência na leitura, atenção para leitura do colega.

No decorrer dos encontros formativos e já de forma presencial, foram elaboradas ações voltadas também para o eixo Práticas de Ensino com atividades que considerassem os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, a meta foi “no 3º bimestre elaborar e realizar o projeto SOLETRANDO a partir do gênero textual “lendas” - Folclore brasileiro, com todos os alunos da turma, envolvendo os 09 alunos no nível silábico para conseguirem ler e escrever palavras simples até o fim do 3º bimestre.” O objetivo geral desse projeto era usar lendas do FOLCLORE para ampliar o vocabulário levando em consideração os diferentes níveis de aprendizagem.

Todas as ações foram elaboradas juntamente com o auxílio da formadora do PTE que usou de várias estratégias que apoiassem a minha prática e fizesse refletir a partir de cada ação realizada.

Foi através de ações formativas que foram observadas durante a prática. Consequentemente, a Sequência Didática e Projetos começaram a ser estruturados em formas de documentos, visto que antes já fazia atividades voltadas para leitura, mas não eram mencionados nos planos mensais e nem redigidos como documentos, “estavam na minha cabeça”.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Partindo do princípio que teoria e prática estão interligadas, me apoio em alguns autores que respaldam meu fazer a partir de alguns pontos:

Formação continuada

Pensar a formação continuada como um processo permanente, nos leva a considerar que “a experiência vivida é refletida como formação permanente e para a formação permanente é pauta central” (MACEDO, 2015, p. 41) e se transforma em um princípio formativo do trabalho, com o qual todas as ações e estratégias formativas que se possam pensar partam deste pressuposto.

Nesse sentido, olho para a trajetória formativa e na minha aprendizagem quanto ao acompanhamento do PTE, e vejo que houve uma reflexão na prática de ensino, uma auto avaliação dos procedimentos realizados no processo ensino -aprendizagem e uma percepção maior quanto às dificuldades encontradas na turma. Destaco ainda como minha avaliação e balanço desse processo: Conhecimento dentro da área com experiência nas práticas de aprendizagem; sequência didática e conhecimento na prática; estratégia de ensino; aprender e ensinar na prática; direciona a metodologia no plano de formação.

Sequência didática e Projeto

Segundo Zabala, Sequência Didática é

uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir. (ZABALA, 1998, p.20)

Referente a Pedagogia de projetos, Oliveira (2011) diz que “desenvolver atividades pedagógicas com as crianças por meio de projetos, é uma ação que possibilita múltiplas aprendizagens, pois existe uma variedade de estratégias para trabalhar o tema escolhido”

Fonte ensina que

A função do projeto é a de tornar a aprendizagem real e atrativa, transformando a escola em um espaço agradável, sem impor os conteúdos programáticos autoritariamente. Assim o aluno busca e consegue informações, lê, conversa, faz investigações, formula hipóteses, anota dados, calcula, reúne o necessário e, por fim, converte tudo isso em ponto de partida para a construção e ampliação de novas estruturas cognitivas. (FONTE, 2011, p.32)

Tanto a Sequência didática de leitura quanto o projeto Soletrando no folclore colaboraram para a aprendizagem dos alunos seja em momentos individuais de leitura silenciosa, leitura para os colegas da turma quanto em grupo com jogos e brincadeiras.

Aprendizagem dos alunos

Os dados a seguir foram registrados através do diagnóstico, sondagem e avaliações que são feitos bimestralmente refletem no processo de ensino-aprendizagem:

Tabela 1 - informações sobre os níveis de alfabetização dos alunos

4º ano D - 25 alunos		
Bimestres/ 2022	Não alfabetizado	Alfabetizado
1º bimestre	05	20
2º bimestre	10	15
3º bimestre	08	17

Fonte: Santos 2022

Ressalto que no 1º bimestre os alunos estavam estudando de forma remota. Eram feitas atividades, mas não tínhamos um diagnóstico muito preciso quanto a escrita e oralidade deles. Dentre o que foi possível fazer tivemos como resultado um número de 20 alfabetizados e 05 não alfabetizados.

No 2º bimestre, já de forma presencial, percebemos que a realidade do nível de alfabeticos e não alfabeticos era outra. Nesse período já estávamos em formação e fizemos a Sequência Didática voltada para leitura procurando favorecer tanto leitura mais simples para os não alfabetizados, quanto livros voltados para idade/série do 4º ano.

Já com o projeto soletrando, realizado no 3º bimestre, focamos em todos os níveis de aprendizagem com o uso de palavras simples e complexas. Estrategicamente organizamos grupos em que tivessem alunos de diferentes níveis para que um apoiasse o outro.

Além dos dados quantitativos podemos destacar dados qualitativos a partir das avaliações orais e escritas dos próprios alunos no final de cada movimento de leitura ou de jogos do soletrando.

Eles diziam:

“-Professora, hoje vamos fazer leitura dos livros que escolhemos?” [...] “-Eu tenho vergonha de ler, mas vou tentar professora.” [...] “Hoje foi legal a aula de leitura, amanhã quero ler de novo.” [...] “Gostei muito do projeto soletrando”; [...] “Meu grupo está ansioso para chegar na fase final.” [...] “Minha mãe está muito feliz, porquê eu estou conseguindo ler.” [...] “Eu consegui soletrar sozinho.” [...] “Posso trocar de livro? Não gostei muito desse.” [...] “Eu já consigo entender o que estou lendo.”

Através desta experiência vivenciada, percebe-se a importância das estratégias da prática da leitura no ensino-aprendizagem que foram realizadas, pois favorece a formação de bons leitores e através das práticas pedagógicas utilizadas de maneira sequencial, proporcionou um ambiente favorável possibilitando a descoberta do prazer pela leitura e o objetivo alcançado através dos projetos. Porém é de suma importância a relação professor/família e escola, pois a prática se torna mais harmoniosa e há resultados positivos, pois, assim será possível formar leitores para toda a vida, e adquirir o hábito da leitura prazerosa e constante.

CONSIDERAÇÕES

A formação em serviço é de grande valia para a prática do professor, é pensada no contexto da sala de aula e customizada a partir das demandas que surgem. Ao longo do ano tem em média 13 encontros levando em consideração os módulos propostos no desenho formativo. Como mencionado acima, os aprendizados abrangem tanto professor quanto os alunos.

Entretanto, mesmo com algumas ações previamente planejadas existem circunstâncias que são necessárias cancelar ou remarcar o encontro, como problemas médicos, demandas da SEMED, ou problemas na Escola. Outro entrave que enfrentamos é a dificuldade de marcar encontro para planejar, organizar, avaliar que são realizadas sem a presença de alunos. O PTE não tem um estagiário que apoie a formação enquanto acontece o encontro individual da formadora com professor e temos que contar com o tempo de aula de Educação Física em que o professor realiza atividade na quadra com os alunos, entretanto, tal horário é que favorece a correção de atividades, preenchimento de documentos, elaboração de material.

REFERÊNCIAS

- FONTE, Paty. **Projetos Pedagógicos Dinâmicos. A paixão de educar e o desafio de inovar.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência compreender/ mediar saberes experienciais.** 1^a edição, Curitiba, PR. CRV, 2015.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2013.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar.** Tradução: Ernani F. Da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998

APÊNDICE

Alguns registros fotográficos



Imagen 01 - Avaliação do processo formativo.

Fonte: GARCEZ



Imagen 02 - Atividade de leitura com os alunos.

Fonte : GARCEZ



Imagen 03 - Painel do Projeto Soletrando.

Fonte: GARCEZ



Imagen 04- Atividade do soletrando com os alunos.

Fonte: GARCEZ

O ENCANTAMENTO DOS CONTOS PARA FORTALECER O VÍNCULO AFETIVO NO ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Darlene dos Santos Cavalcante¹
Maria Goreth da Silva Vasconcelos²

INTRODUÇÃO

O manuscrito em perspectiva apresenta o relato de experiência vivenciado em contexto de Pré-escola e que também fez parte do Projeto Narrativas Docentes, promovido pela Divisão de Educação Infantil da SEMED Manaus.

A Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica é um contexto rico em vivências, as quais promovem o alargamento de sentidos e significados a respeito do fazer docente e da prática pedagógica que se constrói no cenário das infâncias (VASCONCELOS, 2022, p.1).

Nesse sentido, colocar em evidência o que se tem construído é demanda necessária e premente.

Como ambiente educativo, o referido território contribui para a apropriação de significativas aprendizagens, que possibilitam a internalização de elementos, signos e valores construídos culturalmente pela geração que nos antecedeu, em um processo contínuo de humanização e atualização de nossa humanidade (VASCONCELOS, 2022, p.1).

Neste contexto, as crianças são acolhidas e imersas em uma dinâmica social diferente da até então experienciada no seio familiar. Aproximam-se de novas linguagens (visuais, táteis, plásticas dentre outras), que nesta dinâmica são organizadas com intencionalidade educativa, e planejadas compreendendo a criança como centralidade do/no processo, sem que se perca de vista os princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **II** – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **III** – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, n.p., 2009).

Os citados princípios devem permear as propostas pedagógicas na Educação Infantil, de modo a proporcionar à criança, o máximo de estimulações, na direção da integralidade educativa, visando a aprendizagem e o desenvolvimento destas nas diversas instâncias constituintes, daí a

¹ SEMED, Pedagoga e Especialista em Educação Infantil.

² SEMED, Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia.

importância da realização de atividades que apontem para direções múltiplas, tendo o professor como o adulto mais experiente, ante a mediação dos processos de aprendizagem, dentre as quais, as que se relacionam a apropriação da linguagem oral e escrita na Educação Infantil e seus implicativos interacionais. Sobre isto Batista (2011, p. 22) nos sinaliza que “É importante que o professor leve em conta que cabe a ele atuar como mediador entre as crianças e o mundo da escrita e que, quanto menor é o grau de autonomia de seus alunos na leitura e na escrita, maior será seu papel como um modelo de leitor.”

RELATO DA PRÁTICA

A experiência em evidência diz respeito à prática pedagógica vivenciada no contexto do Centro Municipal de Educação Infantil Manuel Bandeira, na cidade de Manaus. As atividades foram realizadas com crianças da Pré-escola (2º período), durante a semana que se estendeu de sete a onze de fevereiro de dois mil e vinte e dois, momento este de acolhimento das crianças e famílias, que após dois anos de pandemia por Covid 19, retornavam ao ambiente educativo formal para o curso do ano letivo de 2022.

Organizamos as atividades pedagógicas, utilizando a literatura infantil como elemento de aproximação e busca de fortalecimento de vínculos afetivos (professora - crianças; crianças – crianças; crianças - famílias) ante ao ingresso das mesmas em espaço institucional de educação.

Neste contexto percebemos que a ausência de atividades presenciais parece ter gerado nas crianças certa ansiedade, o que era visível nos posicionamentos iniciais quando do retorno. Algumas também estavam adentrando no espaço educativo pela primeira vez. No primeiro contato as crianças demonstraram insegurança e medo do desconhecido. Dessa forma, realizar momentos de contação e criação de histórias poderia favorecer a aproximação, a ampliação de ideias e o aguçar do imaginário infantil.

As atividades de leitura foram desenvolvidas na roda de conversa, espaço propício ao acolhimento e estabelecimento de vínculos com as crianças pequenas, de modo a possibilitar momentos de diálogo e desenvolvimento da escuta sensível.

Imagen 1: Roda de Leitura



Fonte: Arquivo Pessoal (2022)

Sentamos em círculo, no chão da sala de referência, local onde apresentamos a elas, livros de literatura infantil que temos no cantinho de leitura da sala. Solicitamos que todos manuseassem os livros, perguntando em seguida: Vocês gostam de histórias? Qual a história que mais gostam? Quais seus personagens favoritos? Entre outras. Sem perda de tempo, a criança Melinda respondeu: “*eu gosto de princesas, porque elas moram em castelos bonitos*”. Em seguida, Jonas Levi respondeu que gostava do homem aranha, porque ele solta sua teia para se pendurar nos prédios. Percebemos que as crianças de imediato tendem a destacar as preferências quando se trata dos personagens favoritos.

Esse contato com as crianças se fez necessário a fim de que elas se sentissem acolhidas e predispostas a estabelecerem vínculos afetivos e de confiança com a educadora. Ao ouvir uma história ou uma lenda contada, pela professora ou por um familiar, a criança tende a se imaginar no contexto narrado, a imergir nos cenários decorrentes ou a se deixar atravessar pelas emoções que emergem. Segundo Coelho (1997), a história é capaz de acalmar, prender a atenção, informar, socializar e educar.

As histórias contadas alimentam o imaginário das crianças. Estas quando as ouvem, muitas das vezes se identificam com os personagens da narração como as princesas e super-heróis. Também podem funcionar como ancoragem para identificação de elementos do seu cotidiano, de modo a comunicarem as relações e emergências em cenário educativo. Quando gostam da história, pendem para contá-la muitas vezes, em um círculo de repetições necessárias ante ao movimento de apreensão dos sentidos diversos presentes no e pelo enredo.

Em outro momento, no processo de acolhimento pedimos para que cada criança escolhesse um livro de literatura infantil no acervo da sala de referência, a fim de que lêssemos para elas e começasse a esboçar aproximações em torno do desenvolvimento da autonomia e do prazer ante ao ato de ler (ouvir) histórias. Essa atividade teve a duração de dois dias até a sua conclusão. As crianças ficaram radiantes com a possibilidade de escolherem um livro do seu interesse. João Guilherme, perguntou: “*Posso escolher qualquer um, professora?*”, “*A senhora vai ler todos os livros mesmos?*” perguntou Lívia. Todos sem exceção escolheram os livros que mais lhes agradaram, de acordo com sua curiosidade, acerca da história que desejava que fosse narrada.

Imagen 2: Momento da leitura



Fonte: Arquivo Pessoal, 2022.

Após os dias de leitura, as crianças participaram de um momento de reconto de histórias. Cada uma contava para o/a colega a respeito da história que tinha escolhido para ler, sendo entre si interpelados/as com perguntas como: “*O que você mais gostou na história?*” “*Você gostaria de ser como o personagem da história?*”, “*Por que?*”.

Ao contar a história de Aurora **a lagarta curiosa**, Lívia comentou: “*Eu queria ser borboleta, porque eu voaria bem alto para conhecer a floresta*”. Luiz Henrique perguntou “*Professora, o que é curiosa?*” De acordo com a história surgiram indagações e dúvidas por parte dos pequenos, as quais eram respondidas pela professora.

O diálogo a respeito do enredo das histórias e projeções peculiares são momentos ricos e inspiradores, carregados de sentidos, significações e afetos, que permitem à criança a possibilidade de sonhar, imaginar e se fazer ser na e pela história.

Aludindo à questão afetiva que permeia o posicionamento apontado, Dantas (1992 p. 85), comentando postulados de Wallon, menciona que “a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento”. Para ele, a emoção, uma das dimensões da afetividade, é instrumento de sobrevivência inerente ao homem. Como elemento social está presente o tempo todo na relação interacional dos sujeitos, não sendo diferente ante aos processos que colocamos em suspensão. Dessa forma, a leitura/contação de histórias junto a criança se inclui como elemento mobilizador de afetos, uma vez que encanta, prende a atenção, faz com que a criança se veja como parte do processo de apropriação de sentidos, de modo a se sentir acolhida e aceita pela professora e demais colegas, adaptando-se ao cotidiano da sala de referência e espaço educativo formal como um todo.

No final do período de acolhimento, as crianças foram presenteadas com dois livros de literatura infantil, que poderiam levar para casa, dando continuidade às atividades de leitura com suas famílias. Desse modo, seu contato com as literaturas infantis deixaria de se restringir a sala de

referência, passando a se estender ao contexto educativo familiar, em um processo de alargamento de possibilidades.

SABERES E APRENDIZAGENS

Ao realizar o acolhimento das crianças, utilizando como elemento de mediação a leitura de literatura infantil, pudemos perceber que as crianças se tornaram mais autônomas no que diz respeito a fala dirigida, manifestaram entrosamento com os colegas e com a professora, estreitando laços de amizade e companheirismo. Demonstraram espontaneidade, de modo que quando realizamos a rodinha de história na sala de referência, verbalizaram a respeito do que mais gostaram na história, o que menos gostaram, quais personagens gostariam de ser, entre outras falas que decorrem dessas interações.

Podemos destacar que a vivência com as crianças, tendo a literatura como elemento de mediação promoveu acolhimento, aproximação e familiaridade com os livros, satisfação em estar na sala de referência e em outros espaços da escola, de forma que quando das brincadeiras livres sempre escolhem livros para brincar de ler, manifestando motivação por todas as atividades que envolvem este elemento.

Percebemos que no contexto da Educação Infantil muitos são os desafios enfrentados pelas crianças e demais atores envolvidos no processo, dentre os quais os que se relacionam a adaptação dos pequeninos em espaços formais de educação, o que nos lança na busca de movimentos pedagógicos que nos permitam o acolhimento, o estabelecimento de sentidos de confiança e segurança em um momento singular do desenvolvimento humano, a saber: as infâncias e suas singularidades.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação.** N. 12. Agosto/Dezembro, 2011.

BRASÍLIA. **Crianças como leitoras e autoras** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016. 128 p. : il.; 20,5 x 27,5 cm.-(Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v.6).

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

COEHO, Betty. **Contar histórias.** Uma arte sem idade. São Paulo: Àtica, 1997.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Helyoysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

CONSTRUÇÃO DE BANDA MUSICAL NA TURMA DE 1º PERÍODO DO CMEI EVA GOMES

Juliana Leite da Silva¹
Luce Helena Gonçalves da Costa²
Silvane de Pontes Silva³

CONTEXTUALIZAÇÃO

A minha motivação inicial para a formação foi o desafio da interação das crianças nas atividades propostas no dia-a-dia, gostaria de alcançá-las sem distinção, quando desenvolvia as atividades percebia a dificuldade de atenção e concentração das crianças, sabia que cada criança tem seu tempo, mas, precisava fazer alguma coisa, isso fez com que a cada dia através do meu planejamento de acordo com a necessidade da turma, buscasse sempre aulas práticas e próximas do dia-a-dia, comecei a elaborar situações como conversas, perguntas, ouvi-los circuitos, danças e atividades que pudessem contribuir com a integração, a socialização e encorajando-as a prosseguir, pois, são capazes. Procurei sempre vivenciar com elas coisas do cotidiano e utilizar os recursos disponíveis na escola ou com o apoio dos pais, quando do uso dos reciclados, focando sempre na aprendizagem de cada uma.

A organização da sala e a rotina diária foram conquistadas assim como os combinados com a turma, meu objetivo era as crianças dialogando, interagindo entre si, com o outro e em diferentes ambientes, como a casa deles, com as famílias e amigos, gostaria de ter crianças protagonistas, curiosas, relacionando suas vivências em qualquer ambiente inseridas, uma turma sabendo seu nome, maduros, críticos, questionadores, se posicionando, espertos e participativos.

RELATO DA PRÁTICA

Escolhi a construção da banda musical com materiais reciclados para semana do meio ambiente, pois, gostaria que as crianças aprendessem a possibilidade de construção, reciclagem e reaproveitamento de materiais, pois, deve-se reconhecer “[...] a criança enquanto sujeito de direitos e protagonista de suas aprendizagens”, (Currículo Escolar Municipal/Manaus, p. 86), com essas experiências vivenciadas por eles conseguiria aproximar o objetivo de aprendizagem da

¹ CMEI Eva Gomes, Licenciatura em Pedagogia, juiana.dasilva@semed.manaus.am.gov.br

² DDPM/SEMED, Licenciatura em Pedagogia, luce.costa@semed.manaus.am.gov.br

³ DDPM/SEMED, Licenciatura em Pedagogia, silvane.silva@semed.manaus.am.gov.br

turma, que naquele momento era meu maior desafio, planejei a pesquisa dos instrumentos: chocalho, tambor, guitarra e pandeiro, selecionamos a música xote ecológico para trabalhar a oralidade e as cantigas de roda, com o apoio dos pais as crianças pesquisaram a origem de cada instrumento musical? Quem fez? Um profissional famoso? Apresentei desenho animado: Aula de Música: Aprenda as figuras e os instrumentos musicais, trabalhei o som e escrita no cartaz, o nome dos instrumentos, numerais e quantidade dos instrumentos.

Os materiais foram: garrafa pet, lata de leite, EVA recortado por eles, pedrinhas, cola quente, cola colorida, fita colorida, rolo de papelão, fio nylon, arame e parafusos. Alguns materiais precisavam de um adulto para fazer, como por exemplo: para o chocalho, cortar a garrafa, para a guitarra, colocar os parafusos para as cordas, para o pandeiro, furar a tampa de garrafa pet e cortar o cano.

A banda foi construída com as 23 crianças, conversamos sobre instrumentos onde viram? Se conhecem? Falaram que viram os instrumentos na igreja e na televisão. Assistiram desenho animado sobre instrumentos musicais de 4 minutos, iniciamos a pintura pelo fundo da garrafa pet com cola colorida, cortaram o EVA colorido, passaram a fita colorida na lata de leite para fazer o tambor, montaram o chocalho.

Figura 1. Construção dos Instrumentos Musicais



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras, 2022.

A segunda etapa falei que iríamos continuar a construção dos instrumentos musicais, que íamos construir o pandeiro, uma criança fala que é um brinquedo, falamos dos numerais e quantidade de tampinhas que são 8 para o pandeiro, as crianças passaram as fitas verdes, vermelho e amarelo no cano, logo após colocaram as tampinhas no arame, fechei e começaram a brincar, a fazer o faz de conta e a cantar.

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, na natureza e nas construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que eles possam manipulá-los. (Kishimoto, 2003, p. 18).

Buscando a experiência do cotidiano, a produção e a manipulação de objetos, continuamos na construção dos mesmos. A terceira etapa foi a confecção da guitarra, as crianças fizeram desenhos na garrafa, colaram um círculo em EVA simbolizando o “furo” da guitarra, decoraram o rolo de papelão para guitarra, coloquei as tachinhas e o fio nylon. Esse brinquedo foi o que mais chamou a atenção deles.

Os ensaios com os instrumentos foram utilizados em sala de aula e apresentados na culminância do meio ambiente com a música xote ecológico, cantigas de roda, o sapo não lava o pé, a borboletinha, as crianças tocavam, cada uma, seu instrumento musical, foi bem gratificante olhar o trabalho, a participação, a construção e brilho nos olhos quando estavam brincando. Através do diálogo, construção e a brincadeira, a criança aprende, experimenta a vivência do contexto, demonstra comportamentos, questiona, interage e socializa.

SABERES E APRENDIZAGENS

Durante o processo de formação percebi que antes trazia as atividades, todas prontas para crianças, a partir das reflexões, estou planejando o que eles possam fazer, pensar como elas podem aprender mais, dialogando construindo, manipulando, fazendo, participando, com isso aumentou a participação e interação porque as crianças estão perguntando, sugerindo, mesmo doentes querem vir para escola, quando retornam, perguntam o que foi feito.

Em relação à prática, perguntam, falam sugestão de brincadeiras, querem fazer, cortar, colar, desenhar, pintar, consegui trazer as crianças para o protagonismo, fui e sou uma ponte para aprenderem, aceitei sugestões, propus as ações de acordo com o planejamento para que despertassem o interesse para o aprendizado delas, foi muito gratificante. Por exemplo: em uma das atividades sobre o meio ambiente, contei a história, fizemos a interpretação, eles desenharam, pintaram os personagens, colaram na parede e cuidam com todo carinho dos desenhos, suas obras preciosas.

Percebo que a partir da formação a mudança na minha prática foi maior tempo de diálogo com as crianças, ver o prazer deles em sala de aula, a evolução no comportamento e aprendizagem, a disponibilidade de estarem mais participativos, as crianças estão interagindo entre si, estão autônomas em diferentes atividades da rotina escolar, são autores das suas produções, vi o avanço e interesse das crianças, também que elas são autoras e produtoras, conseguem fazer, são capazes, desde que estimuladas, acompanhadas e ouvidas, também tenho mais tempo livre em casa, pois fazia as atividades casa.

A maior dificuldade foi ver a “*bagunça*”, a desorganização, as crianças falando, questionando, sugerindo, fui trabalhando isso em mim, antes eu organizava, hoje eles organizam o espaço da sala de referência.

O que ajudou efetivamente para a prática foi planejar para criança, de acordo com o que ela pode fazer. A partir da reflexão sobre o meu trabalho e como as crianças aprendem, percebo a mudança, antes eu pensava, se dava para eu fazer, eu fazia, hoje demoro para planejar, pensando se a criança consegue fazer e o que eles vão aprender. Aprender a avaliar e aceitar a criança, seu modo de ser e aprender, lidar com a criança que questiona, participa, interage, foi a reconstrução da minha prática. Olhar para eles “proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de promover mudanças” (Gadelha, 2013, p. 156), isso traz muita segurança para a prática da minha sala de aula, é possível a mudança e transformação para crianças ativas e participativas.

REFERÊNCIAS

Aula de Música : Aprenda as figuras e os instrumentos musicais
. Disponível em: <https://youtu.be/vlec9leF-sM>.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introduções e conexões a partir de Michel Foucault**. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O Jogo e a educação**. São Paulo: Pioneira, 2003. SEMED. Currículo Escolar Municipal. Manaus. 2020.

Eixo 4: Gestão Escolar no Contexto da Educação Amazônica

A IMPORTÂNCIA DO USO DO SUSSURROFONE PARA MELHORAR A LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA DO 2º ANO

Raimunda Nair Andrade Costa¹
Aldivio Nunes Colares Filho²

INTRODUÇÃO

Na vida do ser humano a aprendizagem ocorre desde o momento em que se nasce até a vida adulta. A aprendizagem acontece com o desenvolvimento dos processos cognitivos e de amadurecimento das estruturas mentais superiores, pensamento, percepção e memória. As aprendizagens vão acompanhar o indivíduo por toda a jornada de vida. Daí notamos a importância de toda aprendizagem que utiliza a ludicidade pode ajudar a alcançar melhor resultado, pois o processo de apreender os conteúdos e matérias será mais prazeroso e interessante.

No tempo recente da escola, nos últimos dois anos, fomos assolados por uma pandemia desastrosa provocada pelo vírus da Covid-19, que impediu de sairmos de casa sistematicamente e muitas escolas fecharam, ficando os alunos por longos períodos sem frequentar as salas de aula. Com o retorno das crianças para a sala de aula, pós-pandemia, notou-se a urgência por metodologias que viessem ajudá-las no processo de leitura e escrita, em um curto prazo, e que tivesse um resultado expressivo de alunos alfabetizados no 2º ano do fundamental.

Nos primeiros diagnósticos, já com os alunos na escola, notou-se que a maior dificuldade estava na consciência fonológica e percepção sonora. Estes são aspectos importantes para o aprendizado da leitura e da compreensão dos significados dos conceitos. Sem esse recurso trabalhado, aumenta a dificuldade no aprendizado das palavras e da escrita (CASTRO, 2022).

A alfabetização é um tema que se destaca por décadas na esfera educacional relacionada às áreas da pedagogia, psicologia e linguística, com estudos e pesquisas em literaturas nacionais e internacionais, que contribuem para maior entendimento do ensino aprendizagem na alfabetização. No sentido da alfabetização, um problema em destaque é: com o distanciamento da escola no período pandêmico da Covid-19, a ausência das aulas sistematizadas de aprendizado da

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Metropolitana de Manaus (FAMETRO) com especialização em Psicopedagogia pela UNINASSAU, Profa. do Ensino Fundamental pela SEMED/Manaus.

² Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) com especialização em Psicopedagogia, Prof. do Ensino Fundamental pela SEMED/Manaus.

leitura e escrita, a construção da consciência fonológica ficou severamente comprometida. Daí se pergunta: como desenvolver uma metodologia lúdica para que o/a aluno/a adquira a consciência fonológica? O recurso do lúdico é importante para um aprendizado mais direto.

O objetivo dessa atividade pedagógica é fazer com que através da percepção sonora das palavras e suas unidades menores, letras, sílabas e rimas, o/a aluno/a adquira a consciência fonológica.

METODOLOGIA

A confecção do sussurrofone na aula de artes foi enviado como trabalho de aula para ser confeccionado junto com a família. A ferramenta foi construída artesanalmente com tubo de PVC, semelhante a um telefone de brinquedo. As crianças trouxeram para a sala, e cada um apresentou para os/as demais o funcionamento do seu sussurrofone. Apresentaram também as diferentes decorações dos fones.

No dia agendado, as crianças portavam com elas as fichas de leituras como revisão do que já havíamos estudado, e com o sussurofone acompanhavam e faziam a leitura; em outro momento fizemos a leitura de textos com a ajuda do aparelho, e uma pequena competição de leitura. Com isso, o uso do sussurrofone se tornou uma prática frequente para todas as aulas.

Para a confecção do aparelho foi necessário somente: 1) dois joelhos de 40 mm e 2) uma luva de 40 mm. Caso não quisesse usar cola na junção das peças, poderia realizar com durex colorido e deixar decorado e pronto para uso. Usamos as fichas de leitura, textos coloridos, cartões silábicos confeccionados com papel cartão, fitas durex e pincel colorido. Para confeccionar o aparelho as crianças precisavam da ajuda de uma pessoa adulta.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

O reconhecimento sonoro, no contexto do aprendizado da leitura, torna-se importante à compreensão do texto. Falar disto significa se apropriar dos significados simbólicos do texto. Esses aspectos se constituem na apropriação dos símbolos e signos sociais e de linguagem; eles dão sentido à formação do pensamento e de seus conceitos.

Essa dinâmica estrutura a compreensão de mundo pelo/a leitor/a, quando ele/a ouve a sua voz, pelo uso do sussurrofone, estabelece-se um mecanismo de compreensão da mensagem: autor – texto – compreensão conceitual. Esse processo faz parte do desenvolvimento cognitivo, mental do indivíduo; quando o professor entende esse mecanismo e efetiva esses aspectos pela ação lúdica pedagógica, está permitindo um aprendizado mais eficiente pelo aluno.

São esses aspectos que podemos chamar de consciência fonológica, pois existem situações sonoras quanto à leitura que chamamos de trocas sonoras das letras P/B, T/D e F/V, no

uso das letras que iniciam palavras usando vogais e que confundem o leitor aprendiz, aquele que está tendo suas primeiras experiências com a leitura da Língua Portuguesa, que são nossos alunos das séries iniciais.

Os alunos precisam desenvolver o domínio do alfabeto e precisam saber que as letras são formadas por fonemas e sílabas, este domínio permite a fluência na leitura e daí o próximo passo, a compreensão simbólica dos conceitos. Em nossa experiência com os alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental I observamos a motivação e o interesse que eles tiveram, e como ficaram impressionados com os seus resultados no avanço da leitura dos textos, fato que para nós professores ficou evidente e podemos constatar o sucesso da ação lúdica com o sussurrofone.

O que é a consciência fonológica

Da perspectiva didático-pedagógica os métodos sintéticos partem de unidades menores do que a palavra — letras, fonemas ou sílabas — para se chegar ao todo, e se organizam em torno de técnicas alfábética, silábica ou fônica, privilegiando a decodificação. Como o próprio nome indica, os métodos sintéticos valorizam a síntese e privilegiam o princípio alfábético de escrita: o método alfábético ou da soletração parte das letras para compor sílabas, palavras e frases; o método silábico tem a sílaba como ponto de partida e enfatiza o seu agrupamento formação das palavras; o método fônico focaliza a relação entre fonemas e grafemas, entre sons e letras com ênfase na codificação e na decodificação. Já os métodos analíticos partem do todo — palavra, sentença e texto — para se chegar às partes por meio dos processos de sentenciação, palavrão e silabação, privilegiando-se os sentidos e a interpretação.

O que é o sussurofone

Na sala de aula, o “sussurrofone” traz muitos benefícios no processo de aprendizado e alfabetização das crianças e isso inclui não apenas a parte da leitura propriamente dita, mas também, as ajuda observar e diferenciar sons através do retorno que ela percebe da própria voz no momento da leitura, ou seja, o reconhecimento sonoro. O sussurrofone é adaptado do *whisper phone*, uma ferramenta que permite a captação individual da voz com ampliação do som.

O aparelho é muito simples e artesanal, em PVC, ele amplia o volume da fala em até 10 vezes, sabemos que a audição é individual, o som da fala retorna apenas para quem utiliza o instrumento. É um experimento que ajuda na concentração das crianças. Ele ajuda as crianças na articulação de palavras e também em tarefas de leitura, melhora a percepção dos alunos que falam baixo ou se sentem envergonhados em ler para todos.

CONSIDERAÇÕES

Levando em consideração a ação pedagógica, esta precisa de uma sistematização que esteja alinhada com o nível de desempenho das crianças, o período de aprendizado da leitura é extremamente importante, pois ele abre a porta para o processo de aquisição do conhecimento. Em todos os níveis de ensino, os alunos precisam de mecanismos, materiais didáticos e pedagógicos que possam favorecer o processo ensino aprendizagem, bem como sua convivência com os demais no ambiente escolar.

No que se refere à viabilização da inclusão de crianças desde sua entrada no convívio escolar e ao longo de sua formação, é de fundamental importância que as ações práticas estejam voltadas para seu objetivo peculiar, desse modo, a composição de currículo, a seleção de recursos didáticos/pedagógicos, a ambientação escolar, bem como a cautela com o convívio entre as pessoas devem ser planificadas em conformidade com as convicções da educação.

Vê-se que as atividades lúdicas são definidas como um suporte de ensino do processo de ações pedagógicas no trabalho com as crianças, em se tratando da aquisição da leitura são ações metodológicas úteis, a partir daí surgem as atividades de expressão de forma espontânea. A educação com a ludicidade propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. A sensibilidade, a percepção e a imaginação, são habilidades inerentes à ação do conhecer, do produzir e do fruir, constituindo assim, os trajetos que propiciam conhecimentos específicos sobre a relação do indivíduo com a arte, consigo e com o mundo, é então que se pode dizer ou se pode falar da pedagogia como arte e como ciência, a primeira enquanto o aspecto metodológico de ensino, e a segunda enquanto ciência na produção do conhecimento.

Em nossa experiência com o sussurrofone podemos constatar o sucesso no processo de aprendizado de nossos alunos com relação à leitura, esses se mostraram muito motivados no momento das atividades de interpretação de textos e contagem de histórias, reiteramos a importância das práticas da ludicidade no contexto da ação pedagógica nas séries iniciais, em nosso caso o segundo ano do ensino fundamental I.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, D. A. S. D. (2022). **Comparação dos efeitos de um treinamento breve em consciência silábica versus fonêmica sobre habilidades emergentes de alfabetização em pré-escolares**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde08032022135228/publico/Tese_Danielle_versao_corrigida.pdf. Acesso em: 23 abr 2022.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PÓS-PANDEMIA

Frandiney dos Reis Feijão¹
Ramina Samoa Silva Camargo²

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem na educação básica no pós-pandemia está permeado de constantes desafios que são perceptíveis nas vivências em sala de aula. O déficit de aprendizagem é um dos principais desafios para o ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. Neste contexto, a prática docente precisa ser repensada em busca de metodologias que favoreçam o aprendizado do aluno de forma participativa e humanizada, objetivando equalizar a defasagem e ainda torná-lo um sujeito reflexivo e crítico, resultando em uma aprendizagem significativa.

A Base Nacional Comum Curricular evidencia que os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade no decorrer do Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL, 2018, p. 60). Isso ficou mais evidente no pós-pandemia no componente curricular Matemática quando percebe-se que os alunos têm dificuldades nas operações básicas que envolvem Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão. Neste contexto, a problemática deste estudo leva à seguinte reflexão: Será que o uso de metodologias ativas nas práxis pedagógicas contribui para superar os desafios existentes no processo de ensino e aprendizagem de matemática dos anos finais do ensino fundamental II no pós-pandemia?

O conteúdo não é transmitido, mas problematizado a partir de experiências que fazem parte da vida do estudante (SANTOS, 2019, p. 10). Desta forma, a coleta e análise de dados deste trabalho envolvem o uso de metodologias ativas e os desafios no processo de ensino e aprendizagem de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental II no pós-pandemia a fim de contribuir para que o estudante seja um sujeito ativo e autônomo na construção de seu conhecimento.

O objetivo geral é compreender como os alunos das séries finais do Ensino Fundamental II percebem o uso de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem, em situações reais, por meio da teoria e prática com a participação ativa. Os objetivos específicos envolvem: Identificar metodologias ativas em conformidade com os descritores de Matemática para o

¹ Especialização em Ensino da Matemática para o ensino Médio- UFAM. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E-mail: frandiney.feijao@semed.manaus.am.gov.br

² Mestrado Profissionalizante em Matemática – UFAM/PROFMAT. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E-mail: ramina.camargo@semed.manaus.am.gov.br.

“Matemática Viva”; Aplicar as metodologias inerentes aos descritores a partir do conhecimento e vivências dos alunos envolvendo teoria e prática; Avaliar resultados da aprendizagem por meio formulários/questionários aplicados aos alunos para verificar a percepção destes sobre o uso das Metodologias ativas no ensino dos descritores na “Matemática Viva”.

METODOLOGIA

Ensinar crianças e adolescentes nos dias de hoje com métodos tradicionais acaba por fazer muitos alunos dispersarem e darem pouco valor às lições do professor. Por isso, uma das soluções para trazer a atenção dos alunos de volta para a sala de aula é a aplicação de metodologias ativas nas atividades do dia a dia (BORTOLETTI, 2021). Nesse sentido, considerando que no pós-pandemia é visível a dificuldade dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, buscou-se desenvolver as habilidades de matemática por meio de Metodologias Ativas denominadas de “Matemática Viva”.

Os resultados foram avaliados por meio de técnicas de observação direta extensiva (LAKATOS; MARKONI, 2006, p. 107) com a utilização formulários identificados, preenchido pelo aluno com roteiro de perguntas fechadas que foram elaboradas pelo professor e aplicados no mês de agosto/2022. O universo da pesquisa são 77 alunos, escolhidos de forma intencional na Escola Municipal Olga Figueiredo, sexo masculino e feminino, faixa etária de 11 a 13 anos de idade, das séries finais dos 6º ano do Ensino Fundamental II. Os dados foram tabulados no Google formulário com resultados por meio de gráficos. As atividades foram desenvolvidas pelos alunos e orientadas pela professora.

A primeira foi a Batalha das Expressões Numéricas envolvendo a temática Números. Tratou-se de uma competição entre equipes, com a divisão da sala em 4 grupos que batalhavam desenvolvendo questões de Expressões Numéricas, inicialmente consideradas fáceis e no decorrer da batalha se tornavam mais complexas, conforme método descrito na Tabela 1. Os materiais usados nesta atividade foram quadro branco, pincel, caneta, lápis, livro didático e caderno.

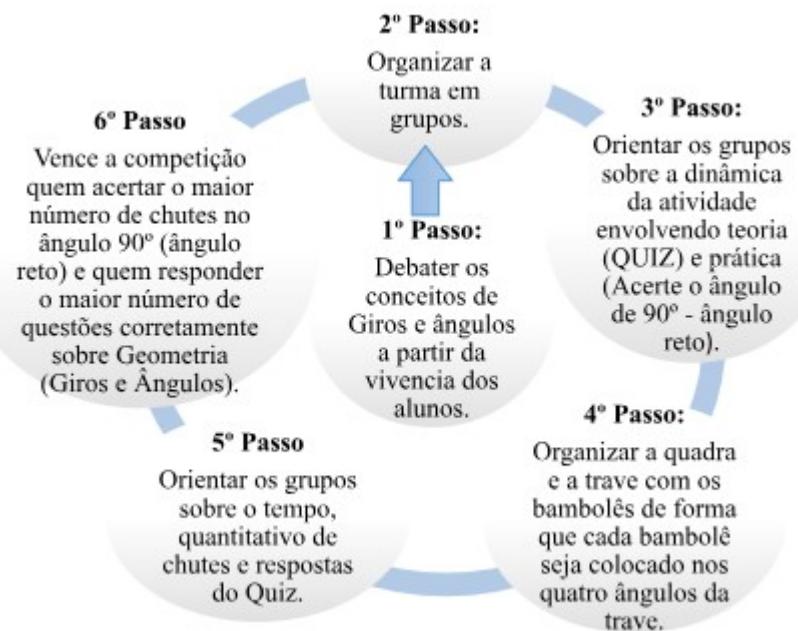
Tabela 1: Batalha das Expressões Numéricas

1ª RODADA				REGRAS
Grupo I	Equipe 1	X	Equipe 2	1. Explanação do objeto do conhecimento pelo professor orientador e todos deveriam estar atentos para compreenderem modelos de expressões numéricas a serem trabalhadas pelas equipes.
Grupo II	Equipe 3	X	Equipe 4	2. Todos os componentes das equipes deveriam participar da batalha e trocar ideias.
RODADA FINAL				3. A cada grupo era distribuída uma questão de Expressão Numérica para resolução na 1ª Rodada.
Vencedor do Grupo I	Vencedor do Grupo II		X	4. O tempo máximo para resolução era de 5 minutos por questão, vencia quem desenvolvesse a questão corretamente e terminasse primeiro.
				5. Valor de cada acerto (0,5).
				6. O campeão da Batalha das Expressões Numéricas seria quem tivesse o maior número de acertos na rodada final.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

A segunda metodologia envolvia Ângulos: “Noção de usos e medidas – Acerte o ângulo de 90º na prática e acerte o quiz sobre conceitos de ângulos” que foi desenvolvido considerando os passos descritos na Figura 1. Os recursos materiais utilizados nesta atividade foram quadra de esportes, trave, bambolês, bola de futebol, fita gomada, dobraduras. Ficha com questões envolvendo Geometria (Ângulos e Giros).

Figura 1: Acerte o ângulo de 90º na prática e acerte o quiz



Fonte: Elaboração própria, 2020.

A terceira metodologia foi “A parte pelo todo e todo pela parte: minha fração na pizza” envolvendo frações de forma participativa com elementos cotidianos do alunado. A primeira etapa envolvia explanar o conceito de fração associando-o a elementos do cotidiano levando o aluno a compreender os conceitos relacionados com fração, divisão em partes iguais. As demais etapas da atividade ocorreram a partir do seguinte roteiro: 1. Formar dupla; 2. Desenhar pizza; 3. Dividir a pizza em 8 partes iguais; 4. Definir o sabor da pizza; 5. Informar quantas frações/partes da pizza comeu; 6. Descrever a fração informando quantas partes foram tomadas do todo; 7. Fazer a divisão da fração parte pelo todo e o todo pela parte. Os recursos materiais utilizados para realização desta atividade foram lápis, caneta, cd, tampas plásticas, caderno, lápis de cor, livro didático, pincel e quadro branco.

Figura 2: A parte pelo todo e todo pela parte: minha fração da pizza



Fonte: Elaboração própria, 2022.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (BACICH; MORAN, 2018, p. 39). Neste contexto, o pós-pandemia está repleto de desafios que envolvem o aprendizado dos alunos e a práxis pedagógica. O trabalho desenvolvido foi essencial para verificar a percepção destes sobre o uso das Metodologias ativas no ensino dos descritores na “Matemática Viva”.

Diante do exposto observou-se no momento das aplicações das atividades, um bom envolvimento da turma e para registrarmos a percepção dos alunos aplicou-se um formulário google com as seguintes perguntas: Você se lembra do objeto do conhecimento aplicado em sala de aula com Matemática Viva? Percentual de 55,8% selecionaram que sim; dos objetos do conhecimento aplicados/ensinados com “Matemática Viva” listados abaixo, qual você gostou mais? E a alternativa mais escolhida pelos alunos foi a atividade Frações: “A parte pelo todo e o todo pela parte: minha fração da pizza”. Outro questionamento foi em relação ao objeto do conhecimento que os alunos mais compreenderam utilizado nas atividades e o percentual foi 53,3% para A parte pelo todo e o todo pela parte: minha fração na pizza, 27,3% para o Acerte o ângulo e acerte o Quiz, 13% para o Batalha das Expressões Numéricas e 6,5% selecionaram nenhuma das anteriores. Ao serem questionados sobre se gostavam de aula aplicada/ensinada com método “Matemática Viva”, 90,9% dos alunos afirmam que sim; e 9,1% afirmam que não.

Os resultados evidenciaram a preferência dos alunos pelas metodologias ativas tornando-as facilitadoras no processo de ensino aprendizagem, permitindo, dessa forma, que os descritores de Matemática fossem mais bem compreendidos. A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais

trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (BACICH; MORAN, 2018, p. 43).

CONSIDERAÇÕES

O pós-pandemia revelou diferentes desafios no processo de ensino e aprendizagem, dentre estes, é percebido o déficit de aprendizagem dos alunos das séries finais envolvendo as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) o que torna o resultado deste estudo relevante, pois evidenciou o método preferido dos alunos para compreenderem os descritores de Matemática. Isso requer que o docente repense prática pedagógica e permita que o aluno seja sujeito ativo na construção do conhecimento para uma aprendizagem efetiva. Os desafios são muitos e precisam ser elencados, estudados e avaliados objetivando melhoria na educação.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BORTOLETTI, Mariana. **O que é uma metodologia ativa e como ela melhora o ensino-aprendizagem**. Manaus, Nov. 2021. Disponível em: <https://ead.unifsa.com.br/blog/metodologia-ativa>. Acesso em: 29 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- SANTOS, Silva Taciana. **Metodologias Ativas De Ensino-Aprendizagem**. Olinda, 2019.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**.- 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2006.

GESTÃO EDUCACIONAL: O PAPEL DO PEDAGOGO NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Luciana Pereira da Costa e Silva¹

INTRODUÇÃO

¹ Divisão de Desenvolvimento Profissional do magistério (DDPM/SEMED/MANAUS), Mestra em Letras e Artes, luciana.dasilva@semed.manaus.am.gov.br.

A profissão de pedagogo tem se constituído como um campo vasto de pesquisa, análise e discussão, uma vez que o fenômeno educativo encontra-se cada vez mais amplo, exigindo desse profissional, novos saberes para atuar nos variados campos de ação no contexto da sociedade contemporânea.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. De acordo com esta diretriz, o sujeito formado em pedagogia estaria apto para trabalhar como professor na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, para além de atuar como pedagogo. Esta mesma resolução traz as competências requeridas para este profissional egresso do curso, e cabe aqui dizer que a lista é extensa e bastante abrangente. Diante disso, colocam-se aqui as seguintes problemáticas: é possível dar conta dessa ampla formação nos cursos de pedagogia? A ênfase dada na docência favorece as outras competências requeridas para a profissão de pedagogo? Para além da docência que outros campos de atuação precisam estar no campo de visão deste profissional da educação? Como os processos de formação continuada se articulam com o trabalho do pedagogo?

Esses questionamentos são pertinentes e vigentes quando se leva em conta os processos constantes de mudanças no fenômeno educativo. Faz-se necessário pensar no contexto em que se vive, nas mudanças sociais, políticas, tecnológicas e globalizantes que implicam diretamente no trabalho do profissional em educação.

Sendo assim, os objetivos desta pesquisa se concentraram em levantar discussões sobre o papel do pedagogo no ambiente escolar, enfatizando sua atuação nos processos de gestão democrática e de formação continuada.

METODOLOGIA

A metodologia aqui proposta configura-se como uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório, possuindo uma abordagem qualitativa dos dados coletados. Segundo (GIL,2002), a pesquisa bibliográfica está baseada em material já elaborado, “constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p.44). Ainda sobre as pesquisas de cunho exploratório este mesmo autor afirma:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002, p. 41).

De acordo com as premissas supracitadas, este estudo se concentrou em buscar o conhecimento e maior familiaridade com a questão das funções exercidas pelo pedagogo escolar no contexto do século XXI, enfatizando os conceitos de gestão democrática e formação continuada.

A motivação deu-se por conta da necessidade de se pensar, como este pedagogo do século XXI poderia contribuir de forma mais ampla para a transformação social, e, é claro, para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos estudantes. O referencial teórico fundamentou-se em: Libâneo (2010); Alarcão (2011); Suhr (2012) e Negoseki (2018).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Em 2006 o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da resolução (CNE/CP nº 1, de 15 de Maio), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. De acordo com este documento, o sujeito formado em Pedagogia estaria apto para ministrar aulas na Educação Infantil e nas Séries iniciais do Ensino Fundamental, para além de atuar como pedagogo.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Logo, em um único curso de formação, os campos de atuação se ampliam, e, consequentemente, as competências e habilidades requeridas para este profissional se tornam bastante abrangentes. No artigo 5º do documento supracitado, há dezenas de incisos que descrevem as competências esperadas para este profissional polivalente. Para além de dois parágrafos que enfatizam as atribuições dos professores que trabalharão com indígenas e descendentes de quilombolas. É possível notar que as competências esperadas perpassam pelos aspectos metodológicos, sociológicos, políticos, administrativos e de gestão. Sendo assim, é possível formar este profissional em um único curso? Os componentes curriculares adotados no curso de pedagogia das diversas instituições dão conta de formar este profissional polivalente?

É nesse contexto que alguns autores endossam essas discussões apontando problemas nos cursos de Pedagogia, que formam ao mesmo tempo professores e pedagogos, dando ênfase principalmente ao aspecto da docência, em detrimento de outras facetas que são de extrema importância quando se pensa em ação pedagógica no sentido mais amplo. Libâneo (2010) afirma que: “A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo o trabalho é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (p. 14). Esse mesmo autor defende que o ideal seria pensar em uma formação específica para o pedagogo, uma vez que, o

campo de atuação deste vai para além do trabalho na escola. É factual afirmar que se faz necessário reavaliar quais são os campos de atuação do pedagogo na atualidade e quais são as reais necessidades que se têm apresentado na prática. Para além do aspecto da docência, quais seriam as outras facetas que precisam estar no campo de visão deste profissional? Sobre as funções do pedagogo que atua no ambiente escolar, Suhr (2012) afirma:

Assim o acompanhamento do planejamento e de sua execução, a formação continuada dos docentes, a orientação às famílias e aos professores no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, a organização de conselhos de classe, o acompanhamento dos resultados das avaliações, entre outras iniciativas, continuam sendo ações importantes na escola e que devem ser assumidas pelo pedagogo (p.41-42).

Entre as atribuições supracitadas, destaca-se aqui os processos de formação continuada. O pedagogo é um agente formador e ao mesmo tempo em formação. As abordagens nos diálogos e a gestão dos processos escolares podem abrir ou fechar caminhos de aprendizagem tanto para quem está na liderança, quanto para o sujeito participante. Imagine um ambiente escolar em que o pedagogo apenas cumpre funções burocráticas, preenchimento de documentos, formulários, inspeciona se os planejamentos foram feitos ou não, contudo, não senta com o professor para ouvi-lo, para saber quais são suas ideias, em que pode auxiliá-lo... Não ouve os alunos e a família... Toma decisões unilaterais. Essas atitudes só engessam as relações dentro da escola impedindo a democracia e o desenvolvimento de sujeitos ativos, críticos e participantes no processo de construção da aprendizagem. Alarcão (2011) articula o modelo democrático de gestão com o conceito de escola reflexiva, onde se predomina o diálogo, o pensar sobre a prática e a humanização.

Por modelo democrático de gestão, entendo um modelo organizacional em que todos e cada um se sente pessoa. E ser pessoa é ter papel, ter voz e ser responsável. Um modelo em que cada um se considere efetivamente presente ou representado nos órgãos de decisão. E em que há capacidade real de negociação e de diálogo capaz de ultrapassar as dicotomias entre o eu e o nós, entre os administrativos e os professores (ALARÇÃO, 2011, p.101).

É nesse contexto que a figura do pedagogo se destaca, enquanto profissional que entende a importância das inter-relações que são estabelecidas dentro do ambiente escolar e que impactam diretamente nos processos de formação e autoformação dos sujeitos. Especificamente falando sobre os professores, é crucial que o pedagogo construa mecanismos para estimular a reflexão a partir das ações dos sujeitos, possibilitando mudanças na prática docente. Negoseki (2018), enfatiza a importância do pedagogo como formador e agente de transformação social.

O papel do pedagogo é descrito como sendo o mediador da formação continuada, porém também o descrevem como sendo o articulador, integrador, orientador e auxiliar desta formação; que o pedagogo tem o papel de agente transformador político, social e intelectual e que necessita buscar sua formação (autoformação) para poder formar os professores. (p.161)

Na perspectiva democrática de gestão, a supervisão escolar precisa ultrapassar os modelos engessados de monitoria, cobranças e julgamentos. No sentido mais amplo, o pedagogo ao exercer a função de supervisor, precisa ter a consciência de um formador. Ter uma visão holística para compreender os fenômenos educativos dentro da cultura escolar que está inserido; Colocar-se à disposição para ouvir, para dialogar com a equipe de professores, com os alunos, com a comunidade; observar as ações dos professores, estar disponível para dar e receber feedbacks. Essas são atitudes inerentes ao pedagogo/formador.

CONSIDERAÇÕES

As discussões sobre o papel do pedagogo no século XXI se constitui como um campo vasto de estudos, análises e considerações. Olhando para o processo histórico em que se configurou esta profissão, entende-se que já houve avanços. Contudo é preciso pensar em proposições para gerenciar os percalços que ainda se tem. É visível que as competências e habilidades requeridas para o profissional egresso do curso de Pedagogia são muito abrangentes, e, perpassam pelo viés da docência se expandindo pela gestão educacional. Volta-se aqui à discussão: Será que os cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior conseguem dar conta de formar este polivalente profissional? Quais as mudanças que podem ser implementadas para que este profissional tenha maior qualidade em sua formação inicial? Como qualificar os processos de formação continuada deste pedagogo que já atua no ambiente escolar? Estes são alguns questionamentos para se pensar.

Sobretudo evidenciou-se nesta pesquisa, que o pedagogo é um articulador, um mediador no que concerne aos processos democráticos de gestão e a implementação de uma cultura de formação na escola. As ações e interações que ele estabelece no ambiente de trabalho, podem muito contribuir ou não para a transformação social dos sujeitos envolvidos naquele contexto.

É importante marcar que à medida que o pedagogo se envolve na formação do outro, também abre precedentes para seu próprio crescimento e sua autoformação. Este é o ciclo que precisa ser alimentado dentro do ambiente escolar: sujeitos ativos, pensantes, críticos, que dialogam, que não tem medo de colocar suas ideias e opiniões, mas também sabem ouvir e respeitar os processos de aprendizagem do outro.

Entende-se que fomentar um clima organizacional que permita a troca de experiências, que favoreça os processos de gestão democrática não é fácil. Requer uma liderança disponível para mudanças, para novas construções e desconstruções. Requer deste profissional - pedagogo uma visão holística, humanista e, sobretudo disposição para ser um agente transformador da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALARÇÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 Jun 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4^a ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIBÂNEO, J. C.. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- NEGOSEKI, C. M. C. **O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor** . Curitiba, 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná - Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58313>. Acessado em: 12 Set 2022.
- SUHR, I. R. F. Teorias do conhecimento pedagógico. Curitiba: Inter saberes, 2012.

PANEIRO DIGITAL: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DIGITAIS COM DISCENTES DO 2º SEGMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Zevaldo Luiz Rodrigues de Sousa¹

INTRODUÇÃO

A comunidade escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Presidente João Goulart enfrentou diversos desafios neste ano de 2022. Devido à reforma no prédio escolar, toda equipe de funcionários, docentes e discentes foram transferidos para a Escola Municipal Sara Barroso Cordeiro e junto com eles, seus desafios, interesses e necessidades.

Como Coordenador de Tecnologia Aplicada à Educação (CTAE) meu principal papel é mobilizar toda comunidade escolar para que possam desenvolver projetos e ações pedagógicas no Centro de Tecnologias Educacionais (CTE) em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, com a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de serem aplicados, coordenados e monitorados pelo professor regente da turma que passa a receber meu apoio e assessoramento (MANAUS, 2021).

Não obstante, para mobilizar toda comunidade educativa ou, simplesmente, sensibilizar alguns professores para que usem o CTE de forma intencional integrada a projetos e outras ações

¹ Escola Municipal Sara Barroso Cordeiro (SEMED/Manaus); licenciado em História e Especialista em Mídias na Educação; e-mail: zevaldo.sousa@semed.manaus.am.gov.br

pedagógicas é uma tarefa difícil e complexa, por diversos motivos e como este era meu primeiro ano na escola, optei por ouvir mais e ir me adequando a realidade da escola. Sou bastante ativo, mas também sei respeitar o tempo e os espaços dos colegas. Por este motivo, organizei meu horário junto com a pedagoga da unidade de ensino. No primeiro momento, organizamos o horário do 1º segmento, depois, do 2º segmento, por fim, criamos o projeto Paneiro Digital com alunos do 2º segmento que é o objetivo central deste relato.

Vale observar que a nossa pesquisa partiu do interesse e necessidades dos estudantes do 2º segmento que perderam a disciplina de Informática da sua grade curricular. Como a grande maioria dos estudantes desta modalidade estão buscando desenvolver competências e habilidades com foco na sua colocação no mercado de trabalho, trabalhar com a informática na escola é essencial para que estes tenham maior interesse em permanecer na escola, evitando evasões e ao mesmo tempo, transmita aos alunos uma preocupação da comunidade escolar com seus interesses e necessidades.

Como a temática da Feira de Ciências deste ano foi: “Escola e Sociedade na produção coletiva da Ciência, Tecnologia e Inovação para uma educação de excelência”, nossa produção focou na necessidade destes estudantes que desejam adquirir competências e habilidades digitais, buscando articular com outros atores da comunidade escolar, ações que envolviam a Cultura Digital nas aulas ou eventos da escola, pois atualmente, a Educação de Jovens e Adultos ainda segue refletindo a Educação Regular sem levar em consideração o público-alvo.

METODOLOGIA

O CTE é o espaço ideal na escola para desenvolver as competências e habilidades digitais estabelecidas na quinta competência geral da BNCC de:

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)

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos não possui uma disciplina de Informática e ainda existe resistência de alguns professores no uso de tecnologias educacionais nas suas atividades e aulas, neste sentido, com base nos anseios, interesses e necessidades dos estudantes, criamos o Paneiro Digital.

Por este motivo, no primeiro momento, numa parceria com a pedagoga e os professores da unidade escolar, organizamos os horários para que todas as turmas do 1º segmento da EJA tivessem acesso semanal a aulas básicas de letramento digital e uso de programas e aplicativos com foco no desenvolvimento da literacia e numeracia.

Também conversamos com alunos selecionados para desenvolver o projeto Paneiro Digital a partir do problema levantado pelos alunos - Falta de uso de tecnologias na aprendizagem de jovens e adultos - e escolhido pelos mesmos. Na sequência, os alunos realizaram uma etapa de investigação e após análise dos resultados, discutimos as estratégias para melhorias físicas dos espaços de identidade da escola (CEDAC, 2013) - a sala de aula e o Centro de Tecnologias Educacionais (CTE), levando em conta as demandas iniciais propostas pelos estudantes e a implementação de uma Cultura Digital na escola.

Os estudantes também salientaram a importância da criação de momentos pedagógicos de uso dos espaços, pois não adianta a escola ter um espaço se os professores e alunos não utilizam, sendo assim, foi articulado junto com o Coordenador de CTE e a Equipe Pedagógica a organização de um cronograma para o 2º segmento de uso destes espaços com finalidades pedagógicas diversas e interdisciplinares, visando atender demandas da escola e dos estudantes.

Também ficou estabelecido a abertura de 20 vagas para um Curso de Informática para alunos do 2º segmento interessados. Estas aulas foram ministradas pelo Coordenador no CTE, 30 minutos antes do início das aulas exigindo do Coordenador de CTE, tempo para organização e planejamento das aulas. Nas aulas de informática, os alunos aprenderam a usar as ferramentas como: editores de texto, planilhas e apresentações, assim como se envolveram em um projeto de programação com Scratch e robótica com o Robokids, fruto das formações continuadas do projeto Procurumim na EJA.

A função do coordenador e responsável pelo CTE é provocar reflexões diferenciadas e inovadoras na comunidade escolar e por este motivo, as metodologias ativas são importantes parceiras neste processo. Para esta ação, utilizamos o Design Thinking que é uma abordagem metodológica “usada para a solução de problemas complexos que coloca o ser humano no centro do processo” (CAVALCANTI, 2016, p.20).

Muitas escolas já estão conseguindo envolver seus alunos com metodologias ativas de aprendizagem, permitindo que seus alunos reflitam sobre seus problemas e necessidades, personalizando o ensino. “Com isso, o professor projeta experiências onde expõe os objetivos a serem atingidos, as ferramentas de avaliação e os produtos para cada atividade, mas concede ao aluno a autonomia de escolher seu próprio itinerário de aprendizagem, compartilhando decisões” (HERNANDO CALVO, 2016, p. 47).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para avaliar este projeto, buscamos entender qual era a realidade antes e como ficou durante o processo, assim como a opinião dos estudantes e os produtos digitais desenvolvidos no Curso de Informática, na participação das atividades digitais realizadas nos eventos da escola.

Antes do desenvolvimento do projeto, apenas os alunos do 1º segmento estavam participando regularmente das atividades no CTE e no segundo semestre esse cenário mudou, com uma participação mais efetiva, mas não tão regular dos alunos do 2º segmento. Os professores passaram a solicitar que os alunos realizassem pesquisas no espaço digital, assim como o projeto Paneiro Digital desenvolveu algumas aulas com os estudantes meia-hora antes do horário das aulas.

No início, todos estavam empolgados e participavam, mas com o tempo, um número cada vez menor de estudantes passou a frequentar o espaço. Após conversar com os alunos infrequentes, percebemos que o ideal era que eles tivessem uma disciplina de informática integrada ao seu horário de aulas ou um momento para projetos interdisciplinares. Com isso, todos teriam um espaço no cronograma do CTE. As ausências no projeto seguiram a mesma lógica das ausências nas aulas: trabalho, cuidados com a família, falta de dinheiro, etc.

Neste sentido, o projeto acabou atuando mais especificamente com alguns alunos do 2º segmento que desenvolveram projetos com programação e robótica e que ao participarem da Feira de Ciências da DDZ Norte ficaram em primeiro lugar em seu segmento.

Na escola, as atividades digitais foram incorporadas nos eventos. Nas sextas culturais, nas várias atividades desenvolvidas, algumas usavam TDIC's: os alunos cantavam com o karaokê e usavam recursos de imagem e som; participaram da gincana usando o Kahoot como ferramenta pedagógica e nas sessões de cinema também usamos recursos digitais.

Quadro 1: Resultados esperados

Criação de Murais com objetivo de divulgar a programação, os trabalhos e as ações desenvolvidas no CTE.	Meta Alcançada
Criação de Blog ou Site com objetivo de divulgar a programação, os trabalhos e as ações desenvolvidas no CTE.	Meta Alcançada
Criação de Grupo do WhatsApp com objetivo de articular as ações do projeto através da comunicação em grupo fechado com estudantes e professores envolvidos.	Meta Alcançada
Curso de Informática para alunos do 2º segmento com objetivo de desenvolver as competências e habilidades digitais básicas com 20 alunos do 2º segmento.	Meta Alcançada com Restrições e Ressalvas
Continuidade das ações de informática educacional com alunos do 1º segmento.	Meta Alcançada
Criação da 1ª Gincana Digital da EJA com objetivo de desenvolver ações interdisciplinares com temática escolhida pelos professores e estudantes.	Meta Alcançada Parcialmente
Criação do Programa Foco na Aprendizagem com todas as turmas e com perguntas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática	Meta Não Alcançada
Reorganizar o CTE para recepcionar os alunos	Meta Alcançada

Criação de Espaço Maker no CTE	Meta Não Alcançada
--------------------------------	--------------------

Fonte: Criação própria, 2022.

CONSIDERAÇÕES

O projeto Paneiro Digital é o entrelaçamento das diversas culturas existentes na comunidade escolar, formando um só movimento. Para que a Cultura Digital seja implementada na escola é preciso que todos os atores da comunidade escolar estejam abertos às novas tecnologias. Portanto, professores e alunos do 1º e 2º segmentos precisam ter acesso ao CTE, além de serem capacitados em aulas de informática com foco no mercado de trabalho, como os alunos do 2º segmento perderam a disciplina de informática básica e mesmo assim, ainda precisam saber lidar com as novas tecnologias tanto em suas atividades quanto no seu futuro o projeto teve como objetivo dar essa oportunidade para que pudessem desenvolver essas habilidades.

Certamente, ainda há muitos desafios e barreiras na EJA: o currículo ainda está engessado e organizado da mesma forma que no ensino regular, o sistema educacional cobra dos educadores um retorno altamente burocrático que acaba criando barreiras no uso de TDIC's, dentre outros fatores, mas ainda há esperança e são essas pequenas ações desenvolvidas na escola que fazem toda a diferença na vida destes estudantes.

REFERÊNCIAS

CEDAC. **O que revela o espaço escolar?:** um livro para diretores de escola. São Paulo: Moderna, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão.** 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mai 2019.

CAVALCANTI, Carolina Costa. **Design Thinking na educação presencial, a distância e corporativa** . S ão Paulo: Saraiva, 2016.

HERNANDO CALVO, Alfredo. **Viagem à escola do século XXI:** assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016.

MANAUS. **Portaria Nº 1056/2021 – SEMED/GS.** Institui os Centros de Tecnologias Educacionais, na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Diário Oficial do Município de Manaus, AM, 20 ago. de 2021. Manaus, AM, Ano XXII, Edição 5167, p. 21, 20 ago. [2021]. Disponível em: <file:///D:/Downloads/DOM%205167%202020.08.2021%20CAD%201.pdf>. Acesso em: 20 jul 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Rede Pública Municipal de Ensino.** Disponível em: <https://semad.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Proposta-pedagogica-EJA.pdf>. Acesso em: 20 jul 2022.

GAMIFICAÇÃO DAS OPERAÇÕES DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO DOS NÚMEROS INTEIROS

Gildenor de Magalhães Cordovil¹
Ramina Samoa Silva Camargo²
Esmeraldina da G. B. Kubatamaia³

INTRODUÇÃO

A matemática é uma disciplina básica e essencial para a formação educativa de qualquer profissão (NÓVOA, 2019). Entretanto, o ensino da matemática sempre foi questionado com base no déficit de aprendizado que as escolas enfrentam todos os anos, além do temor que os alunos apresentam em relação aos conteúdos da disciplina (SILVA et al., 2014).

Diversos desafios na área da educação acabam contribuindo com a desmotivação de professores em sala de aula, como por exemplo a falta de laboratórios, salas de mídias, acesso a internet entre outros (FUNDICE, 2020) e, consequentemente de alguma forma contribuem com o desinteresse dos alunos por assuntos mais complexos, principalmente de uma geração que nasceu em meio à diversas tecnologias (ALVES, 2018).

Entretanto, cabe ao docente utilizar estratégias de ensino-aprendizagem que visem potencializar a fixação de conhecimento pelos alunos. De modo que, na matemática, as operações básicas de adição e subtração por serem fundamentais, podem ser utilizadas como alternativas para desenvolver habilidades e competências relacionadas ao processo de informações no ensino-aprendizagem.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi de testar a eficiência do Jogo da Forca na matemática utilizando as operações de adição e subtração dos números inteiros.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Arthur Virgílio Filho, situada na BR 174, Km 15, Manaus-Caracaraí. A investigação foi realizada no dia 17 de março de 2022, e participaram 28 alunos de uma única turma do 7º ano do ensino fundamental II. Para isso, utilizou-se uso do Jogo da Forca na Matemática de 2 jogadores, elaborando-se as seguintes estratégias de

1 Professor da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Pós graduado em docência do ensino superior, Licenciatura em Matemática, E-mail: gildenor.cordovil@semed.manaus.am.gov.br.

2 Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Mestra Profissionalizante em Matemática – UFAM/PROFMAT, E-mail: ramina.camargo@semed.manaus.am.gov.br

3 Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Doutora em Biodiversidade e biotecnologia, Rede Bionorte/ Ufam, E-mail: esmeraldinakubatamaia@gmail.com

jogo: a) Apresentar para os alunos as regras do Jogo da Forca, mostrando os critérios a serem utilizados para contabilizar os erros; b) Desenhar o boneco, mostrando cada parte do corpo à medida que cada erro fosse cometido (Ver Figura 1); c) Utilização de cartolina com recortes no modelo de cartas de baralho de acordo com o número de alunos, contendo operações de adição e subtração distintas, embaralhadas e viradas para que cada aluno tire sua carta com a operação matemática para resolver no quadro branco (Ver Figura 2).

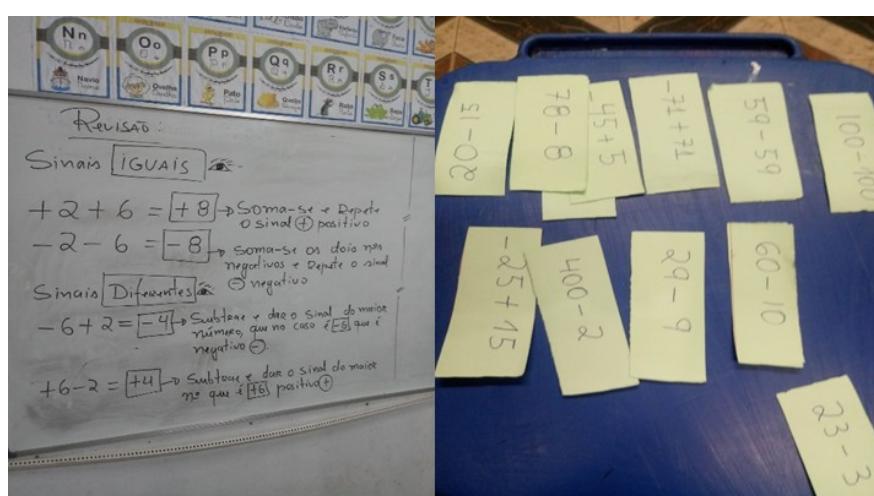
Figura 1: Momento da prática do Jogo da forca



Fonte: Próprio Autor, (2022).

O material utilizado para a realização do jogo foram: pincel, quadro branco, cartolina colorida e apagador.

Figura 2: Cartas com as expressões numéricas



Fonte: Próprio Autor, (2022).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os primeiros dias de aula são momentos fundamentais para delinear o planejamento referente ao ensino e aprendizagem de matemática no ano letivo que ora se inicia. Como de costume na primeira semana de aula na escola é feito uma revisão, primeiramente das operações de adição e subtração dos números inteiros e na sequência uma atividade de dez questões para observar o nível de aprendizagem de cada aluno da turma, posteriormente é realizado a resolução das atividades no quadro branco explicando com detalhes cada operação de adição e subtração e em um outro dia é elaborada e aplicada outra lista de atividades para fixação do conteúdo. Foi observado com essa sondagem que um quantitativo expressivo de 78,57% de discentes da turma possuía uma considerável dificuldade com as operações básicas da matemática, pois a atividade diagnóstica mostrou que a média da turma estava em torno de 4,0 pontos de um total de 10,0 pontos.

Portanto com um novo planejamento de intervenção aplicamos o método do Jogo da Força para incentivar o ensino e aprendizagem dos discentes, e notamos que os alunos ficaram mais receptivos através desse jogo de operações. De um total 28 alunos apenas 09 não conseguiram assimilar o conteúdo de forma de gamificação. Portanto consideramos que o resultado posterior a aplicação do método foi satisfatório dado que a média da turma passou para 7,0 pontos, ou seja, um aumento percentual de 75% no que se refere a aprendizagem sobre as operações com adição e subtração de números inteiros.

CONSIDERAÇÕES

Foi explorado neste trabalho o desenvolvimento de um jogo educacional de um modo simples, pois na zona rural temos poucos recursos tecnológicos, utilizando conceitos de gamificação para auxiliar o ensino das operações matemáticas de adição e subtração.

Atualmente é um desafio para o professor manter o aluno concentrado nos estudos e no ensino de matemática, tanto dentro quanto fora da sala de aula, pois existe um número elevado de meios de entretenimento alheios à educação matemática dispersando assim o aluno no ensino de matemática.

A utilização dos jogos educativos proporciona a integração e envolvimento dos alunos, consequentemente o professor pode utilizar como recurso pedagógico no ensino de matemática, porém o professor precisa organizar o jogo de tal forma que envolva o objeto de conhecimento a ser abordado e consequentemente possibilite o desenvolvimento da habilidade associada. Nessa vertente, buscam-se características que visam resgatar o interesse do aluno, pois os desafios servem para motivá-lo a aprender.

Algumas dificuldades encontradas foram solucionadas momentaneamente, mas os desafios pedagógicos não param ao longo de outras séries, portanto devemos continuar

incentivando ao longo de todo o processo de ensino dos estudantes, utilizando diversos recursos pedagógicos pois sabemos que nem todos os alunos aprendem com o mesmo método.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo Meirelles. **Gamificação na educação**. Clube de Autores, s.d. p.1-101, 2018.

DA SILVA, Bruna Camargo et al. Jogos digitais educacionais como instrumento didático no processo de ensino-aprendizagem das operações básicas de matemática. Brazilian Symposium on Computers in Education. **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE**, [S.l.], p. 682, nov. 2014. ISSN 2316-6533. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/sbie/article/view/2999>. Acesso em: 07 out. 2022.

FUNDICE, Elias Ricardo. O impacto das atitudes no rendimento escolar. **KULAMBELA: Revista Moçambicana de Ciências e Estudos da Educação**, v. 14, n. 1, 2020.

NÓVOA, Antonio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Curriculum sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

TENDA DO LIVRO COMO ESPAÇO PROMOTOR DA IMERSÃO DE CRIANÇAS DO 2º PERÍODO NA CULTURA ESCRITA

Cíntia Ferreira Mendes¹
Rita Esther Ferreira de Luna²

INTRODUÇÃO

Na Secretaria de Educação do Município de Manaus (SEMED/Manaus), para fins de orientação da etapa da Educação Infantil, utiliza-se, como guia norteador, o Currículo Municipal de Educação (CEM) que auxilia o profissional no planejamento de práticas pedagógicas, na organização dos espaços estruturantes e promotores de aprendizagens das crianças e, ainda, na orientação quanto ao registro de observações construtoras da documentação pedagógica. Deve-se mencionar que tal documento está ancorado nos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), resolução nº 5 de 2009.

A LDBEN nº 9394/96, atualizada em 2018, garante ao profissional da educação programas de formação continuada como garantia de aperfeiçoamento profissional. Assim, a

¹ Secretaria Municipal de Educação (SEMED/MANAUS), Psicopedagoga (UNIASSELVI), cintia.mendes@semed.manaus.am.gov.br

² Secretaria Municipal de Educação (SEMED/MANAUS), Doutora em Educação (UFAM), rita.luna@semed.manaus.am.gov.br

SEMED/Manaus, por meio da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), setor responsável pela coordenação da política de formação continuada no município, a partir do segundo semestre de 2022, organizou o Projeto intitulado “Acompanhamento das Práticas com Ações Formativas” (APAF), objetivando, através dos encontros de formação continuada com os professores, discutir sobre as diversas possibilidades de inserção das crianças da Educação Infantil no universo da cultura escrita, considerando as interações e brincadeiras – eixos centrais nesta etapa da Educação Básica (BRASIL, 2018).

O objetivo precípua do currículo da Educação Infantil é proporcionar vivências que deixem as crianças pequenas e bem pequenas no centro do planejamento, para que elas possam observar, brincar, narrar, construir significados e compreender a relevância social de determinada dinâmica (BRASIL, 2009).

Nesse ínterim, a partir de uma atividade realizada com os professores da Educação Infantil em um dos encontros do APAF, coordenados pela equipe Rede Colaborativa de Formação Continuada (RCFC) – Educação Infantil, surgiu a necessidade de construir, junto com as crianças pequenas, espaços intencionalmente organizados e promotores de aprendizagens, com vistas ao acesso da cultura escrita por meio de livros físicos de literatura infantil. Nesses espaços, nossa intenção era incentivar as crianças a aprenderem a manusear, cuidar e se sentir atraídas pelo universo da cultura escrita, construindo, assim, suas aprendizagens, ora por meio da história lida com o coletivo – ressignificando o conhecimento em artes plásticas –, ora através de suas individualidades nas interações e brincadeiras, onde pudessem se desafiar a manusear o material literário com o seu olhar da infância, como orientado no CEM: “[...] É ‘Olhar’ e interpretar interações. É perceber reações nas experiências desafiadoras, tanto na coletividade, quanto no individual”. (MANAUS, 2020, p. 85-86).

Esse relato, portanto, é fruto das observações feitas com as crianças do 2º período do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Adelaide Bessa, turma com a qual trabalhamos.

METODOLOGIA

Com base no planejamento que faz parte do cotidiano do profissional da Educação Infantil, a BNCC (2017) afirma que a proposta pedagógica “[...] tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 36). Assim, cabe ao professor organizar tempos, espaços e materiais que promovam o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Dessa forma, ao observarmos que as crianças do 2º Período D, que integram a pré-escola do CMEI Adelaide Bessa, tinham dificuldade em manusear livros de literatura e, consequentemente, se concentrar nas histórias lidas pela docente, foi realizado o planejamento, tendo em vista tais necessidades. Para isso, inspirados nas atividades desenvolvidas no APAF, foi

feita, junto com as crianças, a construção de uma tenda do livro, que teve a intenção de se constituir como espaço livre para as crianças manusearem os livros a seus contentos e despertarem para importância dessa riqueza culturalmente transmitida pela humanidade. Nessa perspectiva, conforme nos orienta o CEM: “[...] o espaço faz referência aos locais onde as experiências pedagógicas são iniciadas, tais como a sala de referência, caracterizada por objetos, móveis e outros materiais” (MANAUS, 2020, p. 88).

Os recursos utilizados para a construção da tenda, conforme sinalizado no planejamento, contou com a participação ativa das crianças, dos quais destacamos: a reutilização de um TNT com desenho feito em spray, anteriormente usado numa dramatização com as crianças do CMEI Adelaide Bessa; quatro garrafas pets; seixo; barbante; furador; cinco tapetes acolchoados; um gancho de ferro; diversos livros retirados da sala pedagógica, outros doados pelos pais e outros, ainda, que compunham o acervo da professora; e, uma escada da escola.

Fizemos uma rodinha de conversa em que fui explicando o passo a passo da construção e que precisaríamos trabalhar em conjunto para termos um espaço diferenciado na sala de referência, o que foi uma alegria, uma vez que as crianças adoraram a ideia de fazer parte da construção de algo. Dessa forma, uma equipe segurava o TNT, enquanto a outra enchia as garrafas com seixo; outros seguravam a escada, mesmo sem precisar e, quando eu perguntava o motivo de estarem segurando-a, elas diziam que era para eu não cair. O mais interessante no ato da dinâmica da construção da tenda era o semblante de alegria das crianças (e minha também), pois estavam fazendo parte da construção de suas experiências e vivências, portanto, de suas aprendizagens. Assim, entendemos que “[...] elas ampliam seus repertórios culturais, imaginam, se comunicam, aprendem e entendem-se como parte de um coletivo mais amplo”. (OLIVEIRA et al., 2022, p. 119).

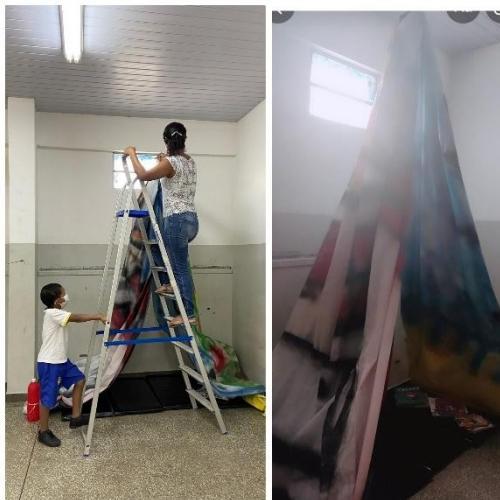
Quando a tenda ficou pronta, colocamos os tapetes e os livros e as crianças diziam: “- Está lindo!” Perguntavam se podiam entrar e foi quando nos sentamos ao redor da tenda e comecei a orientá-las quanto a forma de utilização do espaço e do manuseio dos livros, ambos de forma consciente. Oliveira et al. (2022, p. 119) diz que “[...] quando pensamos que podemos contribuir para construção de ambientes agregadores e de parceria, estamos auxiliando na formação de cidadãos que possam, dentro de suas esferas e também além delas, contribuir com alteridade nos espaços que ocupam”.

Conforme orientado nos encontros do APAF, as atividades realizadas com as crianças da Educação Infantil, para se constituírem em documentação pedagógica, devem primar por processos que preveem muito além da realização da atividade em si. Tais processos, portanto, envolvem a observação, o registro e seus resultados, isto é, o que fazemos com os registros. Assim, a documentação pedagógica não significa apenas a construção da tenda, mas os resultados pós-tenda, as reflexões oriundas de todo o processo pedagógico. A esse respeito, Pinazza e Fochi

(2018, p. 20), salientam que tal processo “[...] permite aos professores planejarem circunstâncias propícias às experiências de aprendizagem para as crianças, ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento profissional e os processos comunicativos entre os adultos em um contexto de trabalho”.

Essas circunstâncias da qual os autores citam é a observação através da escuta visível, onde se documenta por meio de evidências não de várias situações e sim de uma situação em especial e, a partir disso, o professor faz sua documentação pedagógica e mantém eternizado tal aprendizagem. Nas figuras 01 e 02 temos alguns registros dos observáveis do processo de construção e utilização da tenda pelas crianças:

Figura 01- Construção da tenda e tenda armada



Fonte: Acervo pessoal da professora, 2022.

Figura 02- Uso individual e coletivo da tenda



Fonte: Acervo pessoal da professora, 2022.

Ao observarmos essas imagens percebemos a inserção das crianças da Educação Infantil na cultura escrita, entendendo-se que não se trata simplesmente da habilidade de escrever, mas, ao contrário, deve ser entendida como um conjunto de formas de expressões do mundo simbólico das crianças que se encontram em contextos sociais letrados com sua representação em desenhos, pinturas, gestos, pois “[...] sendo uma linguagem que está no mundo, compreendemos que desde muito pequenas entrem no fluxo da cultura escrita, procurando entender seus sentidos e suas representações”. (BRASIL, 2016).

CONSIDERAÇÕES

No que diz respeito a construção de um espaço dentro da sala de referência como ambiente promotor à imersão das crianças na cultura escrita é importante dizer que são diversas as possibilidades do profissional, através do planejamento, em promover a organização de práticas pedagógicas e organização dos espaços atrativos que auxiliem as crianças a ressignificar suas aprendizagens, através de suas individualidades, nas interações e brincadeiras, de forma que possam se desafiar a manusear o material literário com o seu olhar e tempo da infância.

Com a atividade, percebemos que as crianças se sentiram mais à vontade para interagir com os livros, algo que antes tinham mais dificuldade. Além disso, novas e outras histórias foram sendo construídas a partir das experiências vivenciadas pelas crianças, o que aumentou o repertório de suas linguagens e narrativas.

Por fim, posso dizer que enquanto profissional aprendo todos os dias por meio das interações, seja com as crianças, seja nos encontros formativos com meus pares, seja por meio de literaturas. Entendo que o mais importante é se permitir estranhar o cotidiano e não considerar normal a normalidade. Para isso, é de fundamental importância que abramos a janela do aprender, a fim de compreender, respeitar a especificidade que cada criança tem em se relacionar, em manifestar suas emoções e curiosidades, em pensar e agir diante dos desafios da sua infância.

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil/ Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/ SEF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN (9394/96).** Atualizada em 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil:** práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016.

OLIVEIRA, Danielle; GONÇALVES, Lorraine; ANDRADE, Priscila Basílio (Orgs.). **Educação Infantil:** promovendo encontros. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Conselho Municipal de Educação (CME). **Regimento Geral das Unidades de Ensino de Manaus.** Resolução nº 038/CME/03/12/2015; Diário Oficial do Município de Manaus (DOM), Ano XVII, Edição 3852, de 18/03/2016.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Curriculo Escolar Municipal**, Educação Infantil, 2020.

PINAZZA, Mônica Apuzzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago, 2018.

A MATEMÁTICA DIVERTIDA NOS ANOS FINAIS

Michelle Neves Barros Pereira¹
Ramina Samoa Silva Camargo²

INTRODUÇÃO

A maioria dos professores de Matemática, certamente, já vivenciaram a experiência de ter sido questionados por seus aprendentes sobre a importância dessa disciplina e sua utilidade na vida cotidiana, costumam perguntar da seguinte forma: professor, para que serve toda essa Matemática que estamos estudando?

Durante nosso ainda curto período de experiência com a docência, é nítida a dificuldade de aprendizagem de grande parte dos estudantes na disciplina de Matemática, a existência de certa antipatia pela disciplina, e ainda, a baixa estima deles frente suas aprendizagens. Nesse sentido, estrategicamente, optou-se pelo menos uma vez por bimestre, escolher um conteúdo específico e trabalhá-lo de maneira divertida e prática por meio de oficinas de Matemática.

A oficina com o conteúdo dos números inteiros, teve ênfase por se tratar da maior dificuldade encontrada pelos estudantes nessa fase do ensino, objetivando a participação ativa dos estudantes desde a produção do material didático até a construção de seu próprio conhecimento; melhores níveis de aprendizagem; uma perspectiva mais divertida, prazerosa e satisfatória de aprender Matemática.

Inicialmente, foi necessário descontruir alguns equívocos quanto ao movimento da oficina, um deles foi que o estudante não poderia compreender a oficina como parte da aula em que não precisava prestar atenção no professor, pensar que por não realizar uma atividade escrita poderia ser desatento ou promover conduta de indisciplina e desordem, ao contrário disso, ele foi orientado que aquele momento é extremamente importante para sua formação, pois faria uso de seus conhecimentos e de suas experiências para participar, argumentar e propor soluções na busca aos resultados esperados, sem desconsiderar a lógica das diversidades de respostas, levando em

¹ Especialização em psicopedagogia - UNASP. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E-mail: michelle.pereira@semed.manaus.am.gov.br

² Mestrado Profissionalizante em Matemática – UFAM/PROFMAT. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E-mail: ramina.camargo@semed.manaus.am.gov.br.

consideração que as pessoas aprendem de forma diferente uma das outras. Nessa perspectiva de interpretação Lima (1991, p. 24) lembra que o

brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimentos, é esta dupla natureza que nos levou a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa [...] o brincar [...] deve ser parte do planejamento, e não todo o planejamento, visto que outras atividades precisam estar presentes também.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em duas de suas dez competências gerais, dialoga em valorizar e utilizar os conhecimentos que o estudante possui sobre o Mundo Físico, Ciências Humanas, Tecnologia e Matemática, fazendo com que ele se aproprie desses conhecimentos para entender e explicar a realidade de sua vida cotidiana e o exercício da cidadania. Diz ainda, que deve exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das Ciências, incluindo a investigação, mas além disso, precisa ser capaz de argumentar e problematizar com criticidade e criatividade, de ver os fatos de diferentes perspectivas e pensar novas soluções (BRASIL, 2018).

METODOLOGIA

Como professora, didaticamente, foram trabalhados os “medos” dos estudantes, foi destacado a eles que nem sempre iriam alcançar os resultados desejados para aquela habilidade na primeira tentativa, que algumas vezes teriam decepções, frustrações, contudo, não poderiam desistir do conhecimento, pois estavam aprendendo algo novo, e o novo, “*nem sempre dá bom, às vezes dá ruim também*”. A primeira oficina de Matemática foi realizada para ajudar um estudante com *dificuldades intelectual e de aprendizagem*, que ainda não conseguia entender como relacionar o valor correspondente a posição dos números, então foi adotada a estratégia de construção de um Ábaco, a atividade envolveu toda a turma para que ele não se sentisse constrangido e para que o aprendizado alcançasse mais alguns estudantes, que ainda pudessem ter a mesma dificuldade.

Neste sentido, cabe lembrar que para trabalhar as dificuldades desses estudantes foi necessário estar atento para identificar quais suas limitações naquele momento e respeitar o tempo de aprendizagem de cada um(a) para o alcance de melhores níveis de aprendizagem. Nas oficinas, os próprios aprendentes sob a orientação da professora, trabalharam na confecção dos materiais pedagógicos, utilizados para o desenvolvimento das atividades com *Números Inteiros* – Números Inteiros é um conjunto que não é de fácil entendimento para os estudantes, alguns até conseguem entender, no entanto, é necessário que todos sejam alcançados com o conhecimento e para tanto foram utilizados alguns vocabulários que ajudariam na explicação da operação de adição dos números inteiros, como por exemplo: *minha conta está no vermelho; estou devendo o seu fulano*

do mercadinho, entre outras. Então, foi combinado que se trabalharia com papel cartão azul marinho para números positivos e vermelho, para números negativos.

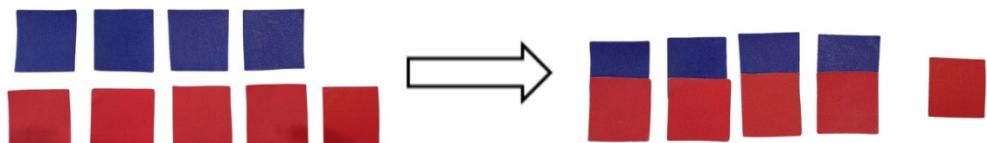
O próximo passo, foi a orientação para que cada um fizesse quinze (15) quadrados com medidas de 5 cm de cada cor e que cada quadrado tinha valor de unidade (ver figura 1), então com o auxílio desse recurso simples foi explicado que somamos valores negativos do mesmo modo que adicionamos os positivos. Foram orientados também, de que quando fossem utilizar os quadrados para adicionar valores positivos e negativos ao mesmo tempo, os opostos iriam se sobrepor anulando-se, ou seja, os papéis de cores diferentes ficariam um sobre o outro e as cores que ficassem sozinhas seriam a quantidade de resposta (ver figura 2). Essa oficina foi bem aceita pela turma e proporcionou bons resultados no aprendizado e nas avaliações.

Figura 1: Construção dos cartões dos Números Inteiros



Fonte: Própria autora, 2020.

Figura 2: Exemplo de atividade com os Cartões dos Números Inteiros



Ex: $-5 + 4$ como os opostos se anulam, o resultado igual a -1

Fonte: Própria autora, 2020.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Desenvolver algumas habilidades matemáticas com os estudantes é uma questão desafiadora para o professor, que enquanto mediador do conhecimento, precisa utilizar diferentes metodologias e estratégias para alcançar os objetivos de aprendizagem e contribuir para desconstruir o estigma da rejeição à Matemática, que ainda hoje, é vista como um “*bicho de sete cabeças*”.

A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1997) afirmam que é importante destacar que a Matemática deve ser vista pelo estudante como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento de seu raciocínio, a sensibilidade expressiva, a imaginação e sua sensibilidade estética. Orientação que deve e necessita ser colocada na realidade das salas de aula por meio de metodologias e atividades lúdicas e divertidas, pois, o registro produzido pelo aluno sem a pressão causada pela prova possibilita maior liberdade para mostrar aquilo que sabe ou sobre o que tem dúvidas. Essa finalidade não pode ser menosprezada ou esquecida (SMOLE, 2007 p. 18).

Portanto, é importante destacar que ao analisar o resultado do diagnóstico realizado com a turma, antes da estratégia aplicada com os números inteiros por meio da utilização dos cartões, obteve- se a média geral de 3,5 pontos. E com a execução do plano de intervenção para melhorar a aprendizagem sobre o objeto de conhecimento, operação com números inteiros, evidenciou-se uma melhora significativa, em que a média da turma aumentou em 71,42%, mostrando em termos quantitativos que foi um excelente recurso didático pedagógico no ensino da matemática.

CONSIDERAÇÕES

Foi gratificante ver o progresso e como as expectativas dos estudantes em relação à Matemática foram alcançadas, não mais pelo medo, mas pelo entusiasmo e pelo aspecto desafiador presente nas oficinas, que geraram maior interesse e satisfação desde o processo de construção do material didático utilizado para elaboração dos argumentos, até a síntese dos conhecimentos, tornando a aprendizagem mais significativa e efetiva.

Vale ressaltar ainda, que a aprendizagem proporcionada pela oficina ocorreu durante todo o processo, verificada principalmente, nos momentos em que os discentes eram avaliados por meio da observação em relação ao engajamento e participação nas atividades lúdicas, que proporcionaram um ambiente com mais liberdade e leveza, e que exigiram ainda mais a mediação

do professor, trazendo a reflexão que as práticas avaliativas não precisam ocorrer apenas de forma escrita.

Com a prática das oficinas, os estudantes da Educação Especial foram alcançados, participaram, tiveram suas habilidades desenvolvidas e apresentaram evolução em suas aprendizagens. Quanto aos demais estudantes, como foi dito anteriormente, foi perceptível o crescimento acadêmico, verificado por meio das avaliações escolares e da avaliação externa da Secretaria Municipal de Educação – Semed, a Avaliação de Desempenho do Estudante – ADE, que no segundo momento do Relatório de Análise de Desvio de Metas - RADM, apresentou considerável crescimento no nível de aprendizagem da turma.

REFERÊNCIAS

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

SMOLE, Kátia Stocco. **Jogos de matemática de 6º ao 9º ano** – Cadernos do Mathema. Porto Alegre Artmed, 2007.

PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Objetivos Gerais da Matemática para Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SMOLE, Kátia Stocco. **Jogos de matemática de 6º ao 9º ano** – Cadernos do Mathema. Porto Alegre Artmed, 2007.

LIMA, E. C. de A. S., **A utilização do jogo na pré-escola**. In: Ideias. SP: FDE, 1991. (revista n º 10)

CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVOS OLHARES SOBRE A INFÂNCIA E A TECNOLOGIA

Celia Regina Mourão de Carvalho¹
Sonaia Barroso Peres²
Veracilda Oliveira Prado³

INTRODUÇÃO

¹ Professora na SEMED Manaus, graduada em Ciências, especialista em gestão e supervisão escolar, mestre em Ciências. celia.carvalho@semed.manaus.am.gov.br

² Professora na SEMED Manaus, graduada em Pedagogia. sonaia.peres@semed.manaus.am.gov.br

³ Professora na SEMED Manaus, graduada em Letras, Especialista em Tecnologias na Educação. veracilda.prado@semed.manaus.am.gov.br

A incorporação do uso das tecnologias na sociedade contemporânea vem tomando destaque cada vez mais crescente no cenário cultural atual com o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Em contrapartida, surge a necessidade incontestável da incorporação de formações tanto para o novo cidadão inserido nesse contexto tecnológico, quanto para o âmbito educacional de modo geral a abranger a formação continuada de professores (RODRIGUEZ; RIAL; RODRIGUEZ, 2022 apud OYARZO, 2019). Dessa forma, a influência das TICs no campo educacional, veiculou a criação das TACs: Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento (MOYA LÓPEZ, 2013).

Em consonância com a 5^a competência elencada na BNCC, da inserção e do uso das tecnologias como ferramenta para o uso educacional com finalidade atributiva, crítica e reflexiva, aponta-se a seguinte pergunta: O professor da Educação Infantil utiliza em sua prática cotidiana os fundamentos e recursos tecnológicos apresentados na formação continuada de forma a ampliar as experiências elencadas no seu planejamento pedagógico?

Como justificativa do projeto, ressaltamos que os recursos tecnológicos e midiáticos estão presentes em nosso cotidiano de distintas formas, mediando a execução de atividades simples e complexas. Esse contexto desencadeou o surgimento de práticas sociais e saberes interdisciplinares típicos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). A partir dessa realidade, elaborou-se o projeto formativo que visa o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil, no âmbito da Secretaria Municipal de Manaus, para o uso pedagógico do aparato tecnológico e digital nos ambientes escolares.

A formação continuada de professores voltada à cultura digital viabiliza a aquisição de conhecimento do campo tecnológico e a adoção de estratégias didáticas para o uso pedagógico pelos docentes, que corrobore para o aprendizado dos estudantes quanto à construção de habilidades e competências essenciais para manejá-las, de acordo com as exigências da sociedade tecnológica, especialmente a manauara, com suas peculiaridades no tocante a acessibilidade, funcionalidade e operacionalidade. Para isso, realizou-se um recorte elegendo a cultura digital como o arcabouço teórico para subsidiar as ações formativas.

Dessa forma buscou-se reconhecer com mais afinco o contexto educacional presente nas salas de referência da Educação Infantil, sob a finalidade descrita no objetivo, que é: compreender o processo educativo no âmbito da Educação Infantil, analisando se os fundamentos e os recursos tecnológicos apresentados na formação continuada estão sendo incorporados às práticas pedagógicas como contribuinte de uma aprendizagem lúdica e significativa, a fim de subsidiar novos recursos que auxiliem o professor de forma acessível.

METODOLOGIA

As metodologias utilizadas foram as oficinas remotas (utilizando o Google Meet) e presenciais. Ao todo foram executadas 14 formações (entre remotas e presenciais), tendo como público-alvo 250 professores, gestores e pedagogos de 28 CMEIs da Rede Municipal de Educação de Manaus. A Equipe *Cultura Digital na Educação Infantil* também atendeu a demandas e solicitações de oficinas em paralelo com as formações fechadas no seu calendário de atividades, com as formações das mesas Mundo Das Descobertas, Oficina de Óculos VR e Metodologias Ativas e Oficina Práticas da Educação Infantil, alinhadas aos Documentos Oficiais.

As formações executadas foram: Cultura Digital, Cidadania Digital na Educação Infantil, tendo como público alvo professores e pedagogos; assessoramento pedagógico aos CMEIs que apresentaram projeto de pesquisa em tecnologia com público alvo de professores e gestores; formação em Google *Forms* (criação de formulários, edição e personalização de temas, atividades interativas com jogos gamificados, *upload* e *download*, compartilhamento de arquivos e planilhas Google); Formação de Edição de Vídeos; Formação em Canva, para Professores e Formação em Elaboração de Projeto Científico e Resumo Expandido.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A cultura digital alinhada às práticas pedagógicas cotidianas na escola, trouxe não somente o cumprimento do currículo justaposto à Educação Infantil, mas atendeu as necessidades manifestas no dia a dia. O advento das tecnologias digitais de informação suscitou inúmeras transformações nos grupos sociais que constituem a sociedade humana. Nesse sentido, observamos que em muitos países esses dispositivos são mediadores de ações e/ou situações envolvendo relações socioafetivas, veiculação de informações, transações financeiras, negociações econômicas, suporte ao entretenimento, entre outros. Diante dessa realidade, tornou-se inimaginável conceber a dinâmica da vida cotidiana sem a presença dos aparelhos tecnológicos e midiáticos (BORTOLAZZO, 2016).

As formações realizadas no âmbito da Educação Infantil para professores, gestores, pedagogos e funcionários administrativos somou recursos e ferramentas pedagógicas que proporcionaram praticidade e maior significado ao processo educativo. A consolidação desse cenário contemporâneo de inovações científicas, interconexões e interatividade entre o ser humano e o mundo, sendo mediado pela máquina, corroborou para a constituição do que denominamos de Cultura Digital, entendida como um conjunto de práticas sociais que envolvem os artefatos tecnológicos e digitais, os sistemas de significação e comunicação, que mediam as relações entre pessoas e os distintos grupos sociais humanos na atualidade, atribuindo sentidos e significados às atividades dentro de um determinado contexto sociocultural (BORTOLAZZO, 2016).

Segundo Goig Martinez (2018, p. 7), o ideal é que o corpo docente aproprie-se de literacia digital adequada ao seu alunado, com a finalidade de subsidiar elementos que agreguem as TICs no trabalho diário da escola. A respeito do trabalho docente com esse viés, Viñals Blanco e Cuenca Amigo, (2016, p. 113) dizem que os professores “devem aprender a ser competentes digitalmente, mas mais importante ainda: devem ressignificar e adaptar sua competência docente a um mundo digitalizado”.

Assim sendo, ressalta-se a importância da incorporação da formação tecnológica educacional profissionais da educação à formação continuada, tendo em vista a utilização de ferramentas que evoluem indiscriminadamente a competir com o universo de novos saberes e descobertas.

Nesse sentido, a escola assume uma função estratégica e inclusiva, pois suas ações pedagógicas visam a preparação do estudante por meio da construção de conhecimento teórico e prático, que o possibilite a conviver, interagir e intervir em sua sociedade, agora não apenas limitado em resolver as demandas do mundo real, mas também as oriundas do espaço virtual. Para isso, faz-se necessário que as instituições do ensino básico contemplam em suas atividades educativas diárias o uso pedagógico das ferramentas tecnológicas e digitais nos ambientes escolares.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação, ao elaborar a Base Nacional Comum Curricular do ensino básico, estabeleceu dez competências gerais, dedicando a 5^a competência, à Cultura Digital, na qual o trabalho pedagógico deverá pautar-se em:

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, 2018, p. 07).

Assim, as ações pedagógicas tendo em vista a cidadania digital devem ser planejadas respeitando as fases do desenvolvimento infantil e as etapas do ensino básico. Sem esquecermos que nossos estudantes são sujeitos históricos e de direitos que, por meio das práticas interacionais e relacionais vivenciadas diariamente, constroem sua identidade pessoal e social, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constituem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

CONSIDERAÇÕES

No decorrer das oficinas realizadas percebeu-se o entusiasmo e encantamento das professoras ao conhecer novas ferramentas para utilizar na sala de referência com as crianças. Vale destacar que as ferramentas apresentadas nas formações eram de fácil acesso a professores e

alunos, como: o merge cube, animal 4D, óculos VR e pesquisa Google para Animal 3D. Dentre as dificuldades encontradas, destacou-se: a conexão de internet nas escolas bem como a falta de materiais tecnológicos (computador, tablet e celular), e ainda um espaço físico adequado para a organização e utilização dos equipamentos tecnológicos, entretanto, buscou-se apresentar recursos digitais acessíveis o que motivou as professoras a se engajarem ao projeto formativo, conforme feedback realizados por meio de fotos e relatos.

O processo formativo no ano de 2022 obteve resultados positivos analisados à luz dos objetivos elencados para cada formação específica e com as visitas de assessoramentos realizados nos CMEIs da Rede Municipal de Ensino, onde observou-se a dinâmica do processo educativo e a inserção dos recursos tecnológicos ao processo educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. **O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais**. In: Rev. Cad.Comun, Santa Maria, v.20, n.1, p.1-24, jan/abr. 2016.

MOYA, López, Mónica. «**De las TICs a las TACs : la importancia de crear contenidos educativos digitales**». DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, 2013, Núm. 27, p. 1-15, <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/275963>.

APRENDENDO E PRATICANDO O CENSO DEMOGRÁFICO NO AMBIENTE ESCOLAR DO CIME PROFESSOR DR. JOSÉ ALDEMIR DE OLIVEIRA - MANAUS

Eluana Carvalho da Silva¹

INTRODUÇÃO

Durante o 3º bimestre, os alunos entram em contato com os aspectos sociais e econômicos das cinco regiões brasileiras oficialmente propostas pelo IBGE. Os dados levantados pelo Censo Demográfico dão a dimensão mais concreta das condições sociodemográficas existentes em nosso país, além do mais, pode-se entender que o censo se mostra como uma ferramenta fundamental para compreensão da realidade local a direcionar as políticas públicas que visam ao desenvolvimento social e econômico das regiões brasileiras. Diante da síntese para o desenvolvimento da temática apresentada, perguntou-se se os estudantes compreendem a importância do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em nosso país, uma vez que no ano atual de 2022 estamos recebendo recenseadores com o intuito de coletar informações que representem a verdadeira realidade populacional, econômica e social da nossa nação. O projeto aqui relatado objetivou compreender, por meio do lúdico, a importância do Censo Demográfico do IBGE 2022, com aplicação de um roteiro de pesquisa sobre o perfil demográfico da comunidade escolar do CIME Professor Dr. José Aldemir de Oliveira, fazendo com que nossos estudantes entendam a relevância da temática, e se preciso até mesmo os próprios estudantes aprendam como orientar seus responsáveis quanto à boa recepção e coleta de informações para o trabalho dos recenseadores, pois vivenciaram *in loco* a pesquisa e os resultados por meio de debates a apresentações estatísticas no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste projeto, foi realizada uma pesquisa quantitativa-participativa, com procedimentos metodológicos em fases, sendo a primeira uma pesquisa relacionada a função do Censo Demográfico 2022, entendendo a aplicação e funcionalidade do censo IBGE em nosso país, assim como a apresentação do projeto para reconhecimento e autorização dos pais e equipe diretiva. Na segunda fase, a criação do grupo de monitoria científico, para que se consiga entender, por meio de um questionário investigativo construído de forma coletiva, alguns aspectos sociais e de relação com a comunidade escolar.

Em debates com o grupo de monitoria e representantes dos alunos, se decidiu dividir o questionário em quatro subitens, para levantamento de informações relacionadas à vivência do estudante com o seu espaço geográfico e escolar, sendo assim os subitens foram: (I) Identificação

¹ Professora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, licenciada em Geografia, especialista em orientação educacional e pedagógica, possui mestrado em Geografia, eluana.silva@semed.manaus.am.gov.br

do domicilio; (II) Informações sobre os alunos, como idade, série e projeto de vida para o futuro; (III) Características do domicilio, tais como se possuía energia elétrica, água encanada, coleta de lixo, rede de esgoto e ruas asfaltadas; (IV) Percepção da unidade escolar, relacionada a perguntas como: gosta da escola? se relaciona bem com os colegas? gosta da direção escolar? Disciplinas com afinidades e ambiente na escola que mais gosta de estar. Fizeram parte do questionário sociodemográfico estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Foram entrevistados um total de 175 (cento e setenta e cinco) alunos. A Terceira e última fase do projeto consistiu na interpretação dos dados, com criação de gráficos e posterior apresentações e debates dos resultados em sala de aula e no *hall* da escola.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Segundo Scalercio (2019) “Na atualidade, as pesquisas realizadas pelo IBGE possuem um caráter não apenas descritiva, mas também diagnostica e propositiva”. Observamos em debates em grupos focais com os estudantes que o Censo Demográfico ainda continua sendo uma importantíssima ferramenta para subsidiar as políticas públicas no país, e as ações de instituições variadas, podendo ser um bom recurso didático para a aprendizagem significativa e crítica.

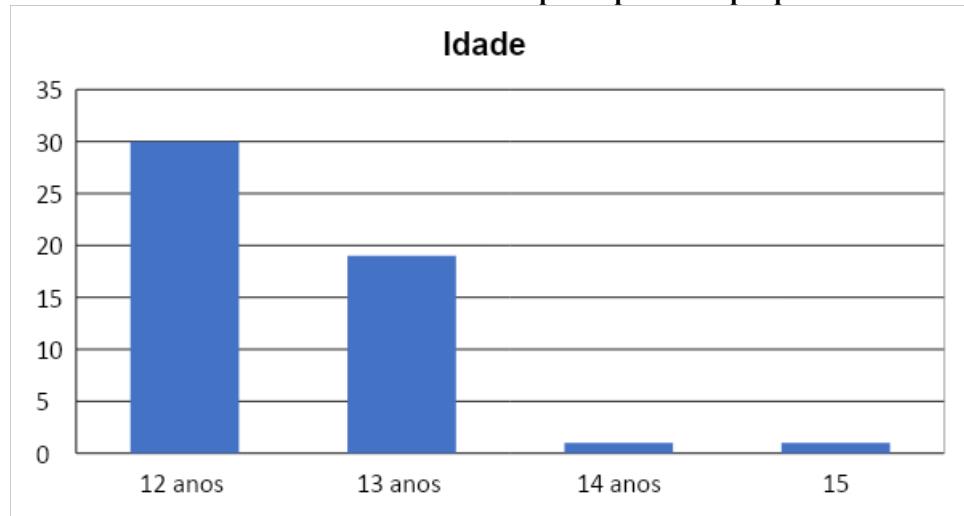
Quanto ao questionário realizado como maneira de fugir das sabatinadas aulas de geografia, observou-se a importância do Censo Demográfico para o conhecimento da diversidade populacional, pois de acordo com Castellar (2010) “o ensino relacionada à prática elucidativa na geografia, pode gerar no estudante o poder em participar de políticas públicas de cunho social”, acreditamos assim, que a realização de um mini Censo Demográfico no ambiente escolar possibilitou uma maior interação, pois levou o estudante a expor sua percepção e vivencia com o seu lugar (bairro, escola, comunidade), fazendo-se entender que os mesmos também são capazes de viver, experienciar e por conseguinte descrever suas percepções de topofilia ou topofobia com o lugar/espaço. Ao final da pesquisa, geramos resultados apresentados aos próprios estudantes, para que reconhecessem não só seu espaço, mas o vivido e o lugar de todos os estudantes que fazem parte do ambiente escolar do CIME José Aldemir.

Como já mencionado as perguntas foram montadas em parceria com o grupo de monitoria da unidade escolar. Ao final tivemos um bloco de 4 (quatro) subitens, os gráficos 1 (um), 2 (dois) e 3 (três) abaixo, exemplificam, os dados gerados e apresentados aos estudantes, com resultados quantitativos gerados para os 6º sextos anos A e B. Lembramos que os gráficos são apenas uma pequena amostra dos vários gerados, segundo as informações levantadas na entrevista com as turmas.



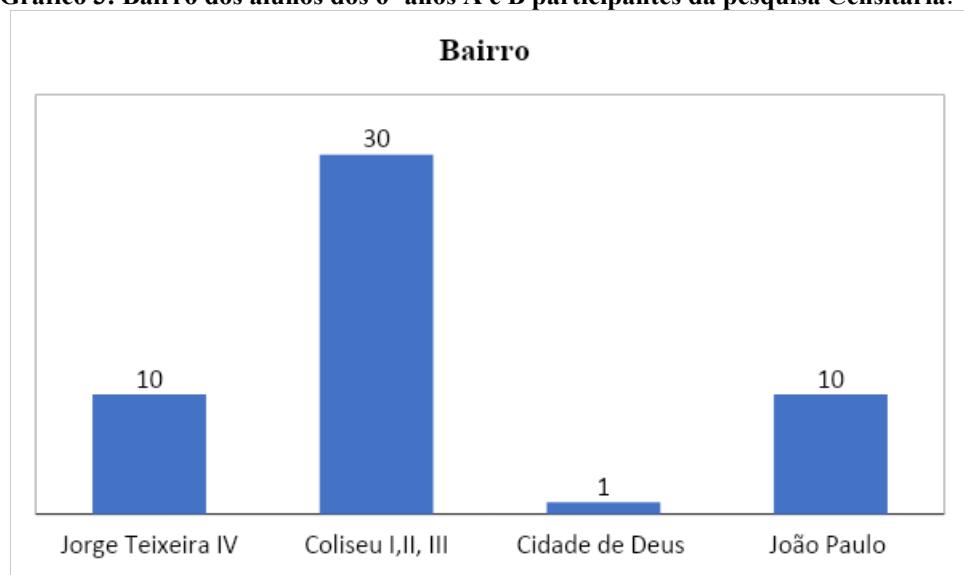
Fonte: Da Silva, 2022.

Gráfico 2: Idade dos alunos dos 6º anos A e B participantes da pesquisa Censitária.



Fonte: Da Silva, 2022.

Gráfico 3: Bairro dos alunos dos 6º anos A e B participantes da pesquisa Censitária.



Fonte: Da Silva, 2022.

Conforme os gráficos um, dois e três acima, se gerou resultados básicos, mas de valia para que a comunidade escolar conhecessem não só as informações do seu lugar como também o lugar do outro. A experiência foi desenvolvida no CIME Professor Dr. José Aldemir de Oliveira, no município de Manaus e foi utilizado como atividade complementar da aula sobre o conteúdo da População Brasileira, trabalhado no terceiro bimestre letivo de 2022.

CONSIDERAÇÕES

Chegar ao objetivo central desta atividade possibilitou estimular a construção do senso crítico e reflexivo dos estudantes acerca das questões da dinâmica populacional do Fundamental II no CIME Professor Dr. Jose Aldemir, o levando a compreender na prática as possibilidades de perguntas geradas por um Censo Demográfico, assim como a amostra de resultados de maneira estatística. Observou-se que responder a um questionário, foi uma experiência nova para os estudantes, deixando transparecer o quanto estavam surpreendidos com os resultados estatísticos e geração dos gráficos, pois relataram nas apresentações em sala, “com essa aula diferenciada em geografia conseguimos saber, conhecer e respeitar algumas informações de nossos colegas das outras turmas”, tais como: os bairros que habitam, as condições de moradias em relação ao saneamento básico, as percepções de seus colegas em relação a interação com os professores e espaço escolar e principalmente se os outros estudantes recebiam apoio dos responsáveis para os estudos e os futuros projetos de vida. Ao total tivemos 175 (cento e sessenta e cinco) estudantes participantes do questionário, com mais de 14 (quatorze) gráficos estatísticos das perguntas respondidas por blocos de 6º ao 9º ano do Fundamental II.

REFERÊNCIAS

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SCALERIO, Vitor; CARDOSO, Phillip Valente. Projeto “Mapeando Meus Colegas”: uma proposta de pesquisa com alunos do Ensino Médio. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 4471-4484, 2019.

LETRAMENTO DIGITAL: DESENVOLVENDO A CULTURA DA LEITURA E DA ESCRITA EM MÚLTIPLOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM COM ALUNOS DO 1º SEGMENTO DA EJA

Zevaldo Luiz Rodrigues de Sousa¹
Simone Miranda de Castro²

CONTEXTUALIZAÇÃO

A comunidade escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Presidente João Goulart enfrentou diversos desafios no ano de 2022. Devido a reforma no prédio escolar, toda equipe de funcionários, docentes e discentes, foram transferidos para a Escola Municipal Sara Barroso Cordeiro e junto com eles, seus desafios, interesses e necessidades. A EJA já é marcada pelos múltiplos desafios, dentre eles, muitos alunos que passam longos períodos sem estudar e retornam para a escola para aprender a ler e escrever.

Neste caso especial, a ideia de desenvolver essa ação, surgiu após um diálogo com os/as estudantes, no qual dentre vários relatos sobre o processo de ensino e aprendizagem, trouxeram a narrativa de que não tiveram a oportunidade de tirar suas dúvidas com os/as professores durante a pandemia, em seguida a equipe pedagógica realizou um diagnóstico constatando que muitos/as alunos/as precisavam ser alfabetizados/as.

Em conversa com os/as alunos/as, eles manifestaram o desejo de aprender a ler e escrever mais do que qualquer outra coisa na escola. Portanto, para ajudá-los/as a desenvolver a linguagem oral e escrita, criamos atividades focadas no desenvolvimento da habilidade de leitura, compreensão e escrita de textos analógicos e digitais partindo das suas vivências em múltiplos espaços de aprendizagens para alunos/as da 1º fase: como a biblioteca, o Centro de Tecnologias Educacionais (CTE), os murais escolares, dentre outras ações pedagógicas para que estes alunos/as desenvolvam as habilidades desejadas, conforme apontada em várias competências e habilidades elencadas na proposta pedagógica da SEMED (MANAUS, 2021).

Enquanto a professora alfabetizadora Simone Miranda realizava as ações focadas com recursos analógicos em sala de aula, tais como: visitas constantes à biblioteca da escola, realização de jogos de alfabetização, atividades envolvendo música, exercícios no livro didático, leitura coletiva e individual, bem como produção de textos orais, o Coordenador do Centro de Tecnologias Educacionais (CTE), Zevaldo Sousa, organizou ações e atividades para o desenvolvimento do letramento digital dos/as alunos/as, assim como para o desenvolvimento da leitura e escrita em espaços digitais de aprendizagem.

¹ Professor da Escola Municipal Sara Barroso Cordeiro (SEMED/Manaus); licenciado em História, Pedagogia e Especialista em Mídias na Educação; e-mail: zevaldo.sousa@semed.manaus.am.gov.br

² Professora da Escola Municipal Sara Barroso Cordeiro (SEMED/Manaus); licenciada em Letras e Língua Portuguesa; e-mail: simonemiranda.castro@semed.manaus.am.gov.br

RELATO DA PRÁTICA

O projeto iniciou partindo das necessidades e interesses dos/as estudantes que ao serem questionados pela equipe pedagógica, professora e coordenador de CTE, quais seriam os desafios que gostariam de auxílio, todos/as os/as participantes responderam de forma unânime que queriam aprender a ler e escrever, mesmo reconhecendo que havia outras necessidades. Neste sentido, para desenvolver esse projeto que envolveria múltiplas leituras e espaços, tivemos que entender que para “incluir o letramento digital nas escolas, devemos somar às práticas habituais de leitura, os novos comportamentos dos/as leitores/as, assim como utilizar textos de diferentes mídias, em seus suportes reais.” (ZACHARIAS, 2016, p. 24)

Após o diagnóstico, a professora da 1^a fase Simone Miranda, recebeu estudantes de outras fases para desenvolver atividades de leitura e escrita com foco na alfabetização dos/as alunos/as. Em paralelo, atuamos com os/as alunos/as em processos de leitura e escrita nos computadores do Centro de Tecnologias Educacionais (CTE). Neste sentido, partindo desta experiência com Educação de Jovens e Adultos no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), buscamos fazer uma avaliação diagnóstica do conhecimento prévio de cada estudante e sua relação atual com a tecnologia. Também buscamos compreender a relação que eles possuem com a tecnologia, as redes sociais, tempo de uso, experiência de uso, habilidades que possuem e o que desejam desenvolver.

Essa avaliação diagnóstica foi essencial para que pudéssemos planejar nossas aulas utilizando práticas pedagógicas de orientação construtivistas e sociointeracionistas, pois estas defendem um estudo mais centrado no estudante, com muito mais interação, comunicação, criatividade e colaboração. (ZACHARIAS, 2016, p.25)

Teoricamente, muitos alunos/as já deveriam saber ler e escrever, mas devido a pandemia e outros fatores, muitos/as ainda estão aprendendo. Neste sentido, antes de realizarmos qualquer atividade conjunta, é preciso conhecer sua realidade. Por este motivo, desde o início do ano a professora Simone buscou realizar atividades para desenvolver a habilidade de escrita e leitura dos/as estudantes, usando apostilas e o livro didático, além de recursos textuais e escritos.

É papel da escola auxiliar os/as alunos/as a desenvolverem a competência e habilidades essenciais de leitura e escrita, e esse é o desejo da grande maioria de jovens e adultos/as quando retornam à escola, em especial, aos/as alunos/as do 1º segmento. Dentre os fatores essenciais para que jovens e adultos/as sejam alfabetizados/as e obtenham êxito na escrita e na leitura, a equipe pedagógica precisa estar preparada para alfabetizar jovens e adultos/as dentro do seu contexto, com métodos e recursos analógicos e digitais.

Uma das ideias matriz do projeto foi a promoção de ambientes alfabetizadores (CEDAC, 2013), pois era preciso “repensar os ambientes de aprendizagem para que eles levassem

em conta as novas formas de organizar os saberes e de lidar com textos de diferentes mídias". (ZACHARIAS, 2016, p. 24)

Sendo assim, criamos espaços onde a alfabetização pode acontecer em diversas modalidades (físicas e digitais) e para isso, os/as alunos/as realizaram uma pesquisa mista para avaliar os espaços junto com os/as professores/as. Nesta pesquisa, eles sinalizaram que gostavam de ler, mas não tinham acesso a livros. Os únicos livros que eles tinham acesso eram a bíblia e o didático escolar e que eles gostariam que a escola proporcionasse mais acesso a livros para eles/elas, sugerindo outras ideias.

A escola precisa ter um ambiente que possua um espaço de leitura com literatura vasta e jogos para alfabetizar e a biblioteca será o lugar ideal para iniciarmos essa cultura (CEDAC, 2013). É importante salientar que o CTE não é apenas um espaço para desenvolver apenas as competências e habilidades digitais, mas sim, um espaço integrado para o desenvolvimento das demais competências gerais e específicas da BNCC. Todavia, outros espaços precisam ser utilizados na escola, dentre eles, a biblioteca.

A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. (MORAN, 2015, p.29)

Neste sentido, como a sala é um espaço aberto à colaboração e à vontade individual dos/as alunos/as, também procuramos deixar o espaço aberto para que eles/elas explorem a internet com responsabilidade e ética. Por este motivo, ao longo da jornada, enquanto a professora Simone desenvolvia atividades pedagógicas na sala de aula e na biblioteca, o professor Zevaldo desenvolvia atividades no CTE.

Uma das ações desenvolvidas pela professora Simone foi o relato da história de vida destes/as alunos/as para motivá-los/as a continuar estudando. Portanto, entender a história e a realidade da comunidade e dos/as estudantes é um importante passo para dar início ao processo de alfabetização e letramento.

Portanto, entendemos que o ato de alfabetizar e letrar é muito mais complexo do que a simples vontade de ensinar o/a outro/a. Esse é essencial, mas não é o único caminho. O ato de alfabetizar-letrar, seja uma criança ou um adulto, requer recursos, espaços propícios, capacitação continuada dos profissionais e estratégias pedagógicas.

Todavia, como afirma Zacharias (2016, p.27), quando se trata de letramento digital, temos dois desafios: a leitura deve ser levada para a sala de aula sem simplificações, sendo contextualizada, e considerando seus propósitos e sua diversidade; e, a inclusão de tecnologias digitais precisa fazer sentido no contexto em que está sendo inseridas.

SABERES E APRENDIZAGENS

A falta de hábito e incentivos à leitura para esses/as alunos/as era evidente. Para ler precisamos aprender a decodificar os sinais gráficos. Todavia, conseguimos ler imagens e estas precisam ser exploradas mais vezes na Educação de Jovens e Adultos. Em sua resposta, um dos alunos falou que gostaria que as palavras fossem contextualizadas com sua prática e, na sequência, deu como exemplo o uso de imagens e palavras.

Para Zacharias (2016, p.27), “os alunos aprendem melhor quando conhecem os objetivos e as intenções das atividades propostas”. Por este motivo, nós buscamos nos adaptar à realidade dos/as alunos/as.

O fato é que a grande maioria dos/as alunos/as só tinham acesso aos livros didáticos impressos que a professora passou para eles usarem, e ficou nítido que este era o único material que eles estavam usando atualmente para aprender a ler e escrever. Por tanto, é perceptível a necessidade de acesso a materiais para estimular a leitura, como livros de literatura, revistas da biblioteca e a leitura de Ebooks nos computadores.

Foi perceptível o crescimento dos/as estudantes em sala de aula. A partir das atividades realizadas, foi possível observar o avanço nas habilidades de leitura e escrita, maior autonomia na realização dos exercícios, maior interesse nas atividades em sala de aula e na biblioteca.

Já no CTE, no início do ano, os/as alunos/as tinham certo receio de ligar e usar os computadores, pois a grande maioria só possuía acesso a celulares ou nunca havia usado a máquina. Neste sentido, eles aprenderam a ligar e desligar, e como usar o mouse e o teclado, recebendo, portanto, suas primeiras instruções do mundo digital.

Os/as professores/as reservaram um tempo para que eles criassem textos falando sobre sua vida, seus interesses e sonhos e depois, no computador, eles digitavam textos para conhecer o teclado, depois, partimos para sessões colaborativas.

Moran (2015, p.30) retrata que “um projeto de vida deve promover a convergência entre os interesses e paixões de cada aluno/a e seus talentos, sua história e seu contexto” e conforme preconizado na Proposta Pedagógica da EJA, esses são pontos essenciais para trabalhar com os/as alunos/as em sala de aula, haja vista a especificidade de cada sujeito no processo de aprendizagem.

A EJA deve estar pautada na especificidade de práticas docentes e pedagógicas, na flexibilidade do currículo, no tempo e espaço de aprendizagem próprios da vida adulta, de forma a atender às funções reparadora, qualificadora e equalizadora, previstas para os estudantes jovens, adultos e idosos dessa modalidade de ensino (SEMED, Manaus, 2021, p.13).

Partindo do diagnóstico inicial das atividades no computador, formamos duplas de apoio e incentivo. Nas aulas de produção de textos digitais, ou de qualquer outra experiência utilizando TDIC’s, procuramos trabalhar o conteúdo da disciplina dentro das necessidades dos/as alunos/as.

É importante ressaltar que, para digitar um texto, os/as alunos/as leiam o texto escrito, procuravam as letras e sinais gráficos no teclado, para, em seguida, digitar. Ao final, eles liam novamente seus textos.

Os/as alunos/as também tiveram acesso a aplicativos educativos com foco na leitura, pois muitos tinham dificuldade em reconhecer as letras maiúsculas e minúsculas. O Graphogame foi usado em alguns momentos pela turma com foco no reconhecimento das letras. Logo após, eles retornavam para os computadores para exercitar sua aprendizagem na leitura e digitação de textos.

Nosso principal objetivo com o projeto era que o aluno finalizasse o ano lendo e escrevendo, ao menos o básico. A maioria dos/as alunos/as alcançaram esse objetivo, proporcionando, para eles/as, uma transformação social. Infelizmente, na EJA as ausências dos estudantes são constantes, o que prejudica o andamento do projeto, impedindo maiores avanços. Esse é um dos principais problemas enfrentados nessa modalidade. Por outro lado, a reflexão crítica sobre a transformação social, a partir do conhecimento, é um movimento dialético no contexto da alfabetização de jovens e adultos.

Como um ato de conhecimento, o processo de alfabetização implica na existência de dois contextos dialeticamente relacionados. Um é o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos de conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão a realidade social em que se encontram os alfabetizados (FREIRE, 2011, p. 40).

Desenvolver o hábito de ler, escrever e saber interpretar é essencial para o exercício da cidadania com qualidade e ética, e necessário para que esses/as estudantes possam resgatar seu direito. Isso os ajuda a buscar novas oportunidades ou, simplesmente, servir como exemplo para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

CEDAC. **O que revela o espaço escolar?: um livro para diretores de escola** / [Comunidade Educativa CEDAC]. — 1. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Rede Pública Municipal de Ensino**. SEMED/Manaus. 2021. Acessado em <<https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Proposta-pedagogica-EJA.pdf>> no dia 20 jul de 2022

MORAN, José Manuel. *Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje*. In: **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Organizadores: Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Melo Trevizani. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. *Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino*. In: **Tecnologias para aprender**. Organização: Carla Viana Coscarelli. - 1^aed - São Paulo. Parábola Editorial. 2016.

MEIO AMBIENTE: EU CUIDO, VOCÊ CUIDA, DE MÃOS DADAS COM O SAUIM DE COLEIRA

Marivania Ribeiro da Silva¹
Sonaia Peres Barroso²

CONTEXTUALIZAÇÃO

O dia do Meio Ambiente é celebrado mundialmente em 05 de junho com o objetivo de sensibilizar as pessoas sobre a preservação e a conservação dos biomas do planeta. No entanto, não basta dizer que é importante preservar e conservar os recursos naturais e nessa data como atividade comemorativa pedir para as crianças pintarem uma árvore, é necessário fazer uma ação de orientação não só nesse dia, mas sim durante todo o ano. Com base nisso, surgiu a ideia do projeto “Meio Ambiente: Eu cuido, você cuida de mãos dadas com sauim de coleira” que tem como pretensão desenvolver hábitos de preservação e conservação contribuindo assim na formação crítica e participativa das crianças, construindo uma relação sustentável com o meio em que vive, pois uma criança que aprende desde pequena que o lixo deve ser jogado na lixeira não só porque seu pai ou professora mandou, mas sim porque ela desenvolveu sua responsabilidade com o meio ambiente. Para Vygotsky comentado pelos Parâmetros de Qualidade Para Educação Infantil (2008, p. 14) o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorrem a partir da “relação no seu cotidiano, observando, experimentando, imitando recebendo instrução das pessoas mais experientes de sua cultura aprendendo a fazer perguntas e também obter respostas para uma série de questões”.

Neste sentido, o projeto “Meio Ambiente: Eu cuido, você cuida, de mãos dadas com o Sauim de Coleira” veio contribuir na formação das crianças com práticas lúdicas desplugadas implementando a cultura digital como forma de contribuição na aprendizagem, na qual as crianças puderam narrar suas experiências com a ajuda da professora de referência, gravar podcast usando a tecnologia plugada e construindo jogos aprendendo sobre a tecnologia desplugada, tendo como mascote do projeto o Sauim de coleira, onde elas puderam fazer uma pesquisa despertando o interesse pelos animais que vivem em nossa cidade. Cuidar do meio ambiente é responsabilidade

¹ Pedagoga SEDUC/ Professora SEMED, Graduada em pedagogia e especialista em Supervisão Escolar, marivania.silva@semed.manaus.am.gov.br.

² Professora Formadora da GTE. Graduada em Pedagogia e especialista em neuroeducação, sonaia.peres@semed.manaus.am.gov.br.

de todos e a escola é um lugar favorável para trabalharmos a preservação e conservação do meio ambiente, pelo fato dela, escola, também ser grande geradora de resíduos. Logo, é necessário que se faça um trabalho com as crianças, pais e comunidade no sentido de contribuir na construção de novos hábitos para a formação de uma geração consciente em relação ao seu papel como cidadão voltado para uma valoração ética, social, econômica e ambiental.

Assim, esse projeto tem como objetivos desenvolver hábitos de preservação e conservação do Meio Ambiente por meio da utilização da cultura digital com atividades lúdicas desplugadas e plugadas nas gravações de podcast que relatam as narrativas das crianças ampliando assim o processo de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (9394/96) em seu artigo 29 discute que “A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos e social”. Neste sentido, faz-se necessário trabalhar a educação ambiental, pois é uma das fases em que as crianças desenvolvem suas habilidades, onde elas começam a interagir com a sociedade, aprendem conceitos e constroem valores que servirão de base para sua vida.

Definindo Educação Ambiental Meireles e Santos (2005, p. 34) dizem

A Educação Ambiental é uma atividade meio que não pode ser percebida como mero desenvolvimento de “brincadeiras” com crianças e promoção de eventos em datas comemorativas ao meio ambiente. Na verdade, as chamadas brincadeiras e eventos são parte de um processo de construção de conhecimento que tem o objetivo de levar a uma mudança de atitude.

Desta forma, ao trabalharmos o tema meio ambiente na Educação Infantil utilizando as tecnologias digitais com as gravações de podcast, estamos contribuindo com as crianças a formação de hábitos de preservação, através de atividades lúdicas desplugadas, pois os eixos norteadores da Educação Infantil são as Interações e Brincadeiras proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e pela Base Nacional Comum Curricular, 2017), certamente através das brincadeiras as crianças constroem seus conhecimentos, pois a educação infantil é uma fase de descobertas e imaginação, nesta fase se torna mais fácil desenvolver a sensibilidade o respeito e o amor pelo meio ambiente. O espaço escolar é um ambiente em que descarta muitos resíduos e é nesse momento que devemos transportar as vivências que as crianças têm para a sala de aula através da mediação das educadoras que orientam as crianças com atividades enriquecedoras.

Além disso, a implementação das tecnologias digitais na educação infantil utilizando as gravações de podcast neste projeto, vem favorecer o desenvolvimento de ensino e aprendizagem, pois conforme a competência cinco da Base Nacional Comum Curricular (2017)

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.

Sabemos que as crianças dessa geração já nascem em meio ao mundo digital, desta forma, ao proporcionarmos as tecnologias digitais na educação infantil deve ser intencional e planejada tendo como foco a qualidade do aprendizado.

Ao utilizar um podcast o professor alia informação, entretenimento, dinamismo e rapidez ao processo de ensino aprendizagem. Mas criar um podcast exige ao professor muita dedicação, uma vez que conceber e dinamizar atividade exige uma grande capacidade de trabalho e criatividade.” (CARVALHO apud CRUZ 2009, p. 67).

O uso do podcast na educação infantil dentro do tema meio ambiente ressalta a importância desta ferramenta por fascinar as crianças no mundo digital, sendo uma ferramenta de gravações de áudios, músicas e contação de histórias em que as crianças relatam suas experiências, recontando histórias ouvidas contribuindo assim no desenvolvimento de seu vocabulário sendo uma ferramenta que auxilia de várias formas o professor em sala de aula.

RELATO DA PRÁTICA

O relato desse projeto se fundamentou da prática pedagógica por meio de atividades lúdicas plugadas e desplugadas, com jogos, diálogos, brincadeiras, observação, pois segundo Gil a observação consiste em elemento fundamental para a pesquisa, (Novaes e Gil, 2009, p. 100) apresentações de vídeos e gravações de podcast onde as crianças puderam narrar suas vivências e desafios interativos, utilizando as múltiplas linguagens na educação infantil perfazendo um total de seis desafios lançados pelo mascote Sauim de Coleira.

O primeiro e o segundo desafio sugerido foi conhecer a mascote apresentada por meio de teatro de fantoches. O primeiro desafio foi: fazer um desenho do saúim; pesquisar com a família e na unidade de ensino sobre a vida e os hábitos do saúim; O segundo desafio foi: criar adesivos a partir dos desenhos autorais das crianças e colocar frases de preservação e conservação. O terceiro desafio foi organizar a hora do lanche, por meio de cards que orientavam as etapas dos descartes corretos das embalagens e restos de alimentos. O quarto e o quinto desafios foram a construção de brinquedos com materiais reutilizáveis juntamente com a família e a construção de jogos desplugados na sala de referência tendo como mediadoras as professoras. O sexto desafio foi orientação sobre o uso consciente da água por meio de adesivos confeccionados com o desenho das crianças, este foi afixado onde tem torneira na unidade de ensino. Ao final de cada desafio cumprido foi gravado um episódio de podcast onde as crianças narraram suas experiências com o projeto totalizando cinco episódios gravados com as crianças.

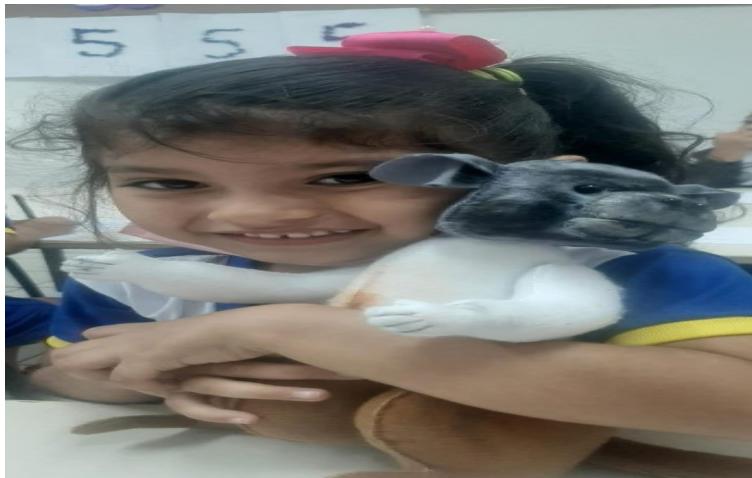
A culminância do projeto foi a exposição dos brinquedos confeccionados com as famílias e os jogos desplugados produzidos na escola, nesse dia as crianças ganharam medalhas de protetores do Meio Ambiente. Os principais materiais utilizados foram papelões para confecção dos jogos, tinta guache, ímã, aparelho celular, tinta guache, caixa de som, microfone, aplicativo Anchor para gravação dos podcasts, baldes, recipientes de detergente e álcool para confecção das lixeiras entre outros que as famílias usaram nas confecções dos brinquedos.

SABERES E APRENDIZAGENS

O projeto envolveu todas as turmas do CEMEI Denival Leite de Oliveira Junior com as turmas do 1º e 2º períodos, onde se percebeu uma grande participação por parte de toda comunidade escolar, percebemos que aos poucos as crianças foram adquirindo o hábito de preservação no ambiente escolar, nas atividades desplugadas, pudemos perceber o quanto elas são criativas ao relatar suas vivências e aprendizado como o uso consciente da água, sobre o descarte correto do lixo, o consumo consciente da energia elétrica e a criação de brinquedos com materiais reutilizáveis com a colaboração da família, onde os pais relataram que perceberam uma mudança nas atitudes das crianças em casa relacionada a preservação do meio ambiente.

Este projeto, sem dúvidas, contribuiu na formação de uma sensibilidade ecológica tanto nas crianças como na equipe escolar e comunidade, pois foi possível perceber a relevância ao longo de sua aplicação, onde as crianças conseguiram resolver os desafios propostos, agora a sujeira no recreio é menor pois, eles separam os restos de alimentos sempre ficam observando o colega que deixa a torneira aberta, a luz ligada através das gravações dos podcast, com os relatos das experiências vividas, pudemos perceber o quanto elas aprenderam de forma significativa sobre a preservação do meio em que vivem. Logo, percebeu-se que, trabalhar o tema meio ambiente através de atividades lúdicas enriquece o aprendizado das crianças, pois o eixo principal da educação infantil são as interações e brincadeiras e é no brincar que as crianças desenvolvem seu aprendizado (...) “na verdade, as chamadas brincadeiras e eventos são partes de um processo de construção de conhecimento que tem o objetivo de levar a uma mudança de atitude. Desta forma, foi observado juntamente com a família a mudança de atitudes das crianças em relação ao meio em que vivem, onde elas levam esse conhecimento para sua família e para a vida adulta.

Figura-01 Apresentação do Mascote.



Fonte: Autor (2022).

Figura 02- Jogos Desplugados.



Fonte: Autor (2022).

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, vol. I. Ministério da Educação Básica. Brasília, 2008.

BRASIL, MEC; CNE, CEB. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Resolução CEB-CNE, v. 1, 2010. EDUCAÇÃO, Da. Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

CRUZ, Sônia. **O podcast no ensino básico.** In: CARVALHO, A. A. (Org.). Actas do Encontro sobre Podcasts. Braga: CIEd, 2009, p. 67.

GÍRIO, Maria das Graças de Castro. **A preservação do meio ambiente na educação infantil.** In:http://www.neteducacao.com.br/portal_novo/?pg=artigo&cod=1705 Acesso em: 19/06/2022.

NOVAES, Marcos Bidart Carneiro de; GIL, Antonio Carlos. **A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas.** RAM. Revista de Administração Mackenzie, v. 10, p. 134-160, 2009.

MEIRELLES, Maria de Sousa; SANTOS, Marly Terezinha. **Educação Ambiental uma Construção Participativa.** 2^a ed. São Paulo, 2005.

PROJETO OFS: OFICINAS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA DOCENTES DO CEMEJA SAMUEL ISAAC BENCHIMOL

Zevaldo Luiz Rodrigues de Sousa¹
Maria Olindina Andrade de Oliveira²

CONTEXTUALIZAÇÃO

No ano de 2003, a Secretaria Municipal de Manaus criou o primeiro e atualmente, único Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA) homenageando o Professor Samuel Isaac Benchimol, com a finalidade de atender, com exclusividade, jovens, adultos e idosos que não concluíram o ensino fundamental na idade certa (CEMEJA, 2022).

O CEMEJA oferece aulas presenciais nos turnos matutino e vespertino e no período noturno, desde 2019, vem desenvolvendo um projeto de educação semipresencial para o 2º segmento - equivalente ao 6º e 9º anos do ensino fundamental. Nesta modalidade, jovens e adultos estudam dois dias presenciais e três dias à distância através de um portal educacional. A escola tem 12 salas de aulas e no seu público-alvo também inclui jovens cumprindo medidas socioeducativas, cativos e apenados. O CEMEJA também realiza a regularização de histórico escolar de 1º a 5º ano através de um exame de equivalência para aqueles que por algum motivo, não têm como comprovar sua escolarização nesse período (MANAUS, 2018).

Devido à carência de formação continuada específica para a realidade do projeto desenvolvido na escola. Em 2019, os educadores se inscreveram no Projeto Oficina Formação em Serviço, sendo selecionados. As aulas seriam iniciadas em 2020, mas devido a pandemia de COVID-19, seu início aconteceu em 2021.

¹ Escola Municipal Sara Barroso Cordeiro (SEMED/Manaus); Licenciado em História, Pedagogia e Especialista em Mídias na Educação; e-mail: zevaldo.sousa@semed.manaus.am.gov.br

² Projeto Oficina Formação em Serviço (DDPM/SEMED/Manaus); Mestra em História; e-mail: maria.olindina@semed.manaus.am.gov.br

No ano de 2022, as aulas estiveram focadas em duas disciplinas: Gestão de Projetos e Currículo Escolar cujo objetivo primário era elaborar a matriz problematizadora do CEMEJA que norteou a elaboração do projeto formativo dos professores; e a disciplina Oficina de Projetos teve como objetivo principal a construção do projeto formativo dos professores do CEMEJA. Após a construção colaborativa do projeto formativo, a professora formadora Maria Olindina organizou oficinas formativas junto com a equipe gestora da escola (CEMEJA, 2022).

A convite da professora Maria Olindina, o aluno cursista Zevaldo Sousa aceitou realizar duas oficinas com a temática: Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação de Jovens e Adultos. Este relato será específico destas duas oficinas que teve como objetivo, a apresentação básica de algumas ferramentas digitais *online* e *offline*, seu uso síncrono e assíncrono, suas funcionalidades, potencialidades e possibilidades para organizar, ensinar, aprender, buscar, conhecer e explorar na sala de aula visando com isso, a promoção da Cultura Digital no ambiente escolar na Educação de Jovens e Adultos.

RELATO DA PRÁTICA

Para planejar estas duas oficinas, levamos em consideração, as perguntas norteadoras da Matriz Problemática: De que forma o professor pode alfabetizar e letrar os estudantes que estão muito tempo sem estudar? Que práticas metodológicas podem ser desenvolvidas no processo de alfabetização e letramento do ensino semipresencial da EJA considerando a diversidade do público? Que recursos didáticos podemos utilizar para o processo de alfabetização e letramento no ensino semipresencial da EJA? (CEMEJA, 2022).

Neste sentido, organizamos as oficinas da seguinte forma: O primeiro encontro foi reservado para apresentar algumas ferramentas digitais de apoio ao professor, enquanto o segundo encontro foi reservado para apresentar algumas ferramentas para ensinar, interagir e avaliar as aprendizagens dos estudantes.

A primeira Oficina de Formação de Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação foi realizada no dia 18 de agosto de 2022. Inicialmente, fizemos uma Avaliação Diagnóstica usando o **Padlet** como ferramenta mural. O uso do **Padlet** nesta atividade teve dois objetivos: exploração da ferramenta digital com foco no conhecimento técnico e ao mesmo tempo, exploração pedagógica da ferramenta visando o desenvolvimento da competência tecnopedagógica de murais digitais na Educação.

O conceito de tecnopedagogia pode ser definido como a integração das TDIC's "na organização do currículo escolar e na prática pedagógica, os educadores e gestores necessitam passar por um novo processo de alfabetização que podemos chamar de 'alfadigital'" (FUHR, 2018, p. 1) e conclui afirmando que

O sistema educacional no cenário das novas tecnologias da comunicação e informação necessita, com urgência, redimensionar suas práticas pedagógicas e incluir a tecnopedagogia no seu currículo, através dos diversos recursos tecnológicos e plataformas de aprendizagem para ajudar o educando a se construir [constituir] como um sujeito autônomo em todas as suas dimensões (FUHR, 2018, p. 5).

Neste momento, os educadores usaram a ferramenta como estudantes, neste sentido, eles baixaram o aplicativo **Padlet** nos seus dispositivos ou acessarem o aplicativo via navegadores em seus notebooks ou nos computadores disponíveis no Centro de Tecnologias Educacionais (CTE) do CEMEJA. Após dar um tempo para que os educadores pudessem responder as perguntas projetadas na lousa, explicamos as funcionalidades do aplicativo e na sequência. Conversamos um pouco sobre conceitos trabalhados nas perguntas.

Logo após, usamos o **Google Drive** para organizar e trabalhar a construção coletiva de textos. Atividade esta que também pode ser trabalhada com os estudantes. Vale destacar que todos os professores da rede possuem um pacote educacional com todas as ferramentas Google que tem muitas vantagens. Dentre elas, a possibilidade de se trabalhar a escrita colaborativa de projetos e atividades escolares.

Após algumas dúvidas sobre senhas surgirem, abrimos um espaço para dar dicas sobre segurança digital destacando a importância da criação de senhas fortes. Por fim, indicamos algumas plataformas educacionais para uso em sala de aula e para formação docente.

No dia 09 de setembro, a pedido de alguns alunos, realizamos uma oficina online via **Google Meet** totalmente focada no uso educacional do **Padlet** para seis educadores.

A segunda Oficina de Formação de Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação aconteceu no dia 22 de setembro. Neste dia, resolvemos apresentar duas plataformas educacionais para usar com os alunos em aulas síncronas e assíncronas: O **Kahoot** e o **Plickers**. E mais uma vez, a exploração das ferramentas como professor e como aluno.

Todas as duas ferramentas necessitam de perguntas e respostas elaboradas pelos educadores. Por este motivo, a primeira atividade da noite formativa foi a criação de duas perguntas com quatro alternativas de respostas para cada dupla de educadores. Logo após, convidamos os mestres para viverem a experiência da plataforma **Kahoot** como alunos. Em uma rápida sequência de perguntas, a sala se agitou, deixando-os empolgados. Após o momento, apresentamos a plataforma gamificada e suas funcionalidades, reservando momento para que eles pudessem criar uma conta e uma atividade com as duas perguntas criadas no início da aula.

Repetimos o mesmo procedimento com o **Plickers**, ferramenta educacional que pode ser utilizada por estudantes que não possuem aparelhos móveis e nem internet. Os professores aprenderam como usar como alunos, depois apresentamos a ferramenta e reservamos momento para que pudessem criar uma conta e atividade.

A oficina finalizou com a apresentação do jogo “Cemejando”, criado pelos professores Zevaldo e Lígia Costa, mas infelizmente, devido ao tempo, não conseguimos jogar em sala.

SABERES E APRENDIZAGENS

Ao término das duas oficinas, vários professores comentaram que gostaram das dinâmicas, dos recursos e das dicas oferecidas. Todavia, por ser uma oficina formativa dentro do Projeto Oficinas de Formação em Serviço (OFS), que faz parte da pós-graduação de Gestão de Projetos e Formação Docente ofertada pela Universidade Estadual do Amazonas, optamos por trazer alguns depoimentos dos educadores. O relato do educador 1 apontou a necessidade de estarmos em constante atualização, conforme 5^a competência geral docente prevista na BNCC (BRASIL, 2019).

A oficina mostrou que nós podemos ter novas ferramentas além dos métodos tradicionais de ensino para que venha ter melhor aprendizagem e as impressões que ficaram desta oficina é que a cada dia evolui a questão ferramental no sentido tecnológico para que o aluno tenha uma aprendizagem melhor. Neste sentido, posso afirmar que esses conhecimentos agregam não só para o aluno como também para nossa formação profissional (relato do educador 1).

Como as ferramentas digitais estão em constante evolução e atualização, nós, enquanto educadores, precisamos estar atentos e antenados com as novidades tecnológicas, todavia, conforme apontado, não necessitamos usar e nem nos atolar com informações, mas aprender a usar em cada tempo e espaço, conforme apontado pelo educador 2 em seu relato que disse: “a oficina aguçou mais ainda a curiosidade de utilizar essas ferramentas em sala de aula e justamente de fazer esse link. Onde essa ferramenta vai ser importante para mim?”

Portanto, todo professor precisa fazer uma avaliação diagnóstica de sua turma antes de escolher determinada ferramenta. Somente assim, ele irá entender qual ferramenta digital poderá utilizar com determinada turma em determinada aula. Outro detalhe realçado na fala do educador 2, foi a importância do conhecimento da ferramenta

Eu pude perceber que o que nos falta é o conhecimento daquela ferramenta, por onde eu devo começar? E também quebrou, para mim, aquele paradigma de que a tecnologia é inacessível para o professor que já está ali na caminhada. A gente percebe que o que nos falta é justamente conhecer quais são esses aparatos tecnológicos que são acessíveis ao professor. Muitas vezes pensamos que por condições financeiras, não posso ter acesso, mas a gente viu que existem diversos tipos de ferramentas disponíveis e gratuitas que podemos estar fazendo uso para melhorar o meu desenvolvimento na sala de aula com os estudantes (relato do educador 2).

O relato do educador 3 apontou que o mesmo já conhecia algumas ferramentas, todavia ele salientou a importância do conhecimento técnico pedagógico do formador

Em relação a formação sobre tecnologias, algumas delas eu já conhecia: o **Kahoot** e o **Canva**. Ferramentas que já utilizei, mas mesmo assim foi apresentado novas formas de utilização delas que eu não conhecia e isso foi umas das coisas mais interessantes que achei na oficina. A outra coisa que eu achei mais interessante foi a questão do ponto de vista do professor Zevaldo, de como ele ensinou a utilizar essas ferramentas do ponto de vista de um professor, de alguém que já utiliza a ferramenta em sala de aula (relato do educador 3).

Por fim, o educador 4 ressaltou que as ferramentas apresentadas na oficina levam em consideração o contexto do público do CEMEJA, que nessa linha reflexiva são professores com alunos que muitas vezes não possuem acesso a aparelhos tecnológicos e internet

As minhas expectativas foram correspondidas. O professor Zevaldo nos trouxe exemplos de ferramentas tecnológicas e aplicativos de fácil acesso tanto para o professor quanto para os estudantes. Se você for levar em consideração o público do CEMEJA, que em sua grande parte é formado por pessoas com uma idade mais avançada, pessoas que tiveram pouco contato com a tecnologia, essas ferramentas que nos foram dadas como exemplo. Elas podem perfeitamente ser manuseadas por esse público tanto por pessoas que pouco tiveram contato com a tecnologia quanto por pessoas que tem uma afinidade melhor com esses equipamentos tecnológicos e também pelo professor que estará conduzindo e inserindo as ferramentas em sua prática docente (relato do educador 4).

Neste sentido, ressaltamos a importância da formação continuada do Projeto Oficinas de Formação em Serviço - OFS, pois elas dialogam com os professores e alunos e com isso, geram oportunidades para a reflexão da prática docente de forma contextualizada e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE / CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020** que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Acessado em <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>> No dia 13 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2019.

CEMEJA. **Matriz Problematizadora do Projeto OFS - CEMEJA Samuel Isaac Benchimol**. 2022 [Documento interno produzido pelos educadores]

FÜHR, Regina Cândida. **A tecnopedagogia na esteira da educação 4.0: aprender a aprender na cultura digital**. Artigo apresentado no V CONEDU (Congresso Nacional de Educação). 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA19_ID5295_08082018120756.pdf> Acesso em: 13 de out. 2022.

MANAUS. **Proposta Pedagógica para o segundo segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA Semipresencial**. SEMED/Manaus. 2018.

VIAJANDO NA HISTÓRIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DE VÍDEOS AULA

Waldir da Silva Rocha¹
Marúcio José Bezerra Mendonça²

CONTEXTUALIZAÇÃO

O trabalho "VIAJANDO NA HISTÓRIA" é um desdobramento das práticas pedagógicas por meio de vídeos aulas de meu canal do YouTube professor Waldir Rocha, viajando na História, e que por sinal, foi idealizado e criado a partir de uma sugestão de um aluno.

Como eu gosto de viajar, a ideia era socializar com os meus alunos os conhecimentos e curiosidades dos lugares por onde eu visito, sempre contando um pouco da História do lugar ou de uma personalidade, em um túmulo de um cemitério ou mesmo usando uma lousa.

Em muitas de minhas aulas de sala os alunos falavam do desejo de vê-las gravadas para um momento de revisão posterior, caso necessário, foi então que veio a ideia de fazer alguma videoaula de determinado conteúdo. Quando chegou o período da pandemia, o projeto já estava em andamento e aí foi só fazer mais uso dessa ferramenta pedagógica.

Optei pela utilização de videoaulas e slides em minhas aulas de História como mais uma prática de ensino, por serem muito atrativas e com isso fizessem com que eles adquirissem mais interesse pelas aulas de história. Contudo, a produção de vídeo aulas demanda um certo cuidado e perícia, pois, conforme Marcos Napolitano, em sua obra intitulada “Como usar o cinema na sala de aula” (2004) é necessário que todos os fatores sejam levados em conta para ter sucesso no uso de vídeos na sala de aula. Desta forma, é preciso ter ciência do público ao qual se busca alcançar. No meu caso, como professor de História, meu público-alvo são os meus alunos.

Assim sendo, tomei esta iniciativa, pois com estas estratégias, utilizei os meios de interesse desses alunos como por exemplo (As redes sociais como facebook, Instagram e Youtube) para alcançá-los com conteúdo didático e curto, mas, cheios de informações importantes e curiosidades de história, o que pode vir a criar um interesse que até então muitos não tinham pelo estudo da História.

Desta forma, tracei como objetivo deste projeto propiciar aos alunos uma aula de História mais dinâmica e atrativa, materializando os espaços e monumentos históricos em sala de aula por

¹ Professor na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Formado em História pela Universidade federal do Amazonas-UFAM. waldir.filho@semed.manaus.am.gov.br

² Professor formador da Gerência de Formação Continuada- GFC/DDPM- SEMED, Formado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM, Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Pará-UFPA. marucio.mendonca@semed.am.gov.br.

meio dos vídeos, pois, como nos diz Marc Bloch (2001) em seu livro *Apologia a História*, “a História não é de vigia e nem construção de gabinete. É um esforço para melhor compreensão”.

RELATO DA PRÁTICA

Para a produção de minhas vídeos-aulas, como eu não disponho de bons equipamentos, digo equipamentos sofisticados, eu uso o meu celular para as gravações e uma lousa em minha casa, fora disso são os lugares por onde eu viajo, um ponto turístico ou um túmulo de uma personalidade, escolhido o local eu faço uma pesquisa histórica do que eu pretendo expor na gravação e começo a gravar, optando por vídeos curtos para não serem muito cansativos para os alunos.

Para a gravação dos vídeos utilizei como recurso a câmera de um smartphone. Após as filmagens, os vídeos foram editados no computador. Estas videoaulas primeiramente foram apresentadas para as minhas turmas, em sala de aula, e depois, disponibilizadas na plataforma do Youtube, no meu canal “VIAJANDO NA HISTÓRIA”.

Mesmo as gravações sendo realizadas fora do espaço escolar, em locais não formais de aprendizagem, mantendo o aspecto pedagógico, entendendo as gravações como um momento da aula, e dessa forma, todas as vídeo-aulas são feitas sempre como se os alunos estivessem em minha frente naquele momento, eu sempre me apresentando como professor Waldir Rocha, procuro fazer uma abordagem histórica e quando é o caso, também algumas curiosidades.

SABERES E APRENDIZAGENS

Ao me utilizar das videoaulas e slides, em minhas aulas com meus alunos e muitas dessas vídeos aulas feitas por sugestão dos próprios alunos, fazendo uso de mais essa ferramenta pedagógica, foi possível observar o interesse desses alunos por esse tipo de aula diferenciada.

Como resultado, obtive uma melhor participação, concentração, interesse e desempenho por parte dos alunos ao ponto de ficarem pedindo mais dessas aulas. Destaco que, por meio dessa ferramenta pedagógica, que é a utilização de videoaulas e slides como mais uma estratégia de ensino, despertou neles muitas curiosidades querendo saber sobre a História de Manaus, aonde nasceu Manaus, como por exemplo eu posso citar uma videoaula que fiz sobre a origem de Manaus.



A partir dessa videoaula, pedi que eles conversassem em casa com os seus familiares sobre o tema, a origem da cidade de Manaus, praticamente ninguém sabia falar nada, e a aula com o vídeo trouxe mais interesse para eles.

É importante destacar que, além do espaço escolar, os alunos também têm acesso ao conteúdo das aulas no canal do Youtube, VIAJANDO NA HISTÓRIA, onde eles podem acessar todas as vídeo-aulas, e revisar o conteúdo. Abaixo apresentamos uma planilha exemplificando algumas aulas e o número de acesso as vídeo aulas do canal.

Quadro 1 – vídeo-aulas no Canal do Youtube: Viajando na História.

Vídeo Aula	Marcação de GOSTEI	Visualizações
Cabanada ou Guerra dos Cabanos, Pernambuco e Alagoas.	30	275
Monumento a Abertura dos Portos em Manaus.	31	427
As teorias sobre a ocupação da Amazônia.	89	706
Visita ao Túmulo de Santos Dumont.	321	8,6 mil

Fonte: Autor.

Pelo quadro podemos ver que o processo de visualizações das vídeo-aulas do canal tem crescido, inclusive, pelo número de visualizações da vídeo-aula “Visita ao Túmulo de Santos Dumont”, os vídeos do canal ultrapassaram as barreiras do meu público-alvo, que são a priori os meus alunos, para um público mais diversificado, inclusive visualizados por outros colegas professores, conforme me relataram os mesmos.

Espero que em breve eu possa produzir outros materiais e que, os mesmos possam, de alguma maneira, ser útil e vir a contribuir na formação de nossos alunos assim como auxiliar aos colegas professores, caso venham precisar.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. BURKE, Peter.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o Cinema na Sala de Aula**. 2004. 2^a edição. São Paulo. Editora Contexto.

PRETTO, Ângelo Tiago, CHICON, Patrícia Mariotto Mozzaquattro. **Uso de vídeos nas aulas de história: um relato de prática.** Disponível em:https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11767/Pretto_Angelo_Tiago.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11/08/2022.

PROJETO JUVENTUDE NA RÁDIO: LEITURA, PRODUÇÃO E AUTONOMIA ESTUDANTIL

Aldo Pereira de Matos¹
Rosa Maria França Cardoso²
Hélio Gonçalves da Silva³

CONTEXTUALIZAÇÃO

O projeto *Em foco: Juventude na rádio pela educação* tem sido desenvolvido pela Escola Municipal Nossa Senhora das Graças em parceria com uma rádio on-line sediada nas proximidades da escola. O Projeto foi idealizado para estimular o protagonismo estudantil, despertando a criatividade, o gosto pela leitura e a produção textual, a partir de pesquisas científicas e temáticas que dizem respeito ao dia a dia dos sujeitos.

Falar sobre protagonismo estudantil é falar principalmente sobre criar possibilidades para que o próprio estudante construa a sua história a partir das ferramentas e possibilidades que fornecemos a eles, pois “O jovem como protagonista de sua história, capaz de produzir, mas também de usufruir, com demandas específicas de expressão e inserção no meio social, não surge, é conquistada ao longo de muitas lutas, principalmente no campo político e ideológico.” (VICTOR, 2020, p. 2).

Para o caso dos jovens dessa escola, localizada em uma das zonas periféricas da cidade de Manaus, na comunidade da Colônia Antônio Aleixo, atende estudantes do 6º ao 9º ano e da Educação de Jovens e Adultos - EJA, provenientes, em sua maioria, de famílias de baixa renda, vulneráveis às drogas e a outros tipos de violência, que contribuem significativamente para o desinteresse dos estudantes pelo estudo e para os alto índice de abandono escolar existente.

A vulnerabilidade social que afeta esse público, parte dentre outros fatores, da desestruturação familiar e/ou arranjos familiares, que com o passar do tempo vem ganhando

1 Professor pela SEMED/Manaus, Formado em Ciências Biológicas, aldo.matos@semed.manaus.am.gov.br

2 Professora pela SEMED/Manaus, Formada em Normal Superior, Especialista em anos iniciais e gestão escolar, rosa.cardoso@semed.manaus.am.gov.br

3 Professor pela SEMED/Manaus, Formado em Matemática, especialista em metodologia da matemática, hélio.silva@semed.manaus.am.gov.br

espaço na sociedade contemporânea. Somado a esse cenário, vale destacar ainda, que os dois últimos anos de pandemia de COVID-19 afetaram drasticamente o nível de defasagem na aprendizagem dos estudantes, fato detectado no processo de sondagem escolar, realizado no início do ano letivo de 2022.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o modelo de escola tradicional, ainda existente na atualidade, não torna o ambiente escolar atrativo, e nem tão pouco, estimula a frequência dos estudantes. O que ocorre, principalmente, em função do amplo acesso a informação que passaram a ter, com o avanço tecnológico, fazendo com que a escola deixasse de ser o único espaço privilegiado de acesso à informação e ao conhecimento. (FORGIARINI, 2007).

Assim, a escola buscou criar possibilidades de motivação, proteção social e resgate desses estudantes, promovendo e assegurando os direitos de aprendizagem, desenvolvendo o projeto *Em foco: Juventude na rádio pela educação*, que teve como objetivo dar protagonismo, resgatar o interesse do estudante pelo estudo, melhorar a frequência escolar e os níveis de aprendizagem por meio do trabalho com a leitura e a produção textual, de forma autônoma, uma vez que a leitura no cotidiano de crianças e jovens precisa ser introduzida desde o início da vida escolar e quanto mais contato tiver com os livros, maior será sua facilidade na aquisição da leitura e da escrita.

RELATO DA PRÁTICA

Inicialmente, foi lançada a proposta de trabalhar a leitura e a produção textual com alunos de 6º ao 9º ano, com objetivo de socializar com a comunidade escolar essa produção, diante do cenário caótico em que iniciamos o ano letivo, em função da pandemia, visando promover entre os próprios alunos a motivação pelos estudos, ao dar visibilidade e destaque aos alunos envolvidos no projeto.

O projeto contou com a parceria do corpo docente e a equipe diretiva da escola para a plena realização das ações: o programa na rádio comunitária, a ação de monitoria em leitura para crianças de 1º ao 5º ano, com a escola parceira da comunidade e a produção interdisciplinar de pesquisas científicas a partir dos diversos conteúdos escolares.

A difusão das produções ocorreu por meio da parceria estabelecida entre o professor coordenador do projeto junto a rádio on-line que funciona na comunidade, onde a escola está localizada, tornando-se a principal ação do projeto, motivadora dos estudantes ouvintes dos programas a quererem conhecer a rádio e a participarem das ações.

O professor coordenador, formado em Ciências Biológicas e com experiência no desenvolvimento de projetos por meio da SEMED/CTE, inicialmente coordenador e atualmente articulador de projetos, iniciou as ações voltadas ao protagonismo estudantil trabalhando com alunos monitores, que desempenharam o trabalho de aluno multiplicador, responsável por realizar

momentos de leitura para as crianças em processo de alfabetização da escola parceira, localizada na comunidade.

Os próprios alunos realizavam suas pesquisas e produziam o material que socializavam na rádio, submetidos antecipadamente pela revisão de seus professores, não somente ao coordenador do projeto, mas principalmente, ao professor do componente curricular ao qual dizia respeito a temática, por exemplo, sobre as chuvas que inundaram Manaus recentemente, foram auxiliados pelos professores de ciências e geografia.

Quanto às temáticas, os próprios alunos faziam a escolha, mas utilizavam também o calendário de ações complementares da SEMED para o ano de 2022. Já as temáticas da ação de leitura como alunos multiplicadores, normalmente eram as sugestões enviadas pela secretaria, para que a escola trabalhasse de forma interdisciplinar, como por exemplo, a temática do bullying.

É importante ressaltar que hoje o projeto conta com o envolvimento direto de cerca de 10 alunos dos dois turnos matutino e vespertino, e com a supervisão do corpo docente e equipe diretiva da escola, bem como com o apoio dos pais desses alunos, no translado até o local da rádio, no caso da ação que é realizada externa a escola. As demais ações contam com os espaços das dependências da escola, principalmente o jardim, pois os alunos relatavam que contar histórias ou fazer qualquer tipo de leitura para as turmas embaixo das árvores era a melhor sensação que poderiam ter!

SABERES E APRENDIZAGENS

O projeto trouxe à escola o resgate da motivação e o protagonismo estudantil de se vivenciar a escola nas suas diversas ações interdisciplinares e também estreitou o vínculo de parcerias entre escola e comunidade, uma vez que tanto nos programas de rádio, quanto nas pesquisas realizadas para as produções textuais, as famílias ajudam a produzir, divulgar, bem como, prestigiar todo o processo.

Ideologicamente, o projeto permitiu a desconstrução do pensamento sobre a incapacidade de produção intelectual no espaço escolar. Pois foi constatado durante a execução de todo o projeto, a autonomia dos estudantes no decorrer das pesquisas, na curiosidade epistemológica de cada um, enquanto protagonista de suas práticas e principalmente no interesse e desempenho na leitura.

A ação do aluno multiplicador proporcionou aos alunos participantes o trabalho voltado a oratória, ao gosto pela leitura, desenvolvimento de uma melhor dicção, o uso correto das palavras e expandiu o vocabulário desses estudantes. Eles relataram que no início ficaram muito nervosos, mas, que depois de algumas participações nos programas da rádio, foram melhorando suas desenvolturas.

Quanto à parceria com a escola das crianças menores, foi apresentado um resultado significativo, tanto por parte das crianças quanto por parte de suas professoras, que solicitaram a continuidade do projeto de leitura. A visibilidade e mobilização que o projeto conquistou na comunidade escolar foi motivador e trouxe grandes expectativas de articulação e continuidade para o próximo ano letivo, principalmente quanto a sua abrangência.

REFERÊNCIAS

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini. **Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica**. Anais do Simpósio de Educação. Cascavel, 2007.

VICTOR, M. L. R.; FALCÃO, N. M. **Juventude e participação em instâncias colegiadas do âmbito escolar: estudo no IFAM Campus Manaus Zona Leste**. In: VII Semana Internacional de Pedagogia 2020 –Maceió/AL (on-line), 2021. Disponível em: <

O USO DA METODOLOGIA EDUSCRUM PARA A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leida Gilvane Cantalice Ribeiro¹
Luana Maria Rocha Baptista²
Milene Miriam Araújo Monteiro³
Regiane Cardoso da Silva Rocha⁴

CONTEXTUALIZAÇÃO

O advento da tecnologia digital nos últimos anos tornou possível a criação de novas técnicas, estratégias e ferramentas que servem de agentes transformadores do processo de ensino e aprendizagem tornando-o mais atrativo. As práticas rotineiras passam a ser dinamizadas e os envolvidos são levados a cumprir desafios de maneira mais proveitosa, ou seja, a tarefa passa ser fácil. Assim, surgiu a Metodologia de Scrum e, consequentemente, o Eduscrum, a qual serviu de base para uma proposta formativa com professores da educação infantil.

1 Gerência de Tecnologia Educacional (DDPM/SEMED), Esp. Psicopedagogia (FSDB), Lic. em Normal Superior (UEA), leida.ribeiro@semed.manaus.am.gov.br

2 Gerência de Tecnologia Educacional (DDPM/SEMED), Esp. Psicopedagogia (FSDB), Lic. em Normal Superior (UFAM), luana.baptista@semed.manaus.am.gov.br

3 Gerência de Tecnologia Educacional (DDPM/SEMED), Esp. Em Tecnologia Educacional (PUC/RJ), Ma. Letras e Artes (UEA), milene.monteiro@semed.manaus.am.gov.br

4 Gerência de Tecnologia Educacional (DDPM/SEMED), Esp. Em Mídias Educacionais (UFAM) Lic. em Normal Superior (UEA), regiane.rocha@semed.manaus.am.gov.br

A iniciativa foi pensada com o objetivo de fomentar o uso de Linguagem de Programação e Robótica Educacional na Educação Infantil com base na metodologia EDUSCRUM para produção de narrativas. Nesse processo, os professores foram motivados a fazerem uso das ferramentas que a metodologia (EDUSCRUM) dispõe para sistematizar seu fazer pedagógico e oportunizar às crianças vez e voz no que se refere ao processo de criação de histórias com a inserção da inteligência artificial.

Nesta direção, vale destacar que, para que o resultado final de um projeto agrade, a metodologia a ser aplicada deve ser ágil e organizada independentemente da área que o profissional atua. É nesse viés, que venho explanar o trabalho desenvolvido com dezessete CMEIs (Centro Maternal de Educação Infantil) pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Assim, o referido estudo vem respaldar-se na seguinte problemática: quais os percursos pedagógicos e metodológicos que nortearam o processo de produção de narrativas com crianças da educação infantil com base na metodologia Eduscrum?

RELATO DA PRÁTICA

A metodologia Scrum, advinda do mundo empresarial, é uma forma ágil de se gerenciar projetos que consiste em um conjunto de práticas que podem ser combinadas de modo a permitir que os grupos de trabalho, através de ciclos iterativos e incrementais de desenvolvimento, consigam apresentar resultados em um curto espaço de tempo. Isto possibilita um retorno rápido em relação à satisfação do cliente, ajustes às possíveis adaptações e melhoria contínua (SCHWABER & SUTHERLAND, 2013).

Para que a proposta flua, faz-se necessário entender que está pautada num processo colaborativo que gira em torno da criação de um processo em tempo ágil e de forma eficaz. Além do grupo de trabalho, denominado Time, o *Scrum* possui outros dois atores: (i) o *Product Owner*, que é a pessoa que tem contato com o cliente e sabe exatamente o que precisa ser feito; e (ii) o *Scrum Master*, que é o responsável por ajudar o *Product Owner* a garantir os princípios do *Scrum*, a manter o Time concentrado e a remover eventuais impedimentos (BORGES; SCHMITT; NAKLE, 2014).

Ainda de acordo com os autores acima citados, são com bases nos preceitos do *Scrum* que surge a metodologia *eduScrum*, a qual é voltada para a coordenação de projetos colaborativos de aprendizagem diretamente no contexto de sala de aula. No *eduScrum*, os atores envolvidos são: o professor que faz o papel de *Scrum Master*, acompanhando o desenvolvimento dos projetos, ajudando a buscar os recursos necessários, solucionando dúvidas e conflitos; os alunos que formam times organizados em grupos de até 4 pessoas; o líder de time que é eleito a

cada ciclo de desenvolvimento. A troca de líderes visa oferecer a todos os componentes do Time a oportunidade de experimentar e desenvolver habilidades de liderança (BORGES; SCHMITT; NAKLE, 2014).

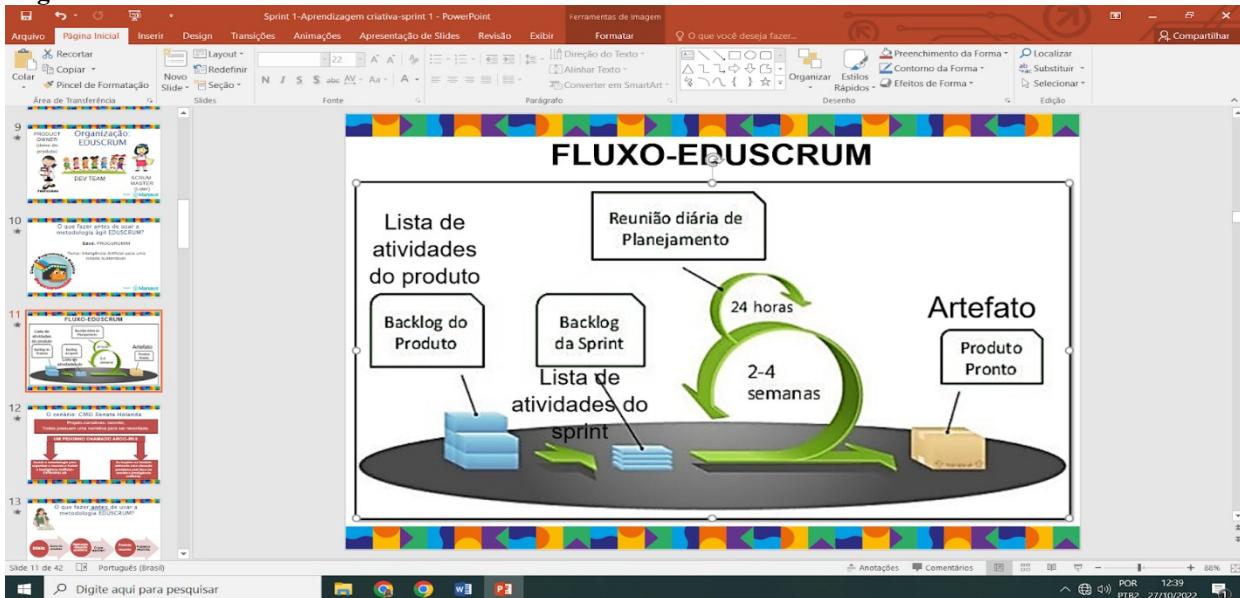
A iniciação acima descrita teve o propósito de trazer à tona o alicerce de todo o trabalho desenvolvido com o corpo docente durante o processo formativo. Porém, a metodologia não foi aplicada de forma fidedigna, pois não foram encontradas referências de aplicação, em específico, na educação infantil. Trata-se de uma proposta inovadora que contou com a criatividade dos formadores da equipe do projeto Clube de programação e robótica PROCURUMIM da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério e da Gerência de Tecnologia Educacional (DDPM/GTE) para fazer as devidas adequações sem que perder sua essência.

Como já exposto, a iniciativa foi pensada com o objetivo de fomentar o uso de Linguagem de Programação e Robótica Educacional na educação infantil com base na metodologia EDUSCRUM para produção de narrativas. Logo, trata-se de um recorte de uma proposta formativa desenvolvida em 6 módulos identificados como *Sprints*. A cada etapa, ou seja, uma vez ao mês os docentes participavam de oficinas que é, pois, uma oportunidade de “vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos e que muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão (PAVIANI, 2009, p. 78).

As estratégias metodológicas consistiram na produção de uma narrativa (produto) com base no fluxo *EduScrum* e a temática “*Inteligência artificial para uma cidade sustentável*”, temática geral do projeto Clube de programação e robótica PROCURUMIM 2022. Ao final dos módulos cada escola teria que apresentar um texto narrativo com base em 4 desafios (Sprints) e de forma colaborativa pelas crianças. Tais desafios tinham como base os seguintes objetivos: conhecer como os robôs e a inteligência artificial (IA) podem contribuir para o meio ambiente se tornar inteligente; conhecer os componentes de uma narrativa; criar um enredo com base nos componentes de uma narrativa e finalmente integrar os elementos de uma narrativa para finalização do produto.

De acordo com cada etapa/sprint e para cumprir os desafios, as professoras seguiram o fluxo do EduScrum de acordo com a Figura 1 abaixo.

Figura 1 – Fluxo EduScrum



Fonte: as autoras

Consequentemente, ao término do processo, as narrativas foram inseridas no software Scratch Jr e expostas num evento científico (IV EXPOCREATI) organizado pela Gerência de Tecnologia Educacional (GTE).

SABERES E APRENDIZAGENS

Quanto aos resultados alcançados, ficou perceptível que buscar metodologias que inovam a sala de aula é de suma importância, pois mesmo sendo direcionada para crianças de 3 a 5 anos, a ação proporcionou momentos lúdicos no que se refere a aprendizagem do conceito de inteligência artificial de maneira adaptada a esse público. Assim, ao nosso modo de ver, sentimos a necessidade de transcrever dois depoimentos de professoras, identificadas como P1 e P2, que demonstram o grau de satisfação ao término de todo o processo de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1 – Depoimento dos professores com relação ao processo formativo

Professores	Depoimentos
P1	Está sendo uma grande experiência participar do projeto PROCURUMIM, pois estamos aplicando a metodologia para crianças de 3 a 4 anos e para eles também está sendo uma novidade, pois descobrimos o que é IA e que está presente em nossas vidas. A partir dos conteúdos das formações, criamos a cozinha Smart da Tia Anastácia e usamos a narrativa do Sítio Pica Pau amarelo “A Dieta do Rabicó”, de Monteiro Lobato, para enriquecer o processo. As atividades na sala de

	referência ficaram mais atrativas cumprindo o que dita a BNCC no que concerne ao aprendizado por meios de interações e brincadeiras.
P2	O projeto PROCURUMIM nos mostrou que sempre podemos ir além, usar os recursos que temos no dia a dia na sala de referência da melhor forma, apenas mudando a forma que o fazemos e inserindo os conceitos do pensamento computacional. Entendi que muitas práticas que faço com minhas crianças, são sim, conceitos de pensamento computacional. Quando juntamos esses conhecimentos às práticas lúdicas, o aprendizado das crianças se transforma ficando enriquecedor e encantador. Através do projeto, pude inserir tudo que aprendo nas formações com o meu dia a dia na sala de referência.

Fonte: as autoras

Tal como o depoimento das docentes, reitero que sempre podemos ir além, através do uso de metodologias inovativas em especial, na sala de referência. Os desafios existiram no início do processo, pois foi necessário fazer a transposição dos conteúdos para a realidade desse nível de ensino em questão. Por outro lado, percebi que as estratégias desenvolvidas podem fazer parte da prática pedagógica do professor da sala de referência por favorecer a comunicação, a ludicidade, a socialização e a construção da identidade das crianças.

REFERÊNCIAS

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas:** relato de uma experiência. CONJECTURA: filosofia e educação, Vol. 14, Nº 2v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>> Acessado em 26 de outubro de 2022.

SCHWABER, K.; SUTHERLAND, J. **Um guia definitivo para o Scrum: as regras do jogo.** Disponível em <https://www.scrum.org/Portals/0/Documents/Scrum%20Guides/2013/Scrum-Guide>

Portuguese-BR.pdf. Acesso em 25 de outubro de 2022.

SELBACH BORGES, K.; AUGUSTO RAUH SCHMITT, M.; MARX NAKLE, S. **eduScrum Projetos de Aprendizagem Colaborativa Baseados em Scrum.** RENOTE, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 2014. DOI: 10.22456/1679-1916.49839. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/49839>. Acesso em: 27 out. 2022.

USO DE PLANILHAS ELETRÔNICAS COMO AUXÍLIO AO ENSINO DE MATEMÁTICA NA 5^a FASE DA EJA

César Augusto Pereira Costa¹

CONTEXTUALIZAÇÃO

A pandemia da COVID-19 iniciada em 2020 trouxe muitos desafios para os professores, em especial aos de Matemática. Por todo o país, essa categoria precisou buscar capacitação para uso de tecnologias digitais em um curto período de tempo, pois passou abruptamente de um ensino presencial para o chamado “ensino remoto”, nesta modalidade, a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) era imprescindível, uma vez que a única forma de manter contato com os alunos e tentar minimizar-lhes o efeito de tal ruptura era através da Internet. O fato é que poucos estavam preparados para tal mudança no modelo de ensino, por isso muitas dificuldades assolaram a todos nós.

Por trabalhar já há cerca de seis anos na Escola de Jovens, Adultos (EJA) venho constatando, na prática, o quanto difícil é fazer com que os alunos participem ativamente das aulas, uma vez que são vários os problemas da nossa clientela, tais como dificuldades e lacunas de aprendizagem acumuladas durante anos, problemas socioeconômicos, desajustes familiares, envolvimento com drogas ilícitas, falta de motivação e, não podemos omitir, falta de estrutura da escola. Outro fator relevante é a insistência em se perpetuar um modelo educacional que serve, infelizmente, mais para gerar desigualdades sociais e menos para preparar adequadamente os estudantes para uma vida crítica em sociedade.

Nas palavras de Moran:

Vivemos o paradoxo de manter algo em que já não acreditamos completamente, mas não nos atrevemos a incorporar plenamente novas propostas pedagógicas e gerenciais, mais adequadas à sociedade da informação e do conhecimento, para onde estamos caminhando rapidamente (2014, p.14).

Concordamos com o autor citado, pois enxergamos a necessária adequação do modelo educacional aos novos tempos, ao novo espaço antropológico que, para Pierre Lévy (1999), foi criado pela significação dada pelo ser humano à utilização dos equipamentos informáticos e redes digitais, que têm se desenvolvido desde a popularização da rede mundial de computadores e do próprio computador. Assevera o autor que as ferramentas informacionais e de comunicação à disposição nunca foram tão abundantes na época em que dissertou sobre o tema. Hoje a abundância é muito superior.

¹ Professor na Escola Municipal Nossa Senhora das Graças- (SEMED/Manaus), Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo PPGECE/UFAM, cesar.costa@semed.manaus.am.gov.br

Diante do contexto abordado acima, tivemos a ideia de diversificar um pouco as aulas de matemática, pois concordamos com Moran (2014) quando ele fala que insistimos em manter um sistema de ensino que não funciona mais. Como professor de matemática e usuário de planilhas eletrônicas, sempre percebi, para o meu uso particular, que tais ferramentas eram, além de muito úteis para realizar várias tarefas de controle de gastos, orçamentos, dentre outros, como também para exercitar o conhecimento matemático que posso, principalmente na construção de fórmulas. Foi quando um autoquestionamento surgiu: As planilhas eletrônicas poderiam auxiliar minhas aulas com as turmas de EJA para as quais ministro aulas de Matemática?

A própria BNCC (BRASIL, 2018) preconiza a utilização de planilhas eletrônicas como necessária ao desenvolvimento de habilidades relacionadas aos pilares do pensamento computacional - decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmo - habilidades essas que Menezes e Castro Jr. (2021) afirmam ser corriqueiras em nosso dia a dia, isso quer dizer que as utilizamos sem que mesmo tenhamos consciência de tal fato. Como não poderia ser diferente, na Matemática também utilizamos tais habilidades. Ao dividirmos um problema em partes menores para sermos mais eficazes em sua resolução, trabalhamos a decomposição. Os algoritmos estão presentes amplamente no conhecimento matemático quando efetuamos operações com números dentre outras situações em que aparecem os referidos pilares.

Por outro lado, entendemos que, de fato, ao elaborarmos uma fórmula em uma planilha, estamos trabalhando com habilidades baseadas em, por exemplo, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmo e, ao propor um problema complexo, o aluno deve, também, utilizar-se do pilar da decomposição. Mais ainda, segundo Aieta, Cabral e Segadas-Vianna (2016), não basta apenas fazer a utilização de ferramentas como as planilhas, é necessário observar os pontos positivos em relação à Matemática. Além disso, tentei fazer com que os alunos relacionassem a sintaxe e a semântica presentes na estrutura de fórmulas construídas em planilhas com o conhecimento matemático de sala de aula.

Retornando ao teórico da Cibercultura, ele afirma que “[...] a maior parte dos programas atuais desempenha um papel de tecnologia intelectual: eles reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais.” (LÉVY, 1993, p. 54). Ele disserta sobre o condicionamento produzido pelos equipamentos informáticos e programas para o desenvolvimento da inteligência humana. Isso é bem externado no trecho destacado acima. As planilhas eletrônicas enquadram-se perfeitamente na definição proposta pelo autor, inclusive pela sua origem e evolução de usos, das empresas até o uso particular.

Outro aspecto que, em nossa visão, é de suma importância é o fato de que a situação da educação matemática em nosso país é delicada, continuamos a formar alunos no ensino fundamental e médio sem que tenham o conhecimento matemático minimamente necessário para que eles exerçam seus papéis de cidadãos em toda sua plenitude. De acordo com o relatório Brasil

no Pisa do ano de 2018 (BRASIL, 2020), a proficiência em matemática ficou estável ao atingir 384 pontos, considerando-se os intervalos de confiança. Além disso, de acordo com o mesmo documento, quando comparamos o desempenho dos estudantes brasileiros com os de países da OCDE¹, a situação é ainda mais crítica, pois os países componentes dessa organização apresentam o percentual de 76% de estudantes que atingiram o nível de proficiência 2, enquanto apenas 31,8% dos brasileiros conseguiram atingir o mesmo nível. O documento ainda enfatiza que seria esse o nível mínimo que todo estudante deveria alcançar para que vivenciasse novas aprendizagens e pudesse participar ativa e plenamente da vida em sociedade.

Nesse contexto, entendemos que é imprescindível que o professor aja, que não espere apenas do poder público formação e incentivos para a utilização de ferramentas diversas em sala de aula, que busque ser efetivamente um incentivador da inteligência coletiva (LÉVY, 2010), sob pena de ser um dos principais vetores de uma sociedade injusta, onde os ricos, uma ínfima parcela da população brasileira, tornam-se cada vez mais ricos e a grande massa de pobres e miseráveis aumenta a cada dia que passa.

Os programas escolhidos para a realização do trabalho com os estudantes das 5^a fases da escola municipal Nossa Senhora das Graças foram o *Calc*, da suíte de aplicativos *LibreOffice*, programa de livre utilização, motivo pelo qual foi escolhido e, como alternativa, também foi utilizado o *Microsoft Excel*, pois, apesar de ser um programa pago, a maior parte dos computadores disponíveis no centro de tecnologias educacionais da escola possui o pacote do *Microsoft Office* instalado.

O objetivo geral do trabalho realizado foi abordar conceitos básicos de cálculo algébrico e de porcentagem utilizando como interface os programas chamados de planilhas eletrônicas. Os objetivos específicos foram: 1- Conhecer as planilhas eletrônicas e saber realizar formatações básicas, assim como algumas funções aritméticas e lógicas; 2- Induzir a compreensão do conceito de variável algébrica pela significação(sintaxe) das células das planilhas; e 3- Colaborar para o desenvolvimento das capacidades relativas aos pilares do pensamento computacional.

RELATO DA PRÁTICA

Iniciamos os trabalhos com a apresentação do ambiente Windows aos alunos, para que eles pudessem se ambientar com o uso do computador. É interessante que, mesmo tendo hoje uma variedade de equipamentos informáticos à disposição no mercado e, por vezes, com preços até acessíveis, a maior parte dos alunos sequer possui coordenação motora para a utilização de um *desktop* ou *notebook*. Por experiência de outros trabalhos com alunos, resolvemos propor inicialmente essa ambientação.

¹ Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, órgão de importância internacional para assuntos que vão além da economia, incluindo educação e meio-ambiente, disponível em <https://fia.com.br/>, acesso em 06 de outubro de 2022.

Figura 1: Aula de ambientação ao uso do computador



Fonte: Costa, 2022.

Após cerca de dois encontros, passamos a mostrar o programa que iríamos utilizar primordialmente: o Calc da suíte de aplicativos LibreOffice. Inicialmente foram dadas instruções básicas de como referenciar a localização de uma célula, comandos de formatações básicas, como e onde salvar o arquivo, etc. Foram dois encontros para que os comandos básicos fossem trabalhados.

Figura 2: Aula introdutória do *Calc*

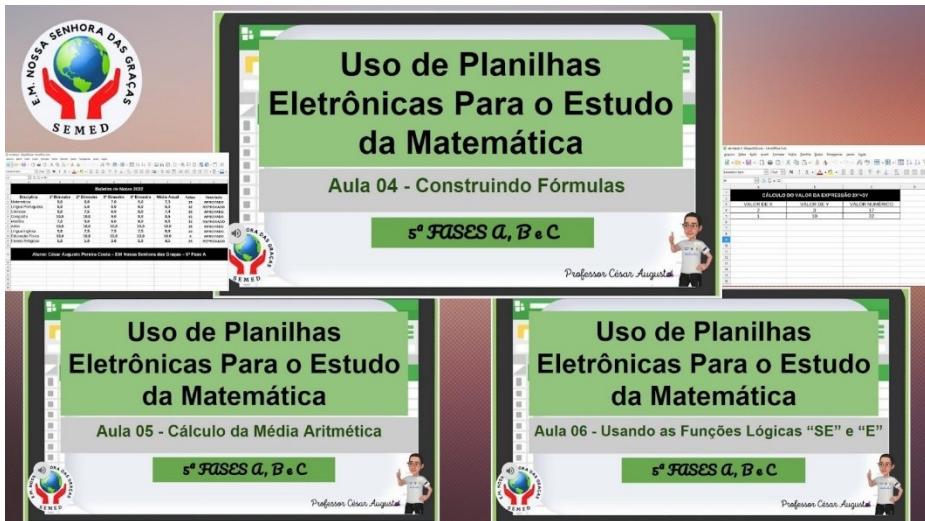


Fonte: Costa, 2022.

Após a fase de instruções iniciais, foram propostas atividades em que o conhecimento matemático foi vivenciado através da utilização das planilhas: 1- na aula 04, nossa pretensão foi trabalhar a parte introdutória do cálculo algébrico (cálculo do valor numérico de uma expressão algébrica); 2- Continuamos com o conhecimento algébrico na aula 05, porém acrescentamos as funções lógicas propondo uma atividade em que os estudantes calculassem a média aritmética de suas notas; 3- na aula 06, introduzir as funções lógicas “SE” e “E”; e 4- nas aulas seguintes, fomos

variando com atividades que sempre levassem os alunos a trabalhar na construção de uma fórmula específica, sempre tendo em vista a correlação do conhecimento matemático e a utilização da ferramenta digital.

Figura 3: Atividades desenvolvidas com os estudantes



Fonte: Costa, 2022.

O trabalho com planilhas permanece sendo feito até a presente data, sempre correlacionando os conhecimentos matemáticos vivenciados à utilização das planilhas eletrônicas. Nossa próximo alvo é trabalhar noções básicas de matemática financeira com a utilização dessas ferramentas digitais.

SABERES E APRENDIZAGENS

Para que tivéssemos noção da influência, positiva ou negativa, na aprendizagem dos alunos, utilizamos um questionário *online*, através de Formulário Google com os seguintes tópicos: 1- Você tem participado das aulas no Centro de Tecnologia Educacional (SALA DE INFORMÁTICA)?; 2- Sobre o uso das planilhas eletrônicas, você?; 3- Com o uso de planilhas eletrônicas, as aulas de matemática tornam-se mais interessantes e atrativas; 4- Para mim, utilizar planilhas para o estudo de matemática é interessante e motiva a aprender mais; 5- Para inserir uma fórmula em uma planilha, eu preciso saber Matemática; 6- Notei que meu raciocínio e minha aprendizagem melhoraram depois da utilização das planilhas.; 7- Acho importante, para meu dia a dia e meu futuro profissional, saber utilizar planilhas eletrônicas; 8- Consigo relacionar o que estou fazendo nas planilhas eletrônicas a conteúdos estudados em Matemática.; 9- O trabalho com planilhas eletrônicas deve continuar.; e 10- Deixe aqui, caso queira, alguma sugestão ou comentário a respeito das nossas aulas utilizando as planilhas eletrônicas.

Julgamos adequado citar que, infelizmente, como a participação da pesquisa feita por Formulário, a participação dos estudantes é bastante irregular. Alguns poucos estudantes têm 100% de frequência nas aulas em que utilizamos as planilhas, a maioria tem a participação totalmente irregular e aleatória, chegando a faltar a três ou quatro encontros. Apesar desse fator negativo, as respostas dos alunos seguiram em uma direção bastante positiva, o que é observado em sala de aula quando as atividades são propostas. Inclusive cito também que o uso do CTEs da escola chama a atenção de outras turmas que não têm a mesma realidade e suscita comportamentos de cobranças para com os outros professores. Cremos, por isso, que tal realidade deveria ser extensiva à toda escola, obviamente considerando a necessidade de capacitação dos profissionais e a disposição dos mesmos em realizar aulas de matemática utilizando planilhas digitais e o grau de autodidatismo desses mesmos profissionais, qualidade tão necessária ao profissional da educação do século XXI (KENSKI, 2012). Segue uma planilha com o resumo das respostas.

Tabela 1: Questionário aplicado aos discentes sobre a utilização de planilhas eletrônicas nas aulas de Matemática

1- Você tem participado das aulas no Centro de Tecnologia Educacional (SALA DE INFORMÁTICA)?	2- Sobre o uso das planilhas eletrônicas, você:	3- Com o uso de planilhas eletrônicas, as aulas de matemática tornam-se mais interessantes e atrativas.	4- Para mim, Utilizar planilhas para o estudo de matemática é interessante e motiva a aprender mais.	5- Para inserir uma fórmula em uma planilha, eu preciso saber Matemática.	6- Notei que meu raciocínio e minha aprendizagem melhoraram depois da utilização das planilhas.	7- Acho importante, para meu dia a dia e meu futuro profissional, saber utilizar planilhas eletrônicas.	8- Consigo relacionar o que estou fazendo nas planilhas eletrônicas a conteúdos estudados em Matemática.	9- O trabalho com planilhas eletrônicas deve continuar.	10- Deixe aqui, caso queira, alguma sugestão ou comentário a respeito das nossas aulas utilizando as planilhas eletrônicas.
Sim	Consegui utilizá-las, porém ainda não domino bem.	Concordo.	Concordo.	Concordo.	Concordo.	Concordo.	Concordo.	Sim	

Algum as vezes	Consegui utilizá-las, porém ainda não domino bem.	Concordo.	Concordo.	Concordo.	Concordo parcialmente.	Concordo.	Concordo parcialmente.	Sim	
Não	Consegui utilizá-las, porém ainda não domino bem.	Concordo parcialmente.	Concordo.	Concordo.	Concordo.	Concordo.	Concordo.	Sim	

Sim	Já consegue utilizá-las razoavelmente bem.	Concordo.	Sim						
Sim	Consegui utilizá-las, porém ainda não domino bem.	Concordo.	Sim						
Sim	Já consegue utilizá-las razoavelmente bem.	Concordo.	Sim						
Algum as vezes	Já consegue utilizá-las razoavelmente bem.	Concordo.	Sim						

Fonte: Costa, 2022.

Constatamos que a utilização das planilhas eletrônicas foi bem aceita e, na visão dos estudantes, tornaram a aula da disciplina mais atrativa e interessante, além de incentivá-los a

aprender matemática. Isso foi constatado com as perguntas 3 e 4, nas quais o percentual de concordância foi de 87,5% e 100% respectivamente. Observe as imagens a seguir:

Figura 4: Gráfico das questões 3 e 4.



Fonte: Costa, 2022.

A maior parte concorda que, para construir uma fórmula em uma planilha, é necessário saber Matemática e, na visão deles, a utilização dessa ferramenta ajudou no raciocínio e aprendizagem matemática. Na questão 5 há a concordância de 100% dos estudantes e, na questão 6, apenas um deles concorda parcialmente com a afirmação de que o uso do recurso tecnológico melhorou sua aprendizagem e raciocínio. Aqui é interessante verificar que, como citado na parte introdutória deste relato, na visão de Pierre Lévy, as tecnologias informáticas, como tecnologias intelectuais que são, de uma forma ou de outra interferem na cognição do ser humano, justamente por atuarem como facilitadores da memória de curto prazo, favorecendo assim o pensamento abstrato (LÉVY, 1993).

As questões 7, 8 e 9 objetivavam a verificação da viabilidade ou não da utilização de tais ferramentas para o ensino de Matemática. Apenas um estudante, dos que se propuseram a responder o questionário, concordou parcialmente com a questão 8 (Consigo relacionar o que estou fazendo nas planilhas eletrônicas a conteúdos estudados em Matemática). Lemos, com isso, que a tentativa de trabalho lançando mão de tais ferramentas é bastante proveitosa. Na prática, percebemos que muitos dos alunos trazem consigo conhecimentos empíricos que já os permitem fazer determinados cálculos mentalmente, porém também constatamos que ainda há grande

dificuldade em correlacionar os conhecimentos científicos-escolares às realidades deles. As planilhas os ajudam nesse sentido.

Figura 6: Gráficos das questões 7, 8 e 9.



Fonte: O autor.

Se, de acordo com as respostas, os resultados foram relativamente proveitosos deste trabalho, por outro lado precisamos enfatizar que há várias dificuldades. Uma delas é a grande infrequência e impontualidade dos estudantes, como já citado. Muitas vezes foi necessário repetir os temas abordados para que eles pudessem acompanhar o que estávamos trabalhando nos encontros. Poucos foram os que participaram de todos os encontros propostos e vêm mantendo certa regularidade. O segundo fator que também precisamos destacar é a infraestrutura precária de nossa unidade escolar. Computadores novos chegaram, porém, por falta de uma política de manutenção adequada, muitos deles acabam por apresentar problemas durante o uso, até mesmo uma demora fora do normal para a inicialização. Tudo isso impede que consigamos desenvolver o trabalho da forma planejada, gerando, assim, um desnecessário atraso em nosso planejamento inicial.

Mesmo com as dificuldades relatadas, acreditamos que o trabalho foi bastante produtivo, ainda que não concluído. Através das aulas introdutórias, atingimos nosso primeiro objetivo específico, pelos problemas propostos, o segundo e, quanto ao terceiro objetivo, os próprios autores citados, Menezes e Castro Jr, nos fazem afirmar que está evoluindo desde o início dos trabalhos.

REFERÊNCIAS

AIETA, Andréa Paura, Marco Aurelio P. CABRAL e Claudia C. de SEGADAS-VIANNA. **Reflexões sobre o uso de planilhas eletrônicas no ensino da matemática.** EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana 7 (2016): 1-20.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

MENEZES, Crediné Silva de; CASTRO JR., Alberto Nogueira de.. **Uma abordagem interdisciplinar para o pensamento computacional no ensino fundamental.** RENOTE, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 433–442, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.118533. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/118533>. Acesso em: 27 out. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da Informação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos novos caminhos e como chegar lá.** 1ª. ed. São Paulo: Papirus, 2014. E-book.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias de inteligência/** Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993, 208 p.

LÉVY, Pierre. **A inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 212 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 3ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

Eixo 5: Currículo e Avaliação nos diferentes espaços de aprendizagens

ENSAIO DE PREPARAÇÃO DAS TURMAS DE 8º ANO DOS ANOS FINAIS: UMA ABORDAGEM VOLTADA PARA O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

Paulo Ricardo de Souza Rodrigues¹

CONTEXTUALIZAÇÃO

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas, periodicamente aplicado, de dois em dois anos, onde permite ao Governo Federal realizar um diagnóstico da qualidade de ensino da educação básica brasileira. Tal diagnóstico centraliza fatores de compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem da educação em grandes quantidades. Segundo o [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira](#) (INEP) a avaliação é aplicada através de testes e questionários, a estudantes e professores/as, realizados em larga escala tanto na rede pública quanto na privada.

No ano de 2021, o público alvo do SAEB foi as escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuíam dez ou mais estudantes matriculados no 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental, e na 3ª série do Ensino Médio (tradicional e integrado).

A avaliação de Matemática e Língua Portuguesa, componentes curriculares obrigatórios no exame, não exige dos/as alunos/as toda a compreensão do currículo vigente em cada Estado ou Município brasileiro. No entanto, leva em consideração conteúdos norteadores mínimos de habilidades nas duas disciplinas. Portanto, criou-se um documento de referência onde é composto por descritores, os quais determinam os conteúdos associados às competências e às habilidades de cada ano e componente curricular.

Diante disso, o autor e professor de Matemática lotado na Escola Municipal Eliana Lúcia Monteiro da Silva, descreve os resultados alcançados, embora ainda em andamento, de maneira empírica, a elaboração, acompanhamento e aplicação da prática pedagógica utilizada na aplicação de simulados de Matemática para três turmas de 8º ano.

Além disso, o professor organizou e contextualizou os conteúdos do currículo escolar da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com a matriz de referência do SAEB 2021 de

¹ Professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação. Especialista em educação matemática; paulo.rodrigues@semed.manaus.am.gov.br.

Matemática, e utilizou a ferramenta *WhatsApp Business* para a comunicação e contato pedagógico com os pais ou as mães e/ou responsáveis dos/as alunos/as.

Portanto, o objetivo deste relato consiste na descrição da relação de ensino e aprendizagem da aplicação dos simulados de matemática para as três turmas de 8º ano B, C e D, o enxugamento do currículo escolar e casamento dos descritores da matriz de referência do SAEB com o próprio currículo, e o contato periódico com pais/mães, responsáveis e alunos/as sobre os rendimentos obtidos.

RELATO DA PRÁTICA

O trabalho do professor de Matemática iniciou antes do período letivo previsto no ano de 2022. Com a reforma e revitalização da escola entre os meses de fevereiro a março, o autor identificou, registrou e realizou um levantamento de informações sobre a identidade dos pais ou mães, responsáveis e alunos/as matriculados/as da unidade de ensino, com o auxílio da plataforma de comunicação *WhatsApp Business*. Todos os contatos de telefone foram salvos no e-mail institucional e na agenda do professor.

No processo de planejamento, alinhado aos planos mensais periódicos do professor, o autor enxugou e casou as principais habilidades do currículo escolar do 8º ano com a matriz de referência do SAEB do ano de 2021. A matriz de referência do componente curricular de Matemática abrange um total de 36 descritores dos quais foram divididos por unidades temáticas segundo o currículo escolar (ver Figura 1 e Figura 2).

Figura 1: Currículo escolar de Matemática em função dos descritores da matriz de referência SAEB – Parte 1.

CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL DE MATEMÁTICA X DESCRIPTOR – 8º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETO DO CONHECIMENTO	DESCRIPTOR
Números e Operações/Álgebra e Funções.	(EF08MA01)	Conjuntos numéricos Representação dos números reais em diagrama e na reta numérica Números racionais. Números reais	D16 D17 D18 D19 D20 D21 D22
	(EF08MA01)	Potenciação e propriedades da potenciação Potências com expoente inteiro negativo Potência com expoente fracionário Notação científica	D23 D24 D25 D26
	(EF08MA02)	Raiz quadrada exata e aproximada de um número Radiciação	D27
	(EF08MA04)	Porcentagens	D28
	(EF08MA12)	Variação de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente proporcionais ou não proporcionais	D29
	(EF08MA06)	Expressões algébricas Valor numérico de uma expressão algébrica Monômios Grau de um monômio Monômios semelhantes Operações com monômios: adição algébrica, multiplicação, divisão e potenciação Polinômios Simplificação de polinômios Grau de um polinômio; Valor numérico de um polinômio Operações com polinômios: adição, subtração, multiplicação e divisão	D30 D32 D33 D34 D35
	(EF08MA07)	Equação do 1º grau com uma incógnita Equação fracionária; Inequação do 1º grau Equação do 1º grau com duas incógnitas e sua representação gráfica no plano cartesiano	
Probabilidade e estatística	(EF08MA23)	Gráficos de barras, linhas e setores: avaliação da adequação para representar um conjunto de dados Histograma Medidas de tendência central Média aritmética ponderada Tipos de amostragem	D36 D37

Fonte: Elaboração própria do autor (2022).

Após o início das aulas, presencialmente, no dia 11/04/2022, próximo do fim do 1º bimestre, o professor começou os trabalhos dando início a jornada de preparação e ensaio para o SAEB 2023.

Figura 2: Currículo escolar de Matemática em função dos descritores da matriz de referência SAEB – Parte 2.

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETO DO CONHECIMENTO	DESCRIPTOR
Geometria	(EF08MA15)	Construção geométrica dos ângulos de 90°, 60°, 45° e 30°	D1
	(EF08MA18)	Transformações geométricas: simetrias de reflexão, translação e rotação	D2 D6
	(EF08MA14)	Tipos de triângulos Segmentos e pontos notáveis dos triângulos Propriedades dos triângulos Relações de desigualdades nos triângulos Relações entre os ângulos de um triângulo: soma das medidas dos ângulos internos e dos ângulos externos e relação do ângulo externo com os ângulos internos não adjacentes Congruência de triângulos Casos de congruência Propriedades de quadriláteros Soma das medidas dos ângulos internos de um quadrilátero Paralelogramo Retângulo Losango Quadrado Propriedades gerais dos paralelogramos Propriedades dos retângulos, losangos e quadrados Trapézio Propriedades gerais dos trapézios Propriedades dos trapézios isósceles Polígonos: conceito, elementos, classificação e nomenclatura Número de diagonais Soma das medidas dos ângulos internos e externos de um polígono Polígonos regulares: ângulos interno, externo e central.	D3 D4 D5 D7 D8 D10
Grandezas e Medidas	(EF08MA19)	Comprimento Área de figuras planas: retângulo, quadrado, paralelogramo, triângulo, losango e trapézio Figuras equivalentes Cálculo do comprimento, do diâmetro e do raio de uma circunferência Área do círculo Área da coroa circular; Volume do cilindro reto	D11 D12 D13 D14 D15

Fonte: Elaboração própria do autor (2022).

A proposta de aplicação dos simulados e reorganização do currículo contextualizado tiveram como alvo os discentes do 8º ano da Escola Municipal Eliana Lúcia Monteiro da Silva

para o SAEB 2023. Em parceria com os pais ou mães e responsáveis dos/as alunos/as, o professor enfatizou o tempo de aprendizagem de cada estudante, a disciplina de avaliações correntes, o foco em um objetivo comum, sem esquecer a técnica e aplicação da Matemática.

SABERES E APRENDIZAGENS

A Escola Municipal Eliana Lúcia Monteiro da Silva está localizada na Rua Tiradentes, sem número, no bairro Santo Agostinho. A unidade de ensino possui turmas do 1º ao 5º ano no turno matutino e, 6º ao 9º ano, no turno matutino e vespertino. No ano escolar de 2022, ao todo, são 17 turmas de 6º a 9º ano dos anos finais, a saber: sete turmas de 6º ano, três turmas 7º ano, quatro turmas de 8º ano e três turmas de 9º ano.

O professor Paulo Ricardo é professor responsável e regente de apenas três turmas de 8º ano. Conforme mencionado, este relato nasceu da expectativa de descrever uma prática pedagógica em um prazo de dois anos, iniciando a jornada no ano de 2022 com os discentes no 8º ano até o SAEB 2023, quando eles estarão no 9º ano.

As três turmas de 8º ano B, C e D tinham um total de 110 alunos.

Inicialmente, com a matriz de referência do SAEB 2021 e o currículo escolar de matemática aprovado, o professor analisou, enxugou e casou as habilidades de conhecimento com os descriptores. Conforme as Figura 1 e Figura 2, o documento acabou ficando como norte para a jornada de ensaio na aplicação de simulados, pois o professor se orientou e norteou os/as discentes para importância de simular as principais habilidades de conhecimento do currículo escolar de Matemática do 8º ano e 9º ano.

Em segundo lugar, o professor redigiu e aplicou os simulados de Matemática. No 2º bimestre do ano escolar (26/04/2022 a 18/07/2022), por exemplo, houve dois simulados, no 3º bimestre estava previsto três e, no 4º bimestre, dois simulados. Todos com 15 questões de alternativas (A), (B), (C) e (D), e uma questão de raciocínio lógico.

A proposta dos simulados é colocar um ambiente semelhante ao dia da avaliação do SAEB 2023, reorientar os alunos com menor erros em rasuras, questões em branco ou marcação errada, e o tempo de avaliação previsto.

Figura 3: Alunos das turmas do 8º B, C e D realizando o I simulado de matemática no 2º bimestre de 2022.

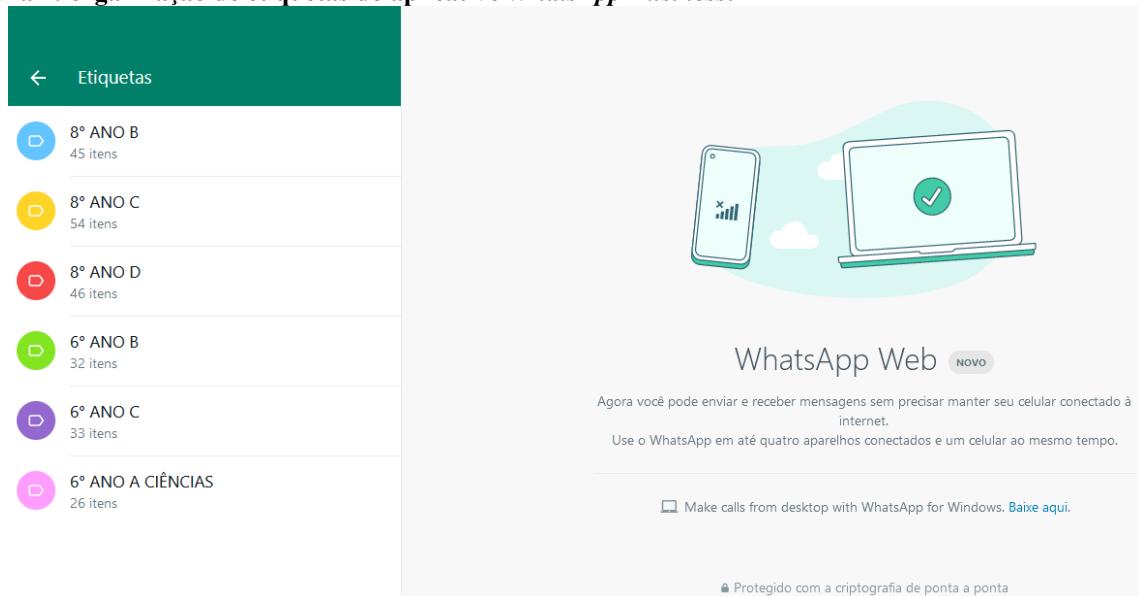


Fonte: Telefone celular do autor (2022).

Por fim, a utilização da plataforma de comunicação *WhatsApp Business*. Por se tratar de um aplicativo de uso comercial, o professor comprou um chip de telefone apenas para uso pedagógico para a escola. Assim, não houve interferência de contatos telefônicos particulares e profissionais.

Uma das vantagens de se utilizar este tipo de aplicativo para uso pedagógico é a possibilidade de separar os contatos em etiquetas (Figura 4). Nestas etiquetas podemos editar por turma e distinguir contato por contato de responsáveis e alunos. Dessa forma, é possível, por exemplo, enviar uma única mensagem de aviso para uma única turma ou para as três turmas instantaneamente sobre datas e rendimento dos alunos com os pais e/ou responsáveis.

Figura 4: organização de etiquetas do aplicativo *WhatsApp Business*.



Fonte: *WhatsApp Business* profissional do professor Paulo (2022)

De maneira geral, a prática da sala de aula desta experiência, em seis meses de trabalho, é positiva. Primeiro, porque ainda está em andamento (2023), e os dados ainda estão sendo levantados e trabalhados de acordo com os descritores e currículo escolar de Matemática; em segundo, há outros motivos que não fazem parte do planejamento do professor como: a entrada e saída de alunos oriundos de outra escola ao longo do processo, e as particularidades na aprendizagem (“equilíbrio pedagógico”) das turmas de 8º ano.

Quando se fala em equilíbrio pedagógico das turmas, é necessário avaliar para que objetivo devemos traçar um perfil de turma. Por exemplo, nas turmas de 8º ano, no ano de 2022, é

nítido os diferentes níveis/estados de aprendizagem, ou seja, alunos com problema de indisciplina, faltosos e não engajados por outros motivos sociais.

REFERÊNCIAS

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>> Acesso: 12/08/2022.

RODRIGUES, P. R. S.; CASTRO, M. C. M. O PERFIL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE MANAUS. In: VII Escola de Inverno de Educação Matemática (EIEMAT), 2021, Santa Maria. Anais da VII Escola de Inverno de Educação Matemática (EIEMAT) e I Escola de Inverno de Ensino de Física (EIEF). Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física Programa de Pós-Graduação em Edu, 2021. v. 5. p. 684-695.

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Swanny da Silva Brito¹
Rhaisa Christie Graziella de Souza Laranjeira²

CONTEXTUALIZAÇÃO

Frente aos avanços tecnológicos e científicos em que se vive, a Educação Infantil surge com exigências acerca de sua qualidade, o que faz da avaliação um tema indispensável para estudos e pesquisas dos docentes. Diante às inúmeras dúvidas e dificuldades encontradas para avaliar na primeira etapa da Educação Básica, busca-se com esse relato de experiência, demonstrar como ocorreram os processos avaliativos na turma do 1º período B do CMEI Cacilda Pinto de Lima, localizado no bairro Jorge Teixeira, zona leste de Manaus.

Os docentes são os mais interessados em saber como ocorreu esse processo avaliativo nessa turma de Educação Infantil, as dificuldades encontradas nas etapas de aplicação dos métodos e estratégias desenvolvidos pela professora, na busca por soluções que viabilizassem, de maneira clara e objetiva, as metas diárias dessa etapa de ensino. Este relato é de grande relevância para a comunidade escolar, advindo de um amplo campo de experiência e poderá proporcionar material de consulta para ajudar outros profissionais dessa etapa de ensino.

RELATO DA PRÁTICA

¹ Professora da SEMED.

² Formadora DDPM/Mestra em História Social.

Todo o processo de ação é realizado junto com a formadora enviada pelo Programa de Tutoria Educacional (PTE) da SEMED. Esse programa proporciona uma formação colaborativa que busca encarar os desafios dos professores em estágio probatório e das equipes gestoras de maneira a encontrar potencialidades dentro do contexto escolar, com o foco voltado na melhoria da aprendizagem dos estudantes, de modo formativo e não avaliativo. De modo descontraído, a formadora proporciona uma autoavaliação do docente, que a partir dessa avaliação busca construir um plano, traçar metas que possam auxiliá-lo em suas dificuldades na sala de referência. Nesse relato de experiência, a maior dificuldade foi estabelecer uma forma de avaliar o desenvolvimento das crianças, para então intervir nos aprimoramentos de atividades que proporcionem o desenvolvimento integral da criança. E, para isso, é primordial que a prática seja avaliada, pois segundo Freire:

[...] não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la (FREIRE, 1984, p.92)

Nesse sentido, a avaliação é uma forma de promover o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Partindo desse princípio, buscou-se uma forma de avaliação que fosse prática, dinâmica e também atual que pudesse juntar tudo o que é usado como forma de coleta de dados – os relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos –, de maneira que pudesse ser evidenciada a progressão ocorrida durante o período de observação.

Vivemos em um mundo pós pandemia, algumas práticas educativas passaram por um processo radical de mudanças repentinhas ocorridas com o avanço do COVID-19, provocando diversas transformações. Devido a esse novo contexto, houve a necessidade de fazer uso de ferramentas tecnológicas, como o uso do *Google* formulários, um instrumento que já estava disponível há anos, mas que somente durante a pandemia passei a usar e entender o seu funcionamento. Usei com a minha turma do 4º ano do Ensino Fundamental, e então cheguei à conclusão que poderia também usar com a minha turma de Educação Infantil. Junto com a formadora, criamos uma avaliação que teve um caráter totalmente qualitativo. Segundo Reis (2012, p.61): “[...] a abordagem qualitativa está no modo como interpretamos e damos significados ao analisarmos os fenômenos abordados sem empregar métodos e técnicas estatísticas para obter resultados sobre o problema ou tema estudado”.

Com a ajuda da tutoria criamos um formulário com perguntas objetivas para avaliar o processo de desenvolvimento das crianças da turma do 1º período. Com esse formulário buscamos analisar o que as crianças já eram capazes de fazer, ou não, e a desenvolver atividades que pudessem proporcionar o aprimoramento ou capacitar suas habilidades motoras e psíquicas de

acordo com a sua necessidade. Para isso, nos baseamos nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Criamos um plano de ação pautado em atividades e brincadeiras que pudessem evidenciar suas habilidades. A intencionalidade do processo avaliativo na Educação Infantil é justamente o monitoramento das práticas realizadas nas salas de referência ou nos espaços de apoio construídos pela escola, fundamentando-se na observação sistemática do docente a fim de aperfeiçoar ou modificar quando for necessário.

SABERES E APRENDIZAGENS

Quando nos referimos à avaliação em um espaço escolar, normalmente se pensa em provas escritas, orais, seminários, apresentações de trabalhos, pesquisas, notas, trabalhos escolares, e outros, mas o conceito de avaliar nesse campo da ciência é muito mais profundo, e se apresenta como um dos ingredientes principais do processo de ensino-aprendizagem que visa conferir o que foi ensinado com o que se almeja.

Após a realização da pesquisa, do desenvolvimento do plano de ação e da aplicação do plano de ação, ficou evidente os motivos para avaliar na Educação Infantil que, “[...] nessa etapa, a finalidade básica da avaliação é que sirva para intervir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p.173). É importante que um professor seja capaz de conhecer os avanços ou retrocessos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, para que ele possa refletir sobre possíveis modificações no seu planejamento e também para avaliar sua própria intencionalidade com as atividades que o mesmo desenvolve nas salas de referência.

Figura 1: Formulário Elaborado para Avaliação

1. Tem um vocabulário adequado à faixa etária?

CD- Com Dificuldades
 ED- Em Desenvolvimento
 D- Desenvolvido

2. Ouve bem e cumpre as ordens determinadas?

CD- Com Dificuldades
 ED- Em Desenvolvimento
 D- Desenvolvido

3. Tem coordenação motora fina e grossa?

CD- Com Dificuldades
 ED- Em Desenvolvimento
 D- Desenvolvido

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Figura 2: Momento da rotina e orientações para as crianças antes da realização das atividades



Fonte: Acervo das autoras, 2022.

REFERÊNCIAS

- BASSEDAS, E. HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.
- REIS, L. G. **Produção de Monografia da teoria à Prática: o método educar pela pesquisa (MEP)**. 4. ed. Brasília: Senac-DF, 2012.

PARLANDEANDO COM BEBÊS DA CRECHE MUNICIPAL PROF^a ELIANA DE FREITAS MORAES

Helen Cristina Pessoa Baltar Santos¹

INTRODUÇÃO

O atual momento histórico legitima que a Educação Infantil tem como finalidade "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social" (LDB - Lei nº 9394/96). Nessas perspectivas apontam para necessidade de desenvolver metodologias dinâmicas, envolventes, interativas e contextualizadas de acordo com

¹ Creche Municipal Professora Eliana de Freitas Moraes, Graduação em Normal Superior – Universidade do Estado do Amazonas (UEA) – Pós-graduação em Alfabetização pela Barão de Mauá, e-mail: helen.santos@semed.manaus.am.gov.br.

as especificidades do desenvolvimento infantil que garantam a indissociabilidade do cuidar e educar a criança.

Nessa perspectiva, temos as parlendas que assim como as cantigas de roda fazem parte do legado cultural transmitido pela tradição oral e que faz parte do folclore brasileiro e constituem-se de textos que cantam e encantam todas as idades, mas entre as crianças, elas são especiais pela ludicidade, encantamento, imaginário e humor que as parlendas apresentam.

Este estudo propõe, por meio de uma experiência docente ocorrida na Creche Municipal Professora Eliana de Freitas Moraes apresentar as especificidades do trabalho com parlendas, literatura oral considerada antes como poesia-brincadeira, como brincadeiras ritmadas que contribuirão para a consciência fonológica das palavras, entonação e desenvolvimento e ampliação da oralidade.

Dessa maneira, é na Educação Infantil/Creche que as crianças aprendem, realizam experiências que proporcionam o desenvolvimento de várias habilidades passando pela coordenação motora grossa e fina, equilíbrio corporal, afetividade, relações sociais, a linguagem oral, matemática, a natureza e as artes de modo geral: música, dança, teatro e pintura.

Logo, ao ouvir, recitar e dramatizar as parlendas contribuem para o desenvolvimento de vários aspectos experienciais imprescindíveis as crianças do maternal IB na Creche Eliana de Freitas, uma vez que as parlendas são brincadeiras ritmadas que contribuem para a estimulação da oralidade a Contação de Histórias curtas, com rimas, de fácil memorização e que divertem as crianças.

METODOLOGIA

Pouco se ouve falar das parlendas (ou parlengas) atualmente. No entanto, apesar de não aparecerem com tal denominação, os versinhos que formam esse gênero textual são amplamente utilizados pelo povo. Como eles geralmente apresentam temática infantil, são recitados em brincadeiras de criança.

Sendo assim, os benefícios de trabalhar as Parlendas são: Linguagem lúdica, porque geralmente contam uma história, porque tem presença de humor, por conta da sua linguagem folclórica, consciência fonológica e rítmica que facilita na aprendizagem de um instrumento musical, na oralidade e mais para a frente vai contribuir para a alfabetização, criação, interpretação, poesia. Por tudo isso, pensou-se incluir as Parlendas na rotina da rodinha que acontece todos os dias após o café da manhã. São momentos prazerosos que estimulam a oralidade com conversas informais, cantigas de roda, leitura de histórias infantis e a atividade proposta do dia conforme planejamento prévio. Então durante 2 vezes por semana, buscou-se incluir as parlendas com imagens e recitação oral das mesmas, que já prendia a atenção das crianças por ser fácil e curta, ou seja, logo passa para outra imagem. Na semana seguinte, essas mesmas parlendas,

agora, além das imagens, recitamos as parlendas com gestos usando as mãos, tocando em partes do corpo como dedos, face, como a parlenda “Janela, janelinha”; Midinho”, Lé com lé, Crê com crê...” etc. Depois usando recursos para brincar enquanto declama a parlenda como a parlenda “A galinha do vizinho” usando forma de ovo com bolas amarelas, usando galinha de pelúcia, etc. E por fim, recitamos as parlendas com instrumentos musicais diversos para marcar a pulsação das palavras.

Outro momento, usamos as parlendas usando batidas das mãos, dos pés, batida das mãos nas coxas, marcando a pulsação das palavras como “Corre cutia”, “Na casinha da vovó” e “O peixinho prateado”.

Uma coisa interessante que não podemos esquecer em todas as etapas das parlendas são a entonação das palavras e a expressão facial. Percebemos que tanto um quanto outro, desenvolve a atenção das crianças, elas permanecem interessadas e imitam.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Um fator que colabora para que parlendas façam parte do cenário infantil é que eles possuem rimas simplificadas e métricas que favorecem a musicalidade. Além disso, o humor também é característica marcante e indispensável nas parlendas, o que conquista o gosto infantil em relação à descoberta dos signos, através do que se pode chamar de um verdadeiro jogo com a linguagem.

ATIVIDADE	Abr	Mai	Ju n	Jul	Ago	Se t	Out	Nov	Dez
Parlendas com figuras	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Parlendas com gestos	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Parlendas com mãos, pernas		X	X	X	X	X	X	X	X
Parlendas com recursos diversos				X	X	X	X	X	X
Parlendas com instrumentos e instrumentos não estruturados				X	X	X	X	X	X

Como o ritmo é um componente forte nas parlendas, o texto normalmente possui movimento e convida à brincadeira corporal, o que torna a parlenda mais atrativa para bebês e as crianças pequenas.

As histórias simples e curtas são outro ponto positivo das parlendas que acabam por facilitar a memorização da mesma, uma vez que as rimas permitem a criança antecipar o verso

seguinte fazendo uma projeção de sons iguais ou parecidos como a parlenda “A galinha do vizinho” ou “Um, dois, feijão com arroz...”

O que foi percebido com a inclusão das Parlendas durante a rodinha, é que estas ajudaram na estimulação da oralidade. As crianças sentiram-se mais estimuladas a falar e conversar. Elas lembram da parlenda como se fossem músicas e começam a cantar as parlendas na sala de referência. Às vezes estão brincando e começam a recitar as parlendas, porque vem na memória, como uma música que vem na nossa.

Tanto a estimulação da consciência fonológica quanto a pulsação das palavras que a parlenda traz possibilitará benefícios prolongados, pois contribuirá para a pronúncia correta das palavras e na idade de alfabetização facilitará a leitura e a segmentação das palavras e ainda arrisco dizer que facilitará na habilidade de aprender um instrumento musical.

CONSIDERAÇÕES

Através do trabalho pedagógico desenvolvido, foi possível verificar a importância atribuída ao uso das parlendas na creche, para garantia de que haja a intencionalidade pedagógica em sua presença no cotidiano escolar.

Esta experiência de escrever e perpassar pela prática experiencial com crianças do Maternal I permitiu a reflexão sobre a importância do desenvolvimento de práticas que atribuam uso de parlendar com intencionalidade pedagógica dentro do cotidiano escolar, propiciando aos pequenos a exploração dos materiais sonoros ao seu redor, a ampliação de seus repertórios particulares e a oferta de momentos em que seja privilegiada a percepção musical, contemplando os seus respectivos estágios de desenvolvimento musical, em situações que lhes sejam significativas.

Cabe aqui mencionar que as parlendas, poemas-jogo modificados pelo popular com o passar do tempo, constituem não apenas um gênero literário, mas também um relevante tesouro cultural no que se refere ao folclore brasileiro. Porém, muitas vezes, tais poemas são esquecidos, ou pouco valorizados no que concerne à educação, e principalmente quando pensando em utilizar com crianças bem pequenas.

Logo aquelas atividades poderiam ser melhor aproveitadas, a fim de não só desenvolver diversas competências e habilidades nas crianças, mas também, preservar o patrimônio do país a partir da transmissão para novas gerações.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense**. Manaus: 2020a. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular> Acesso em: 19 de Set. de 2022.

BAROUKH, Josca Ailine; DE ALMEIDA, Lucila Silva. **Parlendas para brincar**. Panda Books, 2021.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil**. Manaus, AM: SEMED, 2016.

PONSO, Caroline Cao. Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil. **Música na Educação Básica**, v. 3, n. 3. P. 96-107, 2011.

Sites:

www.leiturinha.com.br/blog. Acesso em: 02 de set. de 2022.

LETRAMENTO LITERÁRIO E DIGITAL POR MEIO DA LITERATURA AMAZONENSE: UMA ANÁLISE DOS POEMAS DE THIAGO DE MELLO E TENÓRIO TELLES

Valéria de Oliveira Lima¹

INTRODUÇÃO

O letramento literário promove atividades de leituras significativas que permitem com que os estudantes ampliem suas experiências literárias em diferentes campos, alcançando as habilidades necessárias para formação do leitor enquanto ser crítico e social.

A nona competência específica de língua portuguesa para o Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), elenca que, o estudante deve envolver-se em práticas de leitura literária que valorizem a literatura e reconheça o potencial transformador e humanizado da experiência que ela proporciona. Mas para que isso seja possível, faz-se necessário o contato dos estudantes com os textos literários.

A motivação para realizar estas reflexões surgiu a partir das observações realizadas em projetos de leitura que aplico na escola em que leciono, dentre eles, os projetos fomentados por meio do Programa Ciência na Escola (PCE) com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), assim como em minhas experiências como pesquisadora e professora nos Anos Finais. Com base nestas, pude perceber a carência do contato dos estudantes com o texto literário de forma efetiva que toda experiência com a literatura proporciona, especialmente como os textos literários da literatura produzida no Amazonas.

Sabemos que é um grande desafio promover a leitura desses textos na escola, haja vista que a Literatura está presente como parte da disciplina de Língua Portuguesa apenas no Ensino Médio e que há prioridade no estudo da literatura brasileira, muitas vezes com um cânone que não

¹ Professora de Língua Portuguesa da SEMED/MANAUS. Especialista em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação e Orientação Escolar/UNIVERSIDADE ANHANGUERA UNIDERP, Licenciada em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa/UNIP (valeria.lima@semed.manaus.am.gov.br)

está representando a todos. Podemos também observar essa carência nos livros didáticos e questionar sobre a presença de obras de poetas amazonenses nos livros. Vale ressaltar que o Art. 26 da LDB (Lei 9394/96) propõe que “os currículos devem ser complementados por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Sendo assim, a proposta foi apresentar um gênero que possibilitasse o contato do educando com a própria identidade cultural e que fosse plurissignificativo, como é o caso do texto lírico, possuindo uma rica contribuição ao exercício da reflexão, a aquisição do saber e percepção da complexidade do mundo e dos seres. Sendo de grande importância na formação do estudante enquanto ser pensante.

Logo, o projeto justifica-se na leitura e análise de poemas produzidos no Amazonas, tendo como objetivo geral proporcionar aos estudantes do 9º ano dos Anos Finais da Escola Municipal Professora Antônia Pereira da Silva/DDZ Norte, o contato com a literatura produzida no Amazonas por meio da leitura de poemas, a fim de promover o letramento literário e digital. Como objetivos específicos, elegemos o de analisar como ocorre a promoção ao letramento literário e estímulo à leitura literária, por meio da sequência básica para se trabalhar o letramento literário na escola norteada por Cosson (2014); despertar nos alunos participantes do projeto a curiosidade e o prazer pela leitura literária amazonense; estimular a criticidade do aluno por meio da discussão de temas polêmicos de forma ética, utilizando, para isso, as pesquisas, leitura e análise das obras “Faz escuro mas eu canto”, de Thiago de Mello e “Canção da Esperança e outros poemas”, de Tenório Telles; e por fim, promover a escrita literária de poemas com temática amazonense, resultando em um livro digital de poemas (e-book) e um audiolivro (audiobook).

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados centraram-se na pesquisa de estudo de campo em Prodanov (2013) com uma abordagem qualitativa em Gil (2002) e dos conceitos elencados ao letramento literário em Cosson (2014).

A pesquisa teve como participantes os alunos do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Antônia Pereira da Silva/DDZ Norte de Manaus/AM. Tendo como base teórica o contato com a literatura, ancorada nos estudos sobre letramento literário e digital, norteados por Cosson (2014), Soares (2009), Nascimento (2021), entre outros. Este, que ocorreu por meio da leitura e análise das obras “Faz escuro, mas eu canto”, de Thiago de Mello e “Canção da Esperança e outros poemas”, de Tenório Telles.

O projeto está ocorrendo de forma semanal, especificamente nos dias disponíveis para a “Hora da Leitura”, uma das ações do “Programa Viajando na Leitura” criado pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED-Manaus, que objetiva criar condições para consolidar o hábito da leitura.

Para alcançar os objetivos propostos, os textos estão sendo lidos e analisados por meio da sequência básica para se trabalhar o letramento literário na escola, norteado por Cosson (2014), constituída por quatro passos: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. A motivação consiste em preparar o aluno para entrar no texto, é uma preparação dos alunos no universo do livro a ser lido. A segunda é a introdução, onde apresenta-se a biografia do autor trabalhado e a obra escolhida por meio das observações da capa, contracapa, orelha e outros elementos para textuais que introduzem a obra, a fim de mostrar a importância da escolha para que o aluno a receba de maneira positiva. A terceira etapa é a leitura, que convém ser feita prioritariamente extraclasse, por levar em consideração o tempo de cada aluno. Cabe ao professor estabelecer prazos e um sistema de verificação que pode ser feito por meio de intervalos de leitura. Para Cosson (2014), “os intervalos podem e devem ser usados para cumprir o processo de letramento literário.” Por fim, a quarta etapa: a interpretação. Esta etapa destina-se a uma apreensão global da obra. É o momento de construção do sentido do texto, nesse momento os alunos poderiam exteriorizar o que compreenderam por meio das interpretações escritas, orais, exposição de registros, dentre outros. Neste trabalho estamos produzindo poemas com os alunos, estes, que resultarão na produção final de um e-book e audiolivro.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), é importante recolocar o texto literário como ponto de partida para o trabalho com a literatura e intensificar o seu convívio com os estudantes. Tendo em vista que “a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (BRASIL, 2017, p.501). Desta forma, o trabalho com textos poéticos em sala de aula vem possibilitando com que os estudantes tenham o contato com a literatura da nossa região, dando mais atenção e valorização à sua identidade cultural.

Destaco que os estudantes têm mostrado grande interesse na aplicação. É possível perceber o aumento na produção escrita, na criticidade e sensibilidade do aluno, nas percepções com o mundo ao seu redor. O interesse em escrever textos poéticos foi aflorado, tendo em vista que durante o projeto, os estudantes participaram também de outras atividades envolvendo escrita de poemas. Vale ressaltar, que o projeto proporcionou o contato com autores da literatura produzida no Amazonas. Esse contato possibilitou com que os participantes entendessem melhor da poética amazonense, dos processos de escrita e da importância da poesia para sua formação. O projeto também possibilitou a formação de produção de um *e-book*, fazendo com que os estudantes utilizassem as tecnologias com sabedoria, não só no conhecimento funcional possibilitada pelo computador, mas com um conhecimento crítico desse uso. Assim, os estudantes estão desenvolvendo as habilidades necessárias para a promoção do letramento

literário e digital e tendo o estímulo para efetuar novas leituras literárias dentro e fora da sala de aula, esta, que é favorável ao ensino e aprendizagem e a formação integral dos alunos.

A seguir trago o depoimento de um estudante participante do projeto.

L.C. M. V. – aluno participante do projeto “O projeto veio em um momento crucial. Além de abranger nós alunos do projeto, cobre nossa escola inteira, sendo por meio de visitas de poetas que já compareceram à escola, ou por meio de nossas apresentações. O projeto despertou em mim a vontade de ler mais livros, não só em mim, porque estávamos vendo que nossos colegas estão se interessando mais em ler livros e nos escritores amazonenses. Outro ponto positivo foi a perda da vergonha de apresentar trabalhos e pesquisa, pois frequentemente o projeto faz palestras para os alunos da nossa escola.”

Percebemos pelo depoimento que essa prática está cumprindo os objetivos que foram propostos para o projeto. Para corroborar ainda, trago alguns registros fotográficos.

Figura 1: Representação de poemas



Figura 3: Café literário – Tenório Telles



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Figura 2: Produção de poemas

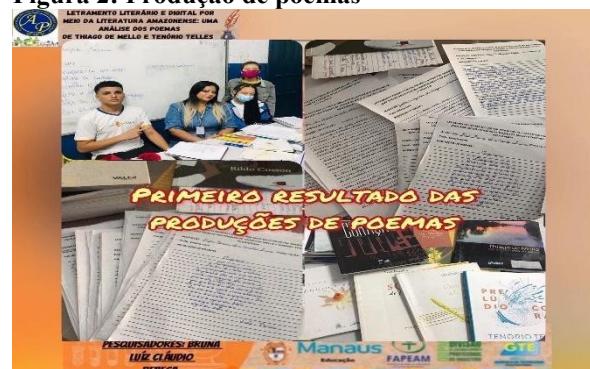


Figura 4: Interação com as turmas



Espera-se que com a finalização do projeto toda a comunidade escolar desperte ainda mais o interesse pela prática leitora e compreendam a literatura como importante para a formação do indivíduo como um todo, assim como desenvolver as habilidades necessárias para a promoção do letramento literário e digital, cumprindo os objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES

Para Nascimento (2014, p. 43) “é preciso reconhecer o valor do texto literário enquanto arte e rica fonte de conhecimento, como lugar de múltiplos saberes, de persuasões e de humanização”. E por ser um objeto social, os textos literários auxiliam no processo de letramento, levando o aluno a ter o contato efetivo com a leitura e escrita, possibilitando com que o mundo se torne mais compreensível, desenvolvendo seres críticos e sociais. Assim, a leitura literária é de suma importância em qualquer segmento de ensino.

A leitura dos textos poéticos produzidos no Amazonas vem ao encontro a essa afirmação, pois possibilita, segundo Cândido (1989, p. 06), traços que reputamos essenciais, como “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres”, sendo de grande importância na formação do estudante enquanto ser pensante.

Vale ressaltar que, o objetivo desse projeto não foi apenas compreender a estrutura e os fundamentos da poesia, mas também os significados e a sua importância para a formação crítico-reflexiva do leitor e sua promoção ao letramento literário, levando em consideração alguns aspectos e características importantes do poema em prol da condição essencial para o desenvolvimento do letramento literário, dentre eles, o estudo sistemático do eu-lírico, fazendo com que o aluno conseguisse identificá-lo diferenciando-o do autor; a linguagem presente na poesia, uma linguagem polissêmica, subjetiva, rica em metáforas e potencialidade conotativa e traços estilísticos próprios que levam o leitor as reflexões presentes no texto lido, assim como em sua vida, seus anseios e visão de mundo.

Desta forma, para que isso aconteça de forma efetiva no interior das práticas pedagógicas, para que os estudantes possam compreender o meio social em que vivem e desenvolver as habilidades críticas e reflexivas, desenvolvendo a leitura literária enquanto prática social, é necessário que a leitura dos textos literários seja mediada por propostas pedagógicas como a sequência básica para se trabalhar o letramento literário na escola, norteada por Cosson (2014), proposta presente nesta pesquisa.

Observou-se que, até o presente momento, que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais da Escola Municipal Professora Antônia Pereira da Silva, DDZ/Norte, estão demonstrando grande interesse pelo projeto e os objetivos propostos para a realização estão sendo cumpridos. Espera-se que, com a aplicação do projeto, todos os objetivos propostos sejam alcançados e que a busca pela pesquisa científica e o processo de letramento literário seja difuso na sociedade, contribuindo assim para a formação integral dos estudantes. Entende-se que, com o compartilhamento das práticas e ações realizadas, esta será uma prática proveitosa para nossos alunos nos demais anos letivos. O projeto encontra-se em andamento até o final do ano letivo de 2022.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC/SEB, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: **Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base Brasília**: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 set. 2020

CANDIDO, Antônio. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 4^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 30 set. 2020.

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

NASCIMENTO, C. M. B. **A complexidade nos estatutos do homem Thiago de Mello**. 2014. 310 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4213/2/Tese%20-%20C%C3%A1ssia%20Maria%20Bezerra%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

NASCIMENTO, C. M. B. **Letramento literário em ação voluntária**. In: III ELITI - Palestra apresentada pela Profa. Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento. Youtube, 21 de mai. 2021. 1 vídeo (1h17min22seg). Publicado pelo canal IFCE CAMPUS TIANGUÁ. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0-utBB3CpDw>>. Acesso em: 30 maio 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani Cesar. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2^a edição. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

AVALIAÇÃO ESCOLAR E GESTÃO DO AMBIENTE: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO COM O PROGRAMA DE TUTORIA EDUCACIONAL DA SEMED

Adenildo Vieira de Souza¹
Rhaisa Christie Graziella de Souza Laranjeira²

1 Professor da SEMED-MANAUS, Licenciado em Educação Física, souza.adenildo@yahoo.com.br e-mail.

2 Formadora do Programa de Tutoria Educacional-SEMED/MANAUS, Mestra em História Social, rhaisalaranjeira@gmail.com

CONTEXTUALIZAÇÃO

Este trabalho tem como objetivo refletir experiências acerca de questões sobre os eixos Avaliação e Gestão do Ambiente que compõem a proposta formativa do Programa de Tutoria Educacional (PTE) tendo como participantes do processo formativo um professor de educação física e a tutora que compõe o PTE. Esse programa se destina aos professores em processo de estágio probatório e se desenvolve em quatro (4) módulos.

As experiências relatadas aconteceram no ano de 2022, iniciaram no mês de abril e finalizaram em outubro, foram mediadas por estratégias próprias do PTE, dentre as quais: comunicação, observação da prática, dramatização e feedback.

O que justifica tal prática é a contribuição pedagógica via formação continuada (NÓVOA, 2019) que é essencial para a formação do docente bem como para o contexto em que desenvolve seu ofício. Estamos constituindo as experiências através de um processo dialógico (FREIRE, 2019), em que a formadora e o professor, leem, analisam, planejam, discutem, elaboram, experimentam e reelaboram as estratégias que são vivenciadas junto aos estudantes. Para isso, os eixos referentes à avaliação e a gestão do ambiente estão se afirmado como elementos fundamentais à constituição da formação profissional (NÓVOA, 2019) do autor deste resumo, pois tem contribuído na prática pedagógica diária do docente, o que instiga e leva a formular e reformular seus instrumentos avaliativos bem como repensado os objetos de conhecimentos (conteúdos) que fazem parte do programa da educação física.

RELATO DA PRÁTICA

As ações seguem uma sistematização própria do PTE. Em reunião com a tutora, escolhemos os eixos: avaliação e gestão do ambiente. Essas escolhas se deram em função do interesse e dos desafios que causam no dia a dia da prática docente.

Para o desenvolvimento dos eixos escolhemos uma turma de 6º ano A, do ensino fundamental II, da Escola Municipal José Garcia Rodrigues, do turno vespertino, composta por aproximadamente 40 alunos e alunas com idades entre 10 a 14 anos.

Para o desenvolvimento das atividades planejadas, o professor e a tutora escolheram os objetos de conhecimento: *Atletismo* em que foram desenvolvidas as atividades concernentes à avaliação e o *Parkour* para se trabalhar a gestão do ambiente. Para o desenvolvimento de cada eixo de formação percorremos as seguintes etapas: elaboração do plano de ação; elaboração do plano de aula, aplicação do plano em duas aulas, sendo uma de abordagem conceitual e a outra para as experiências motoras e ao final o feedback das aulas para a autoavaliação.

SABERES E APRENDIZAGENS

As atividades aqui apresentadas foram organizadas em dois eixos e cada qual com suas análises e reflexões apresentadas pelos autores durante o processo formativo. A escrita adotada nesta sessão é a “escrita de si” que ajuda a edificar uma compreensão e análises mais profundas da formação profissional (ALVES, CARVALHO e DIAS, 2011).

O Eixo Avaliação foi escolhido em função do incômodo que sempre tive em relação a avaliar. Incômodo no sentido de ser pensada e desenvolvida como uma classificação de 0 a 10, algo apenas quantitativo e assim se obter uma nota mínima para aprovação, o que é um ato de exclusão (LUCKESI, 2011). Ao longo de minha atuação docente fui aprendendo, buscando e testando novas formas de avaliar e na condição de professor de educação física auxiliado pela tutora tenho reforçado, desenvolvido e refletido o ato de avaliar. Nesse sentido concordo com o autor (DARIDO, 2012) que ressalta a importância do professor utilizar vários instrumentos pelo qual devemos pensar em desenvolver as competências dos alunos nos seus aspectos sociais, conceituais, afetivos e motores.

Em reunião com a tutora definimos duas ações no plano: 1) pesquisar estratégias avaliativas; 2) experimentar estratégias avaliativas na sala de aula. Após a definição das ações, a tutora enviou e me orientou para algumas tarefas como ler mais sobre a avaliação e me enviou dois textos, um deles intitulado: avaliar para ensinar melhor de autoria de Denise Pellegrini. Este texto aponta a importância da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem, também aponta estratégias e experiências com essas estratégias no contexto escolar enfatizando o que deu certo e os meios seguidos para a concretização do processo de ensino e aprendizagem.

No encontro seguinte discutimos sobre os textos, e sobre qual estratégia utilizar nas aulas, chegamos à conclusão de que eu iria utilizar a autoavaliação, estratégia proposta pela tutora, e que eu não havia vivenciado com os alunos e alunas. Então com os modelos sugeridos pela tutora para facilitar a elaboração e junto as leituras elaborei um modelo para aplicar nas aulas. O conteúdo ministrado foi o atletismo, especificamente os saltos horizontais (distância e triplo) e verticais (altura e com vara) que mediou a vivência com a autoavaliação.

Ministrei duas aulas, uma no contexto de sala de aula em que abordei os saltos, mostrei vídeos de como são praticados, e outra foi fora de sala para concretizar as experiências motoras, no qual vivenciamos os saltos a distância, triplo e altura. O salto com vara não vivenciamos, pois não havia material com segurança para ministrá-lo. Após as aulas, apliquei a autoavaliação, primeiramente expliquei aos alunos rapidamente, não com muita ênfase o que foi uma lacuna deixada por mim, isso me foi mostrado pela tutora durante o feedback. Ao analisar as autoavaliações de cada estudante percebi pontos a serem melhorados de minha parte e também por parte deles, pois “a autoavaliação permite ao aluno tomar uma posição diferente, fazendo dele não um mero executor de ordens, mas alguém que tem clareza das metas do projeto, das críticas ao seu trabalho, do domínio do seu caminhar” (DARIDO, 2012, p. 133).

Figura 1: Aula prática de atletismo



Fonte: acervo dos autores (2022).

Figura 2: Aula teórica de atletismo em sala



Fonte: acervo dos autores (2022).

No Eixo Gestão do Ambiente - este para mim é desafiador mesmo estando aprendendo mais sobre isso se deve ao fato da escola ser um ambiente complexo e a profissão professor sendo marcada por desafios e tensões (TARDIF, 2014) que vão além da sala de aula em que envolve a escola, a família, o (a) aluno (a), a gestão escolar, e o professor humano.

Neste eixo duas ações foram pensadas: 1) pesquisar estratégias sobre a gestão em sala de aula; 2) experimentar estratégias de gestão na sala de aula.

Na primeira ação, que consistiu em pesquisar estratégias sobre a gestão em sala de aula, em reunião com tutora, pesquisei alguns vídeos referentes ao controle em sala de aula. Como orientação a tutora encaminhou-me um capítulo interessante intitulado: Estabelecer e manter altas expectativas de comportamento do livro “Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência”, autoria de Doug Lemov. No encontro formativo refletimos sobre as leituras em forma de dinâmica e escolhemos uma para que eu pudesse vivenciar junto aos alunos e alunas. A técnica adotada foi o POSSO, sigla em que as letras iniciais correspondem a **P**ergunte e responda; **O**uça; **S**ente direito; **S**inalize com a cabeça e **O**lhe para quem está falando (LEMOV, 2011).

Após as reflexões, escolha e orientação recebida pela tutora que denota um processo formativo para desenvolvimento profissional singular (NÓVA, 2019) que é característica do PTE, organizamos um plano de aula para vivenciarmos o POSSO. O objeto de conhecimento da educação física trabalhado foi o Parkour, sendo uma aula em sala em que foi compartilhada com a tutora, abordamos o contexto histórico e as vivências do Parkour entre mulheres que foi explorado pela tutora tendo um envolvimento expressivo da turma nas discussões levantadas e ao mesmo tempo orientando os alunos e alunas quanto a técnica POSSO.

A segunda aula foi vivenciada na área lateral onde se pratica a educação física, tivemos a participação do professor Thiago Marcelino, um dos pioneiros do Parkour no Amazonas e ainda praticante do esporte e também proprietário de um Centro de Treinamento deste esporte. Na atividade estavam presentes três professores, os autores deste texto e mais Marcelino, isso foi importante para evitar acidentes e também importante para incentivar os alunos e alunas a

experimentarem. Um circuito foi montado para a prática ser vivenciada e para o processo de organização também tentamos o POSSO, não foi com tanta eficiência quanto na sala, mas é possível refletir e reorganizar para as aulas seguintes.

Contudo, a gestão do ambiente ou gestão da sala de aula foi desafiadora, pois exige uma compreensão singular dentro de um ambiente diverso, daí o motivo da escola ser um ambiente complexo. Concordo com (TARDIF, 2014, p. 264) ao abordar que “a gestão de classe exige a capacidade de implantar um sistema de regras sociais normativas e de fazer com que sejam respeitadas, graças a um trabalho complexo de interações com os alunos que prossegue durante todo o ano letivo”. Neste sentido, percebi que para se efetivar uma gestão do ambiente, a instituição precisa desenvolver um trabalho cooperativo e que tenha a participação dos seus atores envolvidos no processo, com isso, a partir do momento em que comecei a vivenciar as técnicas de controle em sala de aula junto aos estudantes, percebi mais organização e atenção por parte de todos, acredito que com as orientações e com o cartaz que está apregoado nas salas, facilita o reconhecimento e a formação de hábitos concernentes à disciplina, organização e respeito entre os estudantes e com os professores.

Figuras 3: Orientações e realizações do movimento de Parkour



Fonte: dos autores (2022).

Fonte: dos autores (2022).

CONSIDERAÇÕES

PTE é um programa que vem agregar a formação docente, pois em seus pressupostos pedagógicos estão eixos que constituem o ambiente escolar. Ao longo do processo formativo na relação dialógica tutora-docente compreendi e aprendi, e tenho vivenciado com mais otimização a avaliação e a gestão de sala de aula, elementos que estão articulados no processo educativo e que caminham juntos. Diante das orientações oriundas da tutora tanto técnico-científicas, como os livros e artigos quanto pedagógicas, como as dinâmicas e os vídeos, o programa tem sido

relevante, pois está contribuindo para a minha formação docente. Nesse sentido, acredito na proposta do Programa de Tutoria Educacional e sua importância com relação a formação continuada e que ele se estenda como formação continuada.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. S.; CARVALHO, Yara Maria de; DIAS, Romulo. A “escrita de si” na formação em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.02, p. 239-258, abr./jun. de 2011.
- DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Cadernos de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.127-140, v.16.
- LEMOV, D. **Aula nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. São Paulo: Da Boa Prosa/Fundação Lemann, 2011.
- LUCKSI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n.3, e84910, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de jun. de 2022.
- TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

EMPREENDEDORISMO NA EJA FAZER E ACONTECER

Marcia Batista Miranda Galeno¹
Karolina Maria de Araújo Cordeiro²

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar um relato de experiência de um projeto realizado na Escola Carolina Perolina Raimunda Almeida, onde envolve o ensino de uma postura empreendedora frente a questões educacionais.

Nos dias de hoje, a Educação de jovens e adultos, não pode mais se limitar a dar formação básica. É preciso se preocupar, com a realidade da EJA e da dificuldade de muitos para ingressar no mercado de trabalho. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) adota como princípios

¹ Secretaria Municipal de Educação - SEMED, Graduação em Pedagogia com pós-graduação em Gestão escolar, administração escolar, supervisão e orientação, marcia.galeno@semed.manaus.am.gov.br

² Secretaria Municipal de Educação - SEMED, Graduação em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia karolina.cordeiro@semed.manaus.am.gov.br

pedagógicos para a EJA os quatro pilares recomendados pela Comissão Internacional para Educação no século XXI:

a) Aprender a ser: Os conhecimentos e informações adquiridos devem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e criatividade.

b) Aprender a fazer: Os conteúdos escolares devem propiciar aos alunos a construção do conhecimento e aquisição de habilidades para inserção na vida social e no mundo do trabalho.

c) Aprender a conhecer: O universo sociocultural dos alunos é o eixo condutor do processo ensino e aprendizagem. Os saberes adquiridos serão confrontados com saberes do cotidiano, levando os alunos à reflexão e construção de novos saberes.

d) Aprender a conviver: Aprender a conviver é uma atitude de cidadania. O conceito de cidadão, os valores socialmente representados, a conduta ética e o contexto sociopolítico e econômico nos quais os sujeitos estão inseridos.

Sabemos que a maioria dos Educandos da EJA, não tiveram oportunidades de estudar quando jovens, ficaram retidos ou até mesmo desistiram, muitos perderam o interesse pelo estudo, sendo necessário uma mudança de performance, para que possamos resgatar esses educandos

É nesse sentido que a proposta de Empreendedorismo na EJA será aqui colocada, isto é, mais como uma possibilidade de valorizar suas potencialidades, resgatando assim a sua autoestima, ampliar horizontes e contribuir para as discussões em torno da formação desses agentes de mudança em nossa sociedade.

A formação para o empreendedorismo, dentro desse quadro social e econômico, passa a ser uma condição primordial. Há uma verdadeira e profunda demanda pela formação de trabalhadores ou cidadãos em sintonia com o conjunto de necessidades impostas pela sociedade global. Dolabela (2003, p. 83) acrescenta, “a construção do conhecimento parte de situações reais capazes de criar vínculos naturais entre os conhecimentos anteriores e os novos conhecimentos do aluno”

METODOLOGIA

As atividades deram início no CTEs (Centro de Tecnologias Educacionais), com apresentação de slides, relacionado ao tema Empreendedorismo na EJA Fazer e Acontecer, onde conceituamos empreendedorismo, tipos de empreendedorismo, bem como as características para ser um empreendedor. Houve debates sobre empreendedorismo informal, individual, franquia, cooperativo, social e digital. Posteriormente os alunos demonstraram interesse pelo assunto, sugerindo assim os temas para as oficinas. As oficinas foram ministradas em dias alternados, na tabela 1 podemos observar, quando ocorreu as atividades. As oficinas ofertadas foram:

Produção de sabonetes ornamentais: Essa oficina foi ministrada pela professora Márcia Galeno com o auxílio da professora Andrea do 1^a segmento da EJA, foi realizada na cozinha, pois

foi necessário o uso do fogão, os alunos estavam devidamente protegidos de avental e touca. O material produzido foi armazenado para ser vendido em nossa feira de empreendedorismo. Na figura 1 podemos observar o registro dessa atividade.

Produção de desinfetante: Essa oficina foi ministrada pela professora Márcia Galeno, com o auxílio da professora Janaira Gomes Cavalcante do 1º segmento da EJA, foi realizada na sala de aula com os cuidados necessários, os alunos protegidos de avental, touca, máscara e luvas; O material produzido foi armazenado para ser vendido na nossa feira de empreendedorismo. Na figura 2 podemos observar o registro dessa atividade.

Confeito de bolos: Essa oficina foi ministrada por Jeniffer Júlia Amador, voluntária com o auxílio da Djanise Braga, pedagoga dessa instituição de ensino, realizada na cozinha, e os alunos estavam de avental, touca, máscaras e luvas. O material produzido foi degustado pelos participantes da oficina. Na figura 3 podemos observar o registro dessa atividade.

Confecção de bonecas de pano: Essa oficina foi ministrada pela aluna da EJA Raimunda Lima de Castro, com o auxílio da professora Maria Helena da Silva Cruz do 1º segmento da EJA na sala de aula. Na figura 4 podemos observar o registro dessa atividade. O material produzido será rifado na feira de empreendedorismo.

O material das oficinas, parte foram fornecidos pela escola, parte por doações dos profissionais envolvidos.

Após as oficinas foram fornecidos aos participantes, informações sobre os valores do material usado, local de compra.

Os alunos realizaram os cálculos em equipe, para calcular valores de venda, lucros ou prejuízos dos materiais confeccionados.

Após estas atividades, foi confeccionado um painel com a participação dos educandos onde foram expostos momentos do projeto em questão, esse painel ficará exposto pátio da escola, onde acontecerá nossa feira de Empreendedorismo.

Posteriormente tivemos palestras realizadas por profissionais das áreas de Empreendedorismo Social e Empreendedorismo Digital.

E como culminância do nosso projeto, tivemos a feira de empreendedorismo, onde pudemos socializar os materiais produzidos pelos alunos, e até mesmo socializar as produções de alunos empreendedores.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A proposta desse projeto colabora de forma multidisciplinar, com a formação da EJA, já que está atendendo às recomendações da Base Nacional Comum Curricular (2017) e do Referencial Curricular Amazonense (2019), contemplando unidade temática, competências e

habilidades. Aliado à forma de melhorar a autoestima dos alunos e estimular o pensar coletivo sobre novas possibilidades.

E, finalmente, toda ação de empreendedorismo tem um objeto relacionado a um componente ou a um conjunto de componentes curriculares. Isso traz para as atividades de aprendizagem uma seleção perfeita de assuntos propícios para a aprendizagem inter e transdisciplinar.

Nesta ação também se verificou que a atitude empreendedora pode ser um tema cada vez mais presente no cotidiano escolar e na comunidade envolvida, não se limitando ao ambiente de negócios.

Além dos registros fotográficos, também foram desenvolvidos vídeos e registros sobre a aceitação dos alunos e demais atividades desenvolvidas nas oficinas. Estes registros devem nos auxiliar em novas edições do projeto.

Pode ser observado de forma nítida, o interesse dos educandos pelos conteúdos ministrados nas palestras, onde foram relatados pelos mesmos, seus interesses pelo empreendedorismo informal, ocasionando assim, a troca de experiências, pois alguns já praticam esse tipo de atividade informal.

Segundo Neri (2010), os estudantes matriculados na EJA são firmados nesta modalidade pelas expectativas de melhores oportunidades de trabalho que só serão possíveis após a conclusão dos estudos.

Essa esperança por dias melhores acabam sendo as únicas responsáveis por mantê-los na escola, pois em alguns casos, o ensino é tracejado por modelos tradicionalistas que não atendem às necessidades. (Proposta Pedagógica para Educação de Jovens, Adultos e Idosos da rede pública municipal de ensino de Manaus. (modalidade: educação de jovens e ADULTOS – EJA/2021).

Tabela 1. Oficinas e Palestras

Ações	Agosto	Setembro	Outubro
Oficina de: Produção de sabonetes artesanais	X		
Oficina de: Produção de desinfetantes	X		
Oficina de: Confeito de bolos		X	

Oficina de: Produção de bonecas de pano		X	
Palestra: O que é empreendedorismo?	X		
Culminância: 1 ^a feira de empreendedorismo			X

Figura 1 – Oficina de Produção Sabonetes artesanais



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras, 2022.

Figura 2 – Oficina de Produção de Desinfetantes



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras, 2022.

Figura 3. Oficina de confeito de bolos



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras, 2022.

Figura 4. Oficina de confecção de bonecas



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras, 2022.

CONSIDERAÇÕES

O desafio de se introduzir novos conteúdos e didáticas que superem obstáculos e resistências, possibilitando, através da educação para o empreendedorismo, o desenvolvimento de uma metodologia mais ativa e participativa em sala de aula, vem ocorrendo especialmente através de projetos como a “pedagogia empreendedora”, amparados em Dolabela (2003).

Partindo do pressuposto de trazer para a escola uma educação empreendedora, através de atividades voltadas para o empreendedorismo, demonstrou que os educandos possuem necessidades de diferentes estratégias, para que sejam estimulados.

Não basta apenas aulas expositivas, mas é necessário envolver os alunos em atividades que sejam relevantes para o meio em que estão inseridos, auxiliando assim em seu desenvolvimento social.

Foi observado o resgate da autoestima, autoconfiança, interesse pelos conteúdos necessários, participação em atividades em grupos, companheirismo.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Amazonense Educação é a base. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2019/10/referencial-curricular-amazonense-e-aprovado-com-diretrizes-da-nova-bncc/> Acesso em: 01 Out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: out. 2022.

DOLABELA, Fernando. Oficina do Empreendedor. 6. ed. São Paulo: Cultura, 2003.

DELORS, Jacques et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.

BOSE, Monica. Empreendedorismo social e promoção do desenvolvimento local. São Paulo, 2012. 182 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Orientadora: Rosa Maria Fischer. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-27032013-170655/pt-br.php>>. Acesso em: 6 de setembro de 2022.

MANAUS. Conselho Municipal de Educação (CME). Resolução CME nº 045 , de 20 de dezembro de 2021. Aprova como projeto piloto a Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos EJA Semipresencial 2º Segmento (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/RESOLUCAO_045_CME_2021.pdf.

NERI, Marcelo Côrtes. A nova classe média: lado brilhante dos pobres. 2010.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: ATIVIDADES PSICOMOTORAS COM AS CRIANÇAS DE 3 ANOS DA CRECHE

Indalécia Maria da Silva¹
Leila Cláudia Caldas Duarte²
Lucila Bonina³

¹ Professora na Creche Municipal Manuel Octávio de Souza (SEMED/Manaus), Licenciatura em Pedagogia, indalecia.silva@semed.manaus.am.gov.br.

² Professora na Creche Municipal Manuel Octávio de Souza (SEMED/Manaus), Licenciatura em Pedagogia, leila.duarte@semed.manaus.am.gov.br.

³ Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (OFS/GFC/DDPM), Mestra em Letras e Artes pela UEA, lucila.simoes@semed.manaus.am.gov.br

CONTEXTUALIZAÇÃO

A criança passa por um processo de desenvolvimento em todos os aspectos, assim como a aquisição da linguagem e da fala, que depende em parte da interação do adulto, da forma como lhe são apresentados os elementos que compõem o mundo que a cerca. A linguagem, segundo o portal de educação, carrega significados que correspondem a um conhecimento social e garante a aprendizagem de ideia de tempo e espaço, desenvolvendo a capacidade de raciocínio.

Observa-se que as crianças estão cada vez mais cedo ingressando no ambiente escolar. Além das escolas particulares, onde recebem crianças de dois anos de idade, as prefeituras de muitas cidades já disponibilizam a criação de Creches para atendimento desses pequenos. É nessa fase bem delicada que esse pequeno ser aprende a conviver com outros seres da mesma faixa etária e a depender de outros adultos que não fazem parte de seu grupo familiar. O período de adaptação varia conforme o estágio de amadurecimento de cada uma. O que é mais admirável nessa etapa da infância é a forma de se expressarem e seus avanços na linguagem gestual e verbal.

Segundo a LDB, Lei n. 9.394/96, no artigo 29, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Sendo atribuição dos profissionais dessa modalidade trabalhar o aluno como um todo, em parceria com a família (BRASIL, 1996).

A partir dessa informação, pode-se levar em conta que a fase de educação infantil é uma ótima oportunidade para se iniciar o processo de linguagem e aprendizagem de forma prazerosa, despertando interesses em participar das atividades propostas. Dessa maneira, o principal objetivo é envolver as crianças pequenas em atividades psicomotoras, de forma descontraída que, por meio da brincadeira, estarão exercitando a coordenação motora e seus diferentes aspectos, ativando sua cognição principalmente, e assim promover o desenvolvimento da criança de forma plena.

Apropriando da ideia de Kishimoto (1996, p. 5), “[...] os jogos colaboram para a emergência do papel comunicativo da linguagem, a aprendizagem das convenções sociais e a aquisição das habilidades sociais.” Por meio das atividades lúdicas e os brinquedos construídos na sala de referência, ajuda a formar um caminho para a educação integral. O ato da brincadeira, bem orientada e estimulada no ambiente educacional, contribui para que a criança tome consciência de suas capacidades motoras e auxilia no desenvolvimento cognitivo, afetivo, corporal.

RELATO DA PRÁTICA

O presente relato se respalda de pesquisa bibliográfica, “em documentos impressos como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores”, segundo Severino (2007, p. 122). Que ressalta que o pesquisador trabalha a partir

das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. Quanto à abordagem, a pesquisa utiliza a qualitativa, que busca facilitar a descrição dos fatos encontrados, mediante interpretações e comparações. O ponto de partida foram as reflexões proporcionadas pelos nossos momentos de formação docente, que chamam a atenção para realização de pesquisas e ações pedagógicas diferenciadas, visando melhoria da educação.

O desafio do decorrente ano tem sido trabalhar na preparação das crianças pequenas para o novo ciclo de ensino pré-escolar. Observando que nessa fase de 2 a 3 anos, já possuem o interesse em conhecer o “mundo”, são curiosas. Sendo que os incentivos que recebem farão diferença em suas motivações internas, tanto podem ficar animadas em querer aprender ou desmotivadas para a prática educativa. O trabalho foi sendo realizado durante três meses, a partir da necessidade de interagir com as crianças do maternal, 3 anos, da Creche Manuel Octávio Rodrigues de Souza, leste 1, utilizando jogos confeccionados com recursos reciclados, momentos de brincadeiras e movimentos corporais a partir de imagens de mãos e pés colados no chão, em forma de tapete sensorial motor. Na oportunidade, foi realizada roda de conversa para que os pequenos pudessem relatar sua experiência e conhecimentos de mundo e entender o que estava sendo realizado.

Após reconhecer a importância de confeccionar alguns materiais para executar as atividades psicomotoras com nossa turma infantil, planejamos para o segundo semestre letivo e construímos os seguintes brinquedos ou jogos utilizando os recursos recicláveis disponíveis e do nosso depósito escolar: Alinhavo feito de imagens coladas em papel grosso com furos e o barbante ou lã; o brinquedo de sequência lógica das cores, utilizando uma caixa de papelão retangular, tipo de sapato, colocamos divisórias e cinco rolos vazios de papel colorindo cada cor diferente conforme as tampas de pet encontradas; o tapete psicomotor feito no chão do espaço reservado ao banho de sol, colando as imagens de pés e mãos de posições variadas, formando um caminho a ser seguido; a pescaria de tampas de garrafa utilizando prendedores de roupas; o jogo das argolas, criado com potes de iogurtes encaixados na caixa de papelão, formando cones para o lançamento das argolas de cores similares;

SABERES E APRENDIZAGENS

As crianças da creche, ao passar o período da adaptação e se tranquilizarem com a rotina, também ficam ansiosas para presenciar novidades, participar de jogos, atividades psicomotoras. Começam a contribuir com os momentos de conversas informais, perguntam sobre cada situação que lhes causam dúvidas e se encontram algum objeto novo no ambiente. Questionam sua utilidade e logo pedem para pegar ou brincar. Compreendemos que na fase a partir dos dezoito meses de vida, os pequenos começam a imitar as ações dos adultos, já entendem tudo o que é dito

em sua volta. Aos três anos de idade, “é bastante curiosa e investigadora”, “começa a integrar-se em atividades de grupo com outras crianças.”

A pesquisa e prática possibilitou perceber o quanto esses procedimentos diferenciados, usando materiais variados para executar as atividades psicomotoras, despertam o interesse dos pequenos e proporcionam desenvolvimento de habilidades e aprendizagens, de forma significativa. Como reflete positivamente na apreciação pelas atividades desenvolvidas pelos adultos de referência, promovendo comunicação entre as crianças em momentos estimulados para conversa da turma. Dessa forma, tornam a convivência na creche mais dinâmica e prazerosa, preparando os mesmos para ingressarem na próxima etapa de ensino de forma confiante e saudável.

Figura 1: Alinhavo nas diversas formas: peixe, estrela, círculo, triângulo, quadrado etc.



Fonte: Autoras, 2022.

Figura 2: Caixa para sequência lógica das cores azul, vermelho, amarelo, verde e branco.



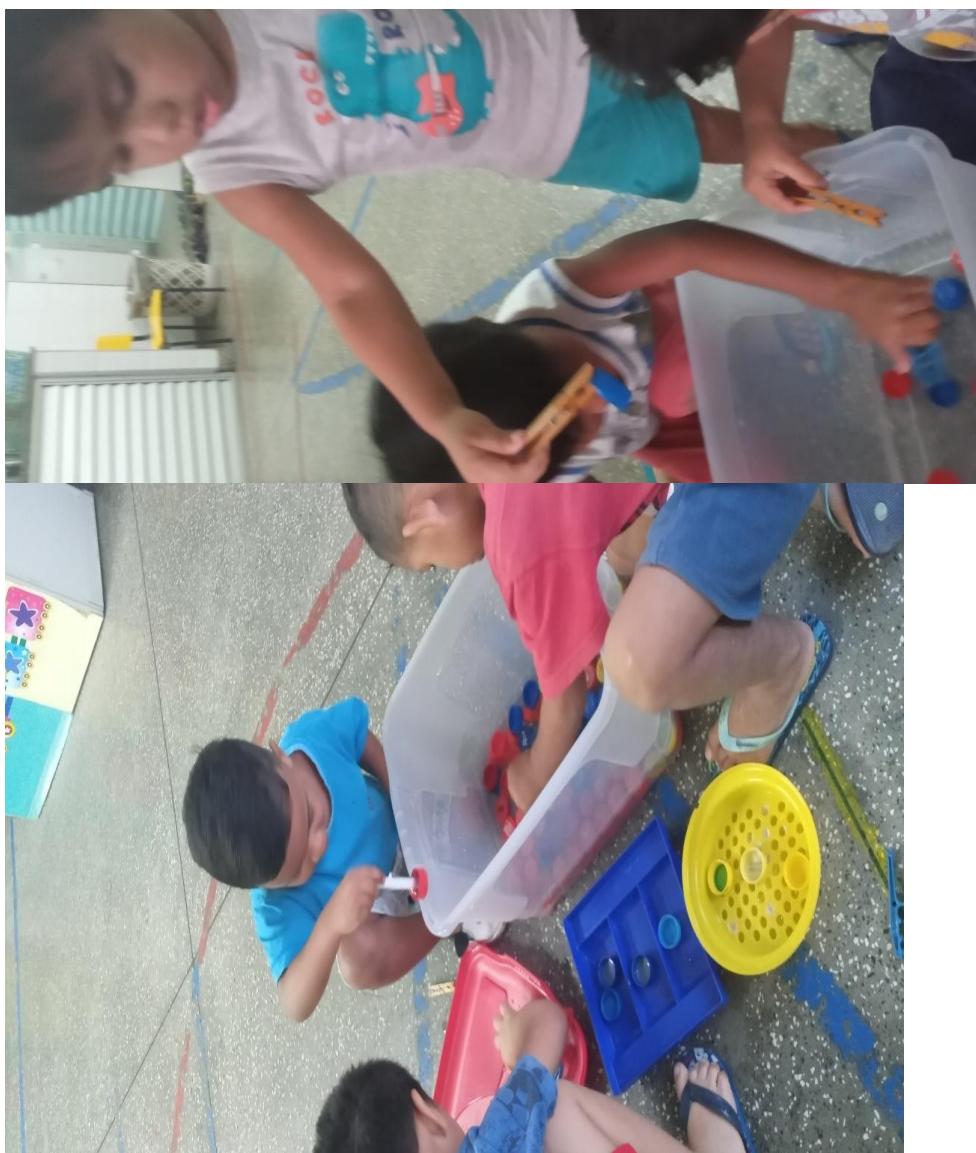
Fonte: Autoras, 2022.

Figura 3: Tapete psicomotor



Fonte: Autoras, 2022.

Figura 4: Pescaria de tampas com prendedores.



Fonte: Autoras, 2022.

Figura 5: Jogo das argolas, relacionando as cores iguais.



Fonte: Autoras, 2022.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEB, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR PARA EMPREENDER NA ESCOLA

Marcelo Camillo¹
Marinete da Silva Costa²
Maria Antônia Alves Bezerra Afonso³
Edem Lima Campos⁴

CONTEXTUALIZAÇÃO

A realidade socioeconômica da maioria dos estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) da escola Francisca Pereira de Araújo, é muito baixa e revela uma situação preocupante

¹ Professor na Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED, Licenciatura Plena em Geografia, E-mail: mjcamillos@hotmail.com

² Professora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED, Doutora em Ciência da Educação, E-mail: marinetesc@gmail.com

³ Professora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED, Licenciatura em Ciências da natureza, E-mail: maria.antonia@semed.manaus.am.gov.br

⁴ Professor na Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED, Licenciatura em Geografia, e-mail: edemlimacampos@gmail.com

quanto a questão alimentar o que fere o princípio constitucional da igualdade e a Declaração Universal dos Direitos Humanos que no seu “Artigo 25 — 1.“Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação (...).” Isto nos motivou a implementar uma ação que, além de formativa, poderia trazer renda a esses estudantes e, ou incentivá-los a criação de outras fontes de renda.

Motivados pelas formações continuadas e formadoras da Divisão do Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática, Geografia e História, buscamos possíveis práticas formativas que fossem relevantes para nossos estudantes. Resgatamos o projeto bem-sucedido realizado em 2019 “Pensando a Sustentabilidade na Escola” e decidimos reeditá-lo com ênfase no empreendedorismo, tendo como ação uma oficina de velas e dobraduras.

A ação empreendedora também busca resgatar o espírito criativo empreendedor que existe em cada pessoa e que por algum motivo ficou adormecido. Dolabela (2013), afirma que

“Todos nascemos empreendedores”, mas a cultura é a responsável por inibir o seu desenvolvimento.

Neste contexto, a escola revela-se um ambiente propício para motivar a criatividade e o espírito empreendedor, não apenas como fonte financeira, mas de realização dos “sonhos que dão sentido à vida”. (DOLABELA, 2013).

O caráter interdisciplinar que envolveu as disciplinas de História, Geografia, Ciências, Matemática, Informática e Artes enriqueceu o projeto, dando dinamismo ao ambiente escolar, motivando os discentes, e envolvendo docentes, formadores e a direção da escola.

“A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, determina a inclusão dos educandos com distorção idade-série no processo de ensino da EJA. Esse estudante tem suas características distintas, e nessa contextualização, cabe à União, ao Estado e Municípios bem como às Secretarias de Educação, estadual e municipal abraçar a causa dessa população estudantil” (COSTA, 2015).

A SEÇÃO V da LDB, no Art. 37, §1º afirma que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

A LDB enfatiza que a escola tem por obrigação dispor de condições de permanência dos discentes desta modalidade de ensino como forma de redução das desigualdades sociais, enfatizando que a mesma é um local de inclusão e não de exclusão, e que essa modalidade de ensino requer especificidade do trabalho do docente. Essa modalidade de ensino busca resgatar os educandos, que por algum motivo, em uma determinada época de suas vidas acabaram ficando

fora da faixa idade-série, bem como, adequar o ensino à esta realidade proporcionando métodos, linguagem, ambiente e dinâmicas atrativas e diferenciadas para esta população.

Este trabalho tem o objetivo de estimular no educando da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Francisca Pereira de Araújo, uma visão de sustentabilidade e empreendedorismo tomando por base sua realidade social e econômica. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: a identificação de algumas características socioeconômicas dos educandos desta modalidade, lançamos o convite para participarem de oficinas de empreendedorismo como instrumento para o incremento da renda familiar e incentivamos os estudantes a desenvolverem suas próprias ações empreendedoras.

A produção de velas temáticas nos remeteu a levantamentos de dados históricos e culturais que despertou aos estudantes envolvidos, estudos sobre o tema. De acordo com o site <https://www.velasprema.com.br>, na atualidade as velas são utilizadas nos mais diversos lugares, nas casas de orações, servem como adornos nas decorações de festas, no entanto outrora, as velas serviam como principal fonte de energia artificial. No entanto as velas no século XVI tornaram-se elementos de decoração com preço mais baixo e foi justamente nesse período que surgiram os mais diversos tipos de castiçais dos mais variados valores, chegando aos nossos dias como peça fundamental em festas de aniversário.

RELATO DA PRÁTICA

Este trabalho tem como base metodológica pesquisa quanti-qualitativa, que aborda números e cálculos matemáticos e também caracteres subjetivos usando narrativas escritas ou faladas. Iniciamos com a aplicação de um questionário com perguntas semi abertas abordando questões socioeconômicas e culturais dos estudantes da 4^a fase da EJA do turno noturno da escola, visando obter um perfil breve da realidade, que subsidiará as oficinas posteriormente.

As oficinas foram realizadas utilizando processo de produção de velas, embalagens e personalização desses objetos, resgatando um olhar dos aspectos históricos sociais de um sistema empreendedor criativo e de baixo custo. Para tal, além da aprendizagem da confecção dos produtos também foi apresentada uma abordagem sobre os aspectos sociais e econômicos da comunidade local, com prevalência de uma educação inovadora e inclusiva como forma de inserção do educando no mercado de trabalho. Para realização dessas atividades foram estabelecidos parâmetros norteadores sobre sustentabilidade e empreendedorismo na escola, cuja finalidade é contribuir de forma sistematizada com o aprendizado e integração do educando. Este

projeto tem abordagem descritiva de campo conforme Marconi & Lakatos (2003. 85p), adequando-se às seguintes etapas desse método:

- Identificando o problema ou lacuna num conjunto de conhecimentos sobre o perfil das turmas envolvidas; Colocação precisa do problema, ou ainda a recolocação de um velho problema, à luz de novos conhecimentos (empíricos ou teóricos, substantivos e metodológicos);
- Buscamos conhecimentos ou instrumentos relevantes do problema; - Tentativa de solução do problema com auxílio dos meios identificados; Invenção de novas idéias (hipóteses, teorias ou técnicas); Obtenção de uma solução (exata ou aproximada) do problema.

SABERES E APRENDIZAGENS

Os estudos preparatórios abordados em cada disciplina foram muito importantes para a inserção dos estudantes no projeto. Neste aspecto, os(as) alunos (as) da turma EJA assistiram explicações referentes ao contexto histórico, geográfico, artístico, econômicos, produção da parafina e sua utilização na produção de velas, ressaltando a natureza e os produtos que podem ser fabricados, destacando a importância comercial. É pertinente destacar que conforme afirma a autora FERREIRO (1996), sobre a influência que essa prática pedagógica implicará na aprendizagem do aluno, dependendo do tipo de métodos utilizados. Na concepção dessa autora, nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem, são provavelmente essas práticas mais do que o método em si. (p.33).

Foram ressaltados durante as aulas expositivas, os benefícios da parafina, suas diversas utilidades e sua importância comercial, pois a partir desse conhecimento os estudantes passam a mudar a concepção do que produzir adiante, quebrando limitações que porventura, poderiam ter até o presente momento.

Para uma compreensão do perfil dos estudantes que estavam interessados em participar da oficina de produção de velas realizamos um questionário com as seguintes perguntas e obtivemos esses resultados: Alguns dados do questionário aplicado com os estudantes do turno noturno da EJA da Escola Municipal Francisca Pereira, onde foi perguntado: - Quantas pessoas moram em sua casa? Analisando as respostas, temos 71% dos entrevistados que responderam ter uma família com mais de 4 pessoas.

Ainda sobre os dados do questionário aplicado com os estudantes do turno noturno da EJA da Escola Municipal Francisca Pereira, foi perguntado: - Quantas pessoas trabalham na casa? As respostas foram na sua maioria de 85% a necessidade de mais de um provedor da renda familiar.

Pensando na ação do projeto de vida individual, lançamos a pergunta: - Com o que você gostaria de trabalhar? As respostas foram: Costuras 14%, Mecânico/mecânica 18%, Culinária

23%, Artesanato 14%, Salão de beleza 33,6%, Técnico de enfermagem 4,8%, Enfermagem 4,8% e Polícia 4,8%.

Quando foi perguntado para o estudante, se estaria inserido no mercado de trabalho, na sua maioria, não estão inseridos no mercado de trabalho, numa totalidade de 60% dos nossos estudantes. Aparecem em seguida 22%, que estão na informalidade, mas se apresentam para o mercado e apenas 18% apontam que estão no trabalho formal, com os direitos sociais importantes na sociedade. A implementação do questionário, revelou-se afirmativo quanto à realidade socioeconômica precária da maioria dos estudantes, corroborando com a necessidade da ação apresentada.

Identifica-se um grande número de pessoas por família, poucos trabalham (lembrando que são jovens e adultos) e dos que trabalham, a maioria está no mercado informal. Uma constatação refere-se no que gostariam de trabalhar, ficando de fora muitas profissões relevantes e que têm remuneração mais elevada.

O questionário pode levar a inúmeras conclusões que podem ser verificadas posteriormente sob outras óticas.

Merece destacar, o grande interesse observado nos estudantes, tanto em relação aos estudos realizados quanto na execução da oficina. A curiosidade e questionamentos observados durante as aulas foram percebidos e destacados pelos professores o que foi ratificado pelo entusiasmo e engajamento no dia da oficina, fato este observado por todos. Outro ponto a ser relevado é que o projeto tem uma continuidade com a criação de uma página no Instagram com o objetivo de ampliar a divulgação das velas e de motivá-los a utilizar as mídias como canal de divulgação e comercialização.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francisca Pereira de. Dissertação de Mestrado, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/1996.

COSTA, Marinete da Silva. **As Causas da Evasão na EJA no Ensino Noturno na Escola Municipal Francisca Pereira de Araújo.** Dissertação de Mestrado, 2015.

DOLABELA, Fernando; FILION, Louis Jacques. Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação, **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas.** v.3, n.2, 2013.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5^a Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

O GRAPHOGAME COMO FERRAMENTA DIGITAL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Rosiane Barboza da Silva Freitas¹
Etyanne Uhlmann de Lima²
Adriana Ramos de Araújo³
Vânia Ariadnes Cunha Mouzinho⁴

CONTEXTUALIZAÇÃO

Dentre as competências para a aprendizagem da Língua Portuguesa estabelecidas no Currículo Escolar Municipal está previsto que os alunos deverão apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

A intenção foi construir conhecimento sobre o sistema alfabetico português, a partir das convenções da escrita, decodificação, diversas grafias e fluência de leitura. Portanto, pensando nesta apropriação da escrita, objetivou-se utilizar o aplicativo GraphoGame como ferramenta para o processo de alfabetização de alunos do 1º Ano B, com a perspectiva de alcance de 100% dos discentes alfabetizados ainda no 1º Ano do Ensino Fundamental.

O trabalho realizado em torno das habilidades promoveu o alcance da distinção/nomeação das letras do alfabeto e de outros sinais gráficos, o reconhecimento do sistema da escrita alfabetica como representação dos sons da fala, bem como a identificação desses fonemas e sua representação por letras, construindo uma trajetória satisfatória para a representação da escrita dessas crianças.

RELATO DA PRÁTICA

A aplicação do recurso educacional GraphoGame como ferramenta digital para os processos de alfabetização foi proposto na turma do 1º Ano B, ocorrendo diariamente, por um período de 15 dias/aulas. Cada aluno adotou um tablet para realizar a atividade, sendo possível acompanhar o desenvolvimento individual destes estudantes no que se refere ao manuseio do dispositivo, desempenho nas sequências do aplicativo e na aprendizagem da leitura e da escrita. Para o uso do aplicativo em sala de aula foi determinado que o aluno realizasse a interação com o jogo num período de 15 a 20 minutos diários, sendo estabelecidas as sequências de atividades de 1

¹ EM Biólogo Adolpho Ducke/ SEMED, Normal Superior, rosiane.barboza@semed.manaus.am.gov.br

² GTE/ DDPM/ SEMED, Pedagogia, etyanne.lima@semed.manaus.am.gov.br

³GTE/ DDPM/ SEMED, Psicologia, adriana.ramos@semed.manaus.am.gov.br

⁴ GTE/ DDPM/ SEMED, Pedagogia, vania.mouzinho@semed.manaus.am.gov.br

a 17 contempladas no jogo. Tais sequências abordam temáticas relacionadas a vogais, consoantes, letras maiúsculas e minúsculas e formação de sílabas. Essas atividades tratam de princípios básicos para a aprendizagem da leitura como a correspondência grafema-fonema e a aprendizagem de sílabas simples.

Segundo Ferreiro (2003), qualquer aprendiz de uma escrita alfabetica, criança ou adulto, para aprender as convenções desse sistema, precisará dar conta de uma tarefa conceitual: compreender como o sistema funciona. Isso pressupõe desvendar dois enigmas básicos: descobrir o que a escrita nota ou “representa” e descobrir como a escrita cria essas notações ou “representações”. Nesse sentido é possível perceber, nas sequências de atividades do aplicativo, a relação à consciência fonêmica do nosso sistema de escrita.

Em todas as aulas, antes da interação dos alunos com o aplicativo para a realização das atividades do game, ocorreram momentos de contextualização do conteúdo a ser explorado, recheados de sentido e intencionalidade pedagógica. Além disso, quanto à interação família e escola, foram realizados diversos momentos de sensibilização com os responsáveis dos alunos sobre o desenvolvimento do projeto e o período de observação estabelecido, ocorrendo o compartilhamento dos materiais informativos disponibilizados pelas formadoras—da Cultura Digital na Alfabetização (GTE), responsáveis pelo projeto, com o intuito de esclarecer aos pais sobre a metodologia da ferramenta e como eles poderiam acompanhar esse processo. Com esse fim, sugerimos aos pais que as crianças fizessem o uso do aplicativo em casa e que, também, fosse estabelecido um tempo para o uso do aplicativo.

SABERES E APRENDIZAGENS

Durante a inicialização do uso do GraphoGame e no período de observação das crianças, o acompanhamento das formadoras foi um suporte orientador e motivador. Através dos momentos formativos fomos encorajados a adotar o recurso digital que muito veio contribuir com o trabalho já desenvolvido em nossas práticas pedagógicas com relação aos aspectos de ensino e aprendizagem da leitura.

Esse avanço do desenvolvimento da aprendizagem da leitura dos alunos do 1º Ano B foi notável de forma mais consistente ao realizar o acompanhamento bimestral da aprendizagem da leitura, onde 21 alunos que se encontravam nas fases iniciais da leitura (pré-alfabetica e alfabetica parcial) avançaram de nível de modo muito satisfatório.

O desafio do Graphogame, ao evidenciar a representação escrita dos fonemas deu aos estudantes significado a forma de pensar e usar o nosso sistema de escrita por meio da consciência fonológica que, para Capovilla & Capovilla (2000) refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos, e se desenvolve gradualmente à

medida que a criança vai tomado consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **GraphoGame**: Manual do professor e do usuário. Brasília. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 07 fev. 2019.

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

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, Fapesp, 2000.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. **Revista do Professor**. Nova Escola. São Paulo: maio de 2003.

USO DO TINKERCAD E SCRATCH (ONLINE) COMO FERRAMENTA PARA CRIAÇÃO DE UM JOGO EDUCACIONAL AUTORAL PRODUZIDO PELOS ALUNOS DO 5^a ANO DA ESCOLA MUNICIPAL LÍRIO DO VALE, MANAUS / AM

Leandro Coutinho Guimil Paraizo¹

CONTEXTUALIZAÇÃO

Identificar as Regiões Brasileiras é um dos conteúdos a se abordar no conteúdo programático dos 4º e 5º anos do ensino fundamental I da Rede Municipal de Manaus/AM. O uso de fontes de energias renováveis é muito importante para manter o setor elétrico, urbano-industrial, abastecido de acordo com o seu crescimento de produção econômica. Pois o uso de energia de combustíveis fósseis a afetar ainda mais as áreas de conservação e preservação naturais. Não é preciso muito esforço para perceber que a maioria dos países ocidentais já desenvolvem tecnologia com intuito de transformar sua fonte energética primária do que foi no passado e no Brasil não é diferente. Portanto, o destaque nacional em geração de energias renováveis é a geração de eletricidade a partir das usinas hidrelétricas. Mas o país ainda possui grande quantidade de luz solar durante todo o ano, ventos constantes em nosso litoral, plantas e frutos ricos em óleos combustíveis, entre outros. O material produzido pelos alunos e o professor coordenador intitulado *Explorando as fontes de Energias renováveis pelas Regiões Brasileiras*, permite que o

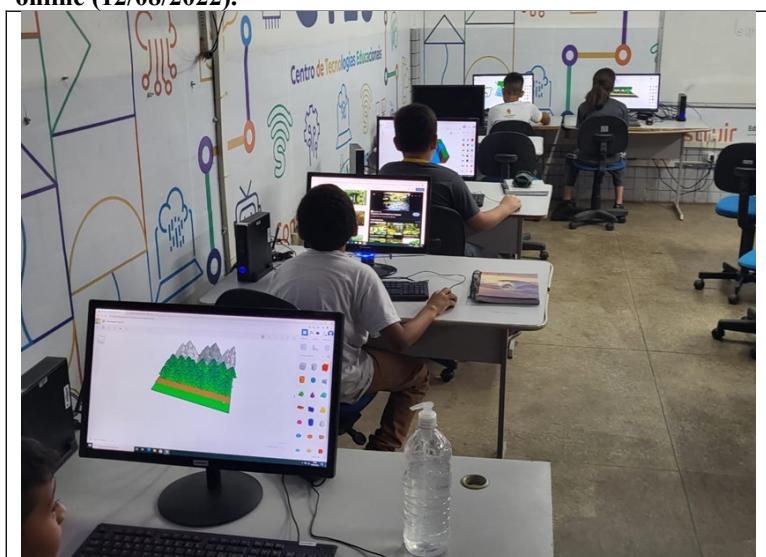
¹ SEMED - Manaus, Graduado em Geografia, guimildigital@gmail.com

espectador e seus desenvolvedores participassem de uma ‘aventura’ pelas cinco Regiões Brasileiras.

RELATO DA PRÁTICA

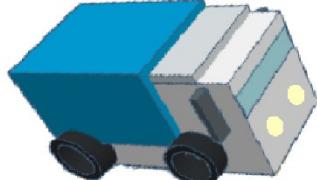
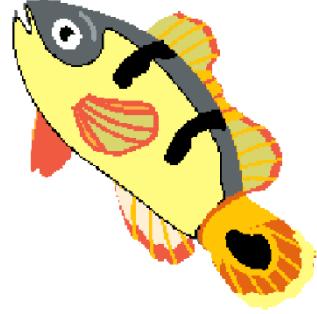
Um grupo de 10 estudantes do 5º ano da Escola Municipal Lírio do Vale – Manaus / AM, participantes do projeto municipal PROCURUMIMM, desenvolveram um jogo educacional usando as ferramentas Tinkercad e Scratch (on-line). Para isso, a ferramenta Tinkercad (Figura 1), foi aplicada para criar personagens, objetos, formas e cenários do jogo, dando subsídios para a um material verdadeiramente autoral. Já o uso do Scratch (online) permitiu ao estudante programar (em blocos) o jogo e em português. A soma dessas ferramentas resultou na criação de uma história animada e interativa a partir do conteúdo previsto na Proposta Curricular da Semed Manaus para o componente de Geografia para os 4º e 5º anos: As Regiões Brasileiras. Este foi o escolhido e adaptado para seguir as regras propostas pelo projeto PROCURUMIMM (VII CONCURSO DE LETRAMENTO EM PROGRAMAÇÃO E ROBÓTICA 2022 – MANAUS / AM).

Figura 1: Alunos (5º anos) do Clube da Robótica da Escola Municipal Lírio do Vale criando atores e cenários no Tinkercad online (12/08/2022).



Com a interação com os personagens e lugares, feitos em sua maioria pelos próprios alunos, o usuário fará uma busca para manter e disseminar as Energias Renováveis selecionadas para cada região do Brasil. Durante o jogo o jogador é desafiado a manter e disseminar as Energias Renováveis possíveis para cada região do Brasil. As funcionalidades das cinco fases existentes no jogo é se aventurar nas cinco regiões e suas fontes de energias que serão destacadas no Quadro (1), com a conclusão final do jogo em 20/10/2002.

Quadro 1 – Descrição por fase do jogo e seu resultado ilustrativo

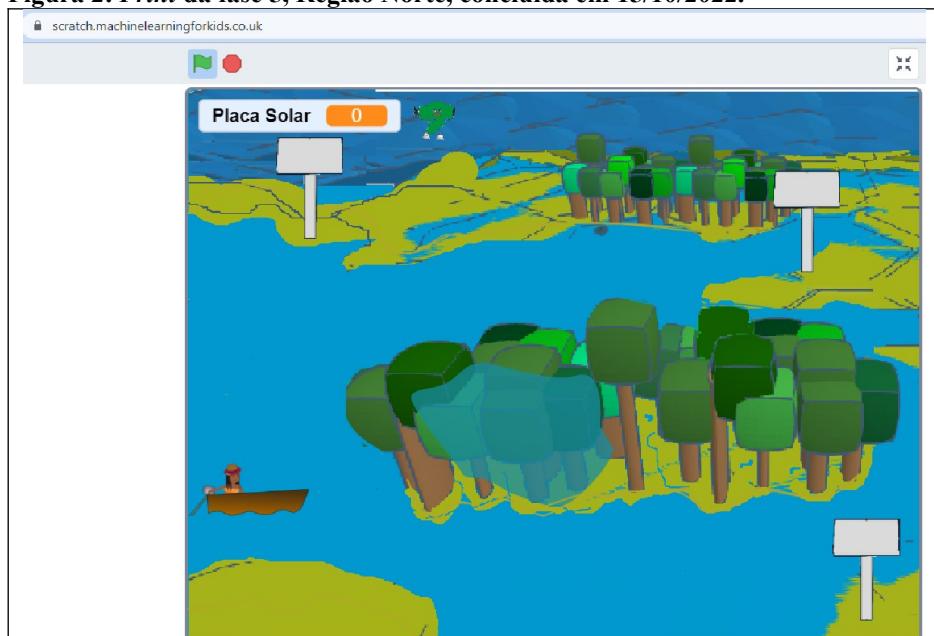
Região / Fase	Descrição:	Ilustrativo:
NORDESTE (Fase 1)	O personagem Brasil Junior deverá atravessar os ventos fortes do litoral nordestino para consertar as turbinas eólicas que estão em desuso, quando conseguir arrumar as turbinas sem perder pontos passa para a próxima fase. Os pontos são perdidos quando o personagem caminha em direção a turbina, mas não deve encostar em um obstáculo perigoso, o cacto. Para evitar encostar nos cactos basta apertar a tecla (A) na Microbit e pular no tempo certo.	Brasil Junior (Produção do aluno Daniel da turma 5C) 
Centro-Oeste (Fase 2)	Para passar nos labirintos de plantação de soja, nesta fase e recolher todo o babaçu para produzir biodiesel, o personagem Lobo-Guará não deverá encostar nas bordas do labirinto e desviar dos animais no cerrado, como a onça, a cobra e o porco espinho. Usando as teclas do teclado, para frente, atrás, lado direito e esquerdo, o lobo guará fará a colheita do babaçu juntando pontos para ir a próxima fase.	Lobo-Guará (Produção do aluno Marcos da turma 5D) 
SUDESTE (Fase 3)	O personagem Caminhão, carrega-se de urânio, fabricado na INB (Indústria Nuclear do Brasil) de Resende / RJ, que deverá ser levado para a Usina Nuclear de Angra II. Pressionando a tecla (espaço) o caminhão segue na estrada BR 116 (Presidente Dutra) e deverá fazer algumas viagens para juntar a quantidade necessária para passar para a próxima fase. Essa viagem é cheia de perigos, uma onça atravessando a estrada, um caminhão na contramão e uma árvore caída na estrada são obstáculos que poderá tirar pontos e atrasar a sua aventura.	Caminhão (Produção da aluna Késia da turma 5A) 
SUL (Fase 4)	Este momento usaremos a tecla (L) para ligar a corredeira e liberar a tecla (B) da Microbit que pressionada faz o personagem Tucunaré pular na escada-cascata artificial e chegar no outro lado da represa da Usina hidrelétrica Binacional Itaipu na fronteira do Brasil com o Paraguai. O cuidado deve ser redobrado com a coruja que se alimenta dos peixes desavisados que fazem o caminho de subida do rio Paraná. Depois que você conseguir que vários peixes subam o rio virá à próxima fase.	Tucunaré (Produção da aluna Vivian da turma 5C) 

NORTE (Fase 5)	<p>Finalmente a Ribeirinha pegará a sua "Rabeta" para chegar nas placas solares e consertá-las. Ao navegar pelo Rio Negro, em direção às comunidades ribeirinhas, tome cuidado com as chuvas e nuvens constantes que confundem e escondem onde as placas solares estão localizadas. Pressionando a tecla (espaço) e usando a Microbit (sensor de direção) para frente, atrás, direita e esquerda você deverá chegar nas placas solares para completar o Jogo.</p>	<p>Ribeirinha (Produção da aluna Kamile da turma 5A)</p> 
-------------------	---	--

SABERES E APRENDIZAGENS

Quando essa temática passa a ser aplicada em projetos educacionais multidisciplinares que permitem um fazer pedagógico autoral estimula e aproxima os jovens estudantes entre 9 e 11 anos a prática docente. A apropriação e uso da livre do Scratch Online permite ao jovem desenvolver uma linguagem de programação em blocos, proporcionando de forma facilitada a criação de suas histórias, animações interativas e jogos e em português. Podemos revelar, portanto, que quando os conteúdos passam a ser aplicados de forma autoral (figura 2) pode tornar o estudante o sujeito do processo de aprendizagem, não o objeto (PAPERT, 2008, p.20).

Figura 2: Print da fase 5, Região Norte, concluída em 15/10/2022.



REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. Brasília, 1996.
- PAPERT, S. A **máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Brasil: Artmed, 2008.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP. Alinea, 2001.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

GESTÃO DO AMBIENTE: MEDIAÇÃO DAS DEMANDAS DA SALA DE AULA VISANDO UM MELHOR DESEMPENHO NA PROVA DA ADE

Sara Faccio Mauricio¹
Giovana Sousa²

CONTEXTUALIZAÇÃO

O presente trabalho traz o relato de ações vivenciadas durante o processo formativo desenvolvido pelo Programa de Tutoria Educacional DDPM/SEMED/MANAUS, na figura da formadora Giovana Silva e da professora Sara Faccio, realizado na turma do 4º ano B, do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Maria Rufina de Almeida, localizada na zona Oeste de Manaus/AM, no período de agosto a outubro de 2022. Ele surgiu a partir das necessidades identificadas em sala de aula quanto aos problemas de comportamento dos alunos que inviabilizavam o processo de ensino-aprendizagem.

As dificuldades encontradas no comportamento e na aprendizagem dos estudantes em sala de aula era notável, neste momento de pós-pandemia de Covid-19. Por 2 (dois) anos os estudantes estiveram afastados da sala de aula o que criou situações como: dificuldades em obedecer às orientações da professora, interações pouco respeitosas entre os discentes, infrequência escolar. Dessa forma, essa situação impactava o processo educativo, e consequentemente os resultados da turma nas avaliações externas.

O trabalho teve como objetivo mediar as demandas da sala de aula envolvendo os alunos na resolução dos problemas comportamentais, criando um ambiente favorável à aprendizagem, e

¹ Professora da Semed/Manaus, Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade Uniasselvi, sara.mauricio@semed.manaus.gov.br

² Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM/GFC/PTE), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Especialista em Supervisão Escolar, Gestão da Educação e Psicopedagogia, giovana.silva@semed.manaus.am.gov.br

suscitando um bom desempenho na prova da Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ADE), a qual é um processo avaliativo do desempenho discente, sendo realizada a cada dois anos nas escolas da rede municipal de Manaus/AM.

A ADE contempla objetivos e características próprias de uma avaliação em larga escala, que atende ao macro (rede) e micro (escola) sistemas simultaneamente, tendo para a rede o objetivo de subsidiar a formulação e monitoramento de políticas públicas e fomentar a cultura de avaliação educacional, e para a escola o objetivo de fornecer informações qualitativas e quantitativas do desempenho dos estudantes, proporcionando à equipe escolar a partir de seus dados/resultados diagnosticar, analisar/refletir, intervir e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem em face dos objetivos esperados – competências (MANAUS, 2022).

A partir dessa realidade foi pensado e elaborado um plano de ação, com três objetivos específicos a serem alcançados, sendo: definir combinados com a turma em relação a comportamento e realização das atividades; melhorar a participação e os resultados da turma na ADE; e avaliar o impacto das ações no aprendizado dos alunos.

RELATO DA PRÁTICA

Este relato de experiência é parte resultante das ações de intervenção realizadas na turma do 4º ano B, do Ensino Fundamental, composta por 28 alunos, do turno matutino, da Escola Municipal Maria Rufina de Almeida. Atualmente, a escola atende cerca de 700 discentes, do 1º ao 5º ano, nos turnos: matutino e vespertino, a qual está localizada na zona oeste da cidade de Manaus/AM.

O caminho escolhido para o desenvolvimento das ações em sala de aula foi o uso de sequências didáticas. Nesse sentido, segundo Zabala, a sequência didática é:

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA, 1998, p. 18).

Durante o desenvolvimento da sequência didática foram aplicadas 3 (três) ações. A primeira ação consistiu na seleção prévia e definição dos combinados com a turma em relação aos comportamentos e a realização das atividades no tempo solicitado, buscando envolver todos os alunos em sala de aula. Em seguida, em formato de assembleia os combinados foram debatidos entre eles, assim como foi feita a escolha do representante de sala, a fim de garantir que a turma colocasse os combinados em prática e houvesse um representante para observar os comportamentos e reivindicar os direitos e deveres dos discentes.

No segundo momento, buscando melhorar a participação e os resultados da turma na ADE, foi realizada outra ação em que foi explicado o que é a ADE? O que é avaliado nessa prova? Qual era o objetivo a ser alcançado com esta avaliação no desenvolvimento das aprendizagens dos

alunos e sua importância para eles? Bem como, foi apresentado e discutido os resultados da primeira ADE realizada em junho do corrente ano, com intuito de sanar dúvidas, foi executada a revisão da prova, dando ênfases as questões em que os alunos tiveram maior dificuldade.

Na terceira ação, os alunos criaram um mapa dos sonhos com objetivos e metas a serem alcançados pela turma, até a aplicação da segunda avaliação da ADE. A intenção foi favorecer um momento de autoavaliação e auto responsabilização, com a identificação do que eles gostariam de melhorar em suas aprendizagens.

Após as ações realizadas foi avaliado o impacto delas no comportamento dos alunos e o empenho e a motivação dos mesmos nas atividades em sala e na realização da ADE. Diante disso, foi feita a análise dos resultados, observando o engajamento dos alunos em sala de aula.

SABERES E APRENDIZAGENS

Ao retornamos a aula presencial em 2022, percebeu-se que o período de dois anos em que os estudantes ficaram no ensino remoto, causou uma ruptura com a rotina escolar já estabelecida, alguns estudantes não tiveram o devido acompanhamento familiar, o que gerou diversas problemáticas em sala, como as mudanças de comportamentos dos alunos, a indisciplina e a infrequência. Enquanto professores nos deparamos com alunos desmotivados, que não tinham uma rotina de estudo estabelecida em casa, não tendo interesse nos conteúdos ministrados e apresentando maus comportamentos em sala de aula.

Diante dessas problemáticas foi necessário criar estratégias de como mediar o ensino em sala de aula buscando motivá-los, estabelecendo regras e combinados. Conforme Tardif:

Ensinar é entrar em uma sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações (TARDIF, 2002, p.165)

Com isso foi necessário uma mudança de comportamento do professor, enquanto gestor do ambiente escolar, que invés de trazer as regras prontas estabelecendo os padrões de comportamentos aos estudantes, procurou mediar as situações discutindo, debatendo e construindo as regras e os combinados de sala conjuntamente com os estudantes em forma de assembleia. Permitindo assim, a construção do senso crítico de cada um e a possibilidade de fazer uma autoavaliação sobre os seus comportamentos em sala. Nesse sentido, Tardif fala:

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2002, p.132).

As estratégias metodológicas utilizadas tiveram um impacto significativo no comportamento da turma, o fato de cada estudante refletir sobre o seu próprio comportamento e buscar melhorá-lo, construir metas a partir disso, colocá-las no papel através do mapa dos sonhos e visualizar o que ele precisa fazer para alcançar os seus objetivos, deixou eles mais comprometidos em relação às aulas o que também gerou uma mudança de comportamento. Nesse sentido, Gomes (2005) aponta que a escola de qualidade é aquela que consegue criar um clima de aprendizagem entre os alunos e que a autoridade do professor é permanentemente negociada nas interações em sala de aula, vindo a produzir um clima de tranquilidade e aprendizagem.

Outro ponto observado é que nesse mapa dos sonhos que os estudantes construíram estavam também as dificuldades de aprendizagem que cada um tinha em relação a leitura, a escrita e as noções básicas de matemática. A partir daí foi montado pela professora planos de aulas e sequências didáticas que atendessem essas dificuldades especificamente, visando uma melhor aprendizagem e os melhores resultados na segunda prova realizada pela ADE. A respeito disso, Gomes (2005) fala o ensino individualizado e a afetividade como fatores que estabelecem o clima de sala de aula, influenciando positivamente a aprendizagem e o desempenho escolar.

Portanto, este trabalho se fez necessário para amenizar as novas problemáticas encontradas em sala de aula no pós-pandemia Covid-19, melhorando a gestão do ambiente escolar, proporcionando um novo olhar da professora sobre sua prática, viabilizando uma melhor aprendizagem para os estudantes e consequentemente um melhor desempenho nas avaliações externas, como por exemplo, a ADE que foi realizada em outubro.

Diante das diversas problemáticas que encontramos no ambiente escolar nesse retorno pós-pandemia, várias questões se apresentam e ainda precisam ser melhor estudadas e mensuradas ao longo do tempo. Pois é visível, que o ensino remoto deixou lacunas na aprendizagem que se manterão por algum tempo no ambiente escolar. É urgente pesquisar e refletir sobre diferentes maneiras de preencher tais lacunas.

REFERÊNCIAS

- GOMES, C. A. A escola de Qualidade para Todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: Avaliação de Política Pública**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.
- MANAUS, Secretaria Municipal de Educação, Divisão de Avaliação e Monitoramento. **Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ADE)**. Manaus: SEMED/DAM, 2022.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RESPONSABILIDADE AMBIENTAL: CONSCIENTIZAR E AMAR

Rayane da Cunha Fernandes¹

Kellyane da Silva Maciel²

Edna de Santana Cruz³

Lívia Amanda Andrade de Aguiar⁴

CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste relato de experiência relacionaremos a importância e o dever que a escola juntamente com a sociedade tem no processo de educar e conscientizar as nossas crianças desde bem pequenas para cuidar, preservar e amar o meio ambiente, com práticas que farão a diferença em suas atitudes diárias e diretamente no meio em que vivem.

Responsabilidade ambiental, é usar de forma racional os recursos naturais que a natureza nos oferece, promovendo a sustentabilidade e a conscientização dos seres humanos como um todo.

Visando a necessidade e realidade da comunidade, em que a escola, na qual trabalhamos está inserida, temos como objetivo neste relato de experiência, levar informações e promover para as crianças a conscientização sobre a educação ambiental, com o intuito de atingirmos os familiares de cada educando, diretamente como um mecanismo essencial para darmos andamento no projeto no meio ao qual essas famílias estão inseridas.

Sabemos que existem várias formas de cuidarmos e preservarmos o meio ambiente e os recursos naturais, como por exemplo: jogar lixo na lixeira; não desperdiçar água; não realizar queimadas; não realizar desmatamento, cuidados esses que se de fato colocarmos em prática teremos um mundo mais saudável, um ambiente menos poluído, pessoas mais saudáveis.

Na atualidade as pessoas são contaminadas por doenças causadas pela poluição do ar, da água e dos alimentos, que está diretamente ligada pelos danos que a poluição causa ao meio ambiente. Para Guimarães (2004) “A educação ambiental deve ser um processo contínuo e

1 Secretaria Municipal de Educação (Semed), graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPA), rayane.fernandes@semmed.manaus.am.gov.br.

2 Secretaria Municipal de Educação (Semed), graduação em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE), kellyanamaci@gmail.com.

3 Secretaria Municipal Educação (Semed), Especialização em Psicopedagogia pela Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), edna.cortez21@gmail.com.

4 Semed/DDPM, Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (UEA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Ciências em Espaços Não Formais (GEPECENF/UEA), livia.aguiar@semmed.manaus.am.gov.br.

permanente, iniciando em nível pré-escolar e estendendo-se por todas as etapas da educação formal ou informal”.

Acreditamos que a educação vai muito além da formalidade, ou seja, ela pode e deve estar em qualquer lugar dentro e fora das escolas. A família também tem um papel fundamental para a educação e conscientização das crianças. No entanto, sabemos que uma boa parcela da sociedade, dos adultos e responsáveis pelas crianças tão pouco tem conhecimento ou dão importância para este tema que é bastante relevante para a natureza, os seres vivos, seres humanos e o mundo como todo. Portanto se faz necessário a conscientização de todos os seres humanos a cuidar e a respeitar o meio em que vivem.

RELATO DA PRÁTICA

A educação ambiental é um tema que cabe a todos, a educação formal e informal, a função de despertar nos educandos e sociedade como um todo, a capacidade de perceber e refletir sobre cuidados ambientais. Neste caso, de acordo com a necessidade e objetivo deste projeto, relataremos como foi desenvolvido este trabalho no decorrer do processo. Tivemos como público alvo vinte e quatro crianças matriculadas no 1º período da Educação Infantil do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI Adelaide Bessa, com idades entre 4 e 5 anos e seus familiares.

Para atingir nossos objetivos desenvolvemos a prática através de uma Sequência Didática (SD) que é um importante recurso metodológico usado para sistematizar a prática docente, sendo constituída por atividades organizadas dentro de um período e que possui como objetivo central o ensino (ZABALA, 1998; NERY, 2007, p. 114).

Iniciamos a atividade com as crianças em uma roda de conversa, realizamos algumas perguntinhas básicas sobre a natureza e o meio onde vivem, levantando assim os seus conhecimentos prévios sobre o tema (Fig. 01).

Figura. 01 - Roda de conversa no pátio do CMEI.



Fonte: autores (2022).

Partindo para o segundo passo, onde explanamos o tema proposto, falamos o que era Educação Ambiental, qual a sua importância, e o que podemos fazer para melhorar o nosso planeta e principalmente o meio onde estamos inseridos. Com vídeos educativos e exemplos claros de ações negativas que agridem o meio ambiente, com demonstração de ações e consequências.

No terceiro passo, enfatizamos sobre o lixo. O que podemos fazer com ele? E onde devemos descartá-lo? Fizemos a seguinte pergunta: - ao redor das casas e ruas onde vocês moram existem lixos jogados em locais indevidos, fora das lixeiras? Quem aqui já viu alguém de sua família jogar lixos nas ruas ou no quintal da casa?

Partindo destes questionamentos produzimos uma palestra falando a respeito do tema, no quarto momento da experiência, convocamos as crianças para entrarem em uma brincadeira como “detetives do lixo”, de forma lúdica utilizaram binóculos imaginários que eles formaram com as próprias mãos, foi um momento único em que expressaram muita alegria e envolvimento, realizarmos a coleta de lixos jogados nos corredores da escola e nas salas de referência o que estimulou outras crianças a entrarem na brincadeira, expandimos a ação para os arredores de nosso CMEI, houve claro todo um cuidado e preparação para realizar a coleta, com o uso de máscaras, luvas, sacos de lixo, que cada criança utilizou individualmente (Fig. 02).

Figura 02 - brincadeira “detetives do lixo”, criança usa a mão para pegar os binóculos imaginários.



Fonte: autores (2022).

Após todo esse trabalho desenvolvido com os pequenos, e claro, eles estavam super empolgados e contentes pela participação e contribuição com os cuidados com o meio ambiente e sendo autores principais neste papel. Partimos para o quinto passo, onde convocamos a participação dos responsáveis e familiares para juntamente com cada criança realizarem uma

coleta dos lixos jogados aos redores de suas próprias residências, e que eles realizassem as evidências e pudessem compartilhar no grupo para incentivar a todos a refletir, que se cada um fizer a sua parte, fará diferença diretamente na natureza e na vida de todos os seres (Fig. 03).

Figura 03 - Ação da família com as crianças realizando a coleta de lixos jogados aos redores de suas próprias residências.



Fonte: Ferreira (2022).

Finalizamos a sequência didática com a avaliação do desenvolvimento das crianças a partir dos conceitos trabalhados. Segundo Vasconcelos (1989, p. 175) a avaliação constitui-se em um importante recurso de gestão da sala de aula, pois permite detectar as necessidades de ensino e conduzir o fazer pedagógico para fins de aprendizagens. A partir desta reflexão, a avaliação desta SD foi analisada de forma processual, observada por meio da participação nas atividades propostas, nas discussões em sala e cooperação nas atividades em grupo. Por fim, fizemos uma análise com as crianças, de como foi cada experiência vivida, e o que eles puderam aprender e entender sobre o seu papel em cuidar e preservar o meio ambiente.

SABERES E APRENDIZAGENS

Quando compartilhamos boas atitudes todos ganhamos como sociedade, nossas crianças levam a melhor bagagem da infância para a vida, os estímulos a uma nova abordagem quanto ao

cuidado com meio ambiente refletem a vida socioambiental e a soluções de sustentabilidade, tivemos diversos comentários positivos dos receptores e dos participantes da movimentação realizada, estamos satisfeitos por alcançar os objetivos e realizar melhorias em atitudes negativas, quanto ao meio ambiente, aprendemos juntos ensinando e brincando com as crianças sobre cuidar da natureza e fazer a nossa parte.

Na atividade de avaliação realizada através da roda de conversa as crianças demonstraram suas compreensões acerca do tema. A avaliação constitui-se na última etapa da Sequência Didática e esta se torna em uma das etapas de maior relevância para a alta análise do fazer pedagógico do docente, além da verificação da aprendizagem das crianças acerca do tema trabalhado.

Destacamos que é gratificante saber que espaços escolares abriram portas para propiciar assuntos sociais relevantes ao mundo e que nos tornamos parte deste propósito maior à vida, de conscientizar, preservar e amar o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.
- NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007.
- VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 7 ed. São Paulo: Libertad, 1989.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre. Artmed, 1998.

UMA VISITA AO ZOOLÓGICO: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS INOVADORAS E INTERDISCIPLINARES NO AMBIENTE ESCOLAR

Sara Faccio Mauricio¹

Meng Hsu Hsu²

Ana Lúcia Barros de Andrade³

INTRODUÇÃO

¹ Secretaria Municipal de Educação da Escola Municipal Maria Rufina de Almeida, Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Amazonas, sara.mauricio@semed.manaus.am.gov.br.

² Secretaria Municipal de Educação da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, Licenciada em Matemática, Mestra em Matemática Aplicada e Doutoranda em Informática, meng.hsu@semed.manaus.am.gov.br.

³ Professora Formadora na DDPM/SEMED e Bióloga da Faculdade de Tecnologia da UFAM, Mestre em Ciências Ambientais e Sustentabilidade da Amazônia/UFAM. e-mail: ana.barros@semed.manaus.am.gov.br.

Durante muitos anos, os Zoológicos eram vistos apenas como um ambiente propício ao passeio, lazer e entretenimento. Porém, cada vez mais este ambiente tem se tornado um grande aliado em atividades educativas, servindo como espaço para a educação não formal.

Considerando os espaços não formais como praças, museus, parques, jardins botânicos, zoológico e entre outros tem-se colaborado para a formação integral do estudante, contribuindo positivamente no processo de ensino e aprendizagem, principalmente oportunizando momentos prazerosos, dinâmicos e difusores de conhecimentos para o currículo.

Nos últimos dois anos foi perceptível que, no período pandêmico, não houve oportunidades de realizar ações educativas com uma metodologia que tornasse o aprendizado de forma significativa. Assim ficou comprometido significativamente várias habilidades a serem desenvolvidas de acordo com o ano escolar, dentre as quais, destacam-se: a falta de noções básicas nas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Arte, além das questões socioemocionais, tais como: infrequência, a baixa autoestima dos estudantes e a indisciplina.

Diante disso, este projeto tem por objetivo o desenvolvimento de habilidades relacionadas à oralidade, leitura, escrita, interpretação e praticidade em todas essas áreas do conhecimento, estimulando para uma aprendizagem significativa, capaz de construir caminhos que facilite a resolução das mais diversas situações-problema do cotidiano, de acordo com as habilidades e competência do currículo municipal, trabalhando assim de forma Interdisciplinar para alcançar os objetivos estabelecidos conforme ano de escolaridade.

Nesse aspecto, a interdisciplinaridade é um fator de extrema importância para superar a fragmentação dos objetos de conhecimento e dos currículos não só na escola, mas no entendimento do conhecimento como um todo. Tal temática tem sido estudada por diferentes expoentes e este trabalho tem aporte nos estudos de Fazenda (1979), que aponta a interdisciplinaridade como articuladora no processo de ensino aprendizagem na medida em que se produz como ação conjunta, de atitude em sala de aula. Consoante com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera,

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.12).

Em vista disso, buscou-se desenvolver um Projeto Interdisciplinar com os estudantes do 4º ano dos Anos Iniciais da rede municipal da cidade de Manaus. Para alcançar o objetivo, em Língua Portuguesa, buscou-se ampliar a fluência na leitura e escrita; em Matemática, buscou-se reconhecer e representar as formas geométricas através do Tangram; em Ciências, foi

desenvolvida as características das 5 classes de animais; em Artes, obtiveram uma aprendizagem significativa por meio do processo de criação artístico, que proporcionou momentos de produção e apreciação das artes visuais na confecção de quadros com dobradura de papel no formato de animais.

METODOLOGIA

O projeto foi realizado no período de julho a outubro de 2022, sendo uma pesquisa qualitativa, onde buscou como estratégia metodológica a Sequência Didática de forma interdisciplinar. A abordagem qualitativa é utilizada neste projeto com um tipo de ação para qualificar, onde Marconi e Lakatos (2003, p. 190) afirmam que “a pesquisa qualitativa possui o parâmetro de compreender os fenômenos educativos e sociais, a fim de desencadear em estratégias de transformar a prática, a tomada de decisões e descobrir e organizar os assuntos acerca do objeto de pesquisa”.

Esta pesquisa teve como sujeitos 28 alunos do 4º ano B do turno matutino, da Escola Municipal Maria Rufina de Almeida, localizada na zona Oeste de Manaus/Am.

Nestas perspectivas, este projeto foi desenvolvido a partir de uma visita ao Zoológico Centro de Instrução de Guerra na Selva (CIGS) de Manaus. Esse espaço se apresenta como referência de grande aprendizagem para crianças, jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de observar esses animais na natureza. Nesse espaço se acolhe e se expõe animais de todas as classes: Aves, Mamíferos, Anfíbios, Répteis e Peixes. É um espaço não formal, rico de conhecimento para desenvolver o senso crítico e científico dos estudantes.

Para o cumprimento das exigências pedagógicas, solicitamos a autorização dos pais para que os estudantes pudessem fazer a visitação ao zoológico. Em seguida foi solicitado um ônibus junto a Secretaria de Educação Municipal SEMED, para o deslocamento de professores e estudantes. Como estratégia dividimos as crianças em grupos, e cada grupo foi orientado que observasse as características de determinado animal escolhido pela professora.

A visita ao Zoológico foi acompanhada por um funcionário guia que recepcionou os/as estudantes e professoras/es na portaria, e acompanhou-os/as durante todo o trajeto, prestando as explicações pertinentes sobre os animais, a função do zoológico e suas rotinas. Foi ressaltado que no espaço fazem um trabalho de resgate de animais em situação de maus tratos e tráfico de animais, e cuidam para que possam retornar à natureza e à vida selvagem. Por fim, os estudantes participaram de palestras sobre o assunto, e foram orientados sobre como se comportar no ambiente dos animais.

Nossa visita foi significativa pois os estudantes puderam colher bastante informações, com uma sequência didática específica para cada área do conhecimento, a ser desenvolvida na sala de aula. Aqui destacamos: em Língua Portuguesa trabalhamos a leitura, a escrita e os gêneros

textuais, com lendas e mitos Amazônicos sobre os guardiões da floresta (Curupira, Matinta-Pereira, Boitatá, entre outros), que buscam proteger e cuidar da floresta e dos animais que ela habita, lembrando a importância de preservar a natureza e os animais em seu habitat natural. Posteriormente foram realizadas três aulas, sendo a primeira sobre o que é artigo de divulgação científica e sua estrutura textual. Em uma segunda aula, cada grupo escreveu seu artigo argumentando sobre o animal que havia estudado. E ao final, os grupos apresentaram em sala um seminário de cada texto produzido.

Em Matemática, a sequência didática foi dividida em duas aulas. A primeira foi realizada a leitura do conto sobre Tangram e a apresentação das formas geométricas, questionando, ao final do conto, para a turma, de forma a estimular a criação de hipóteses a partir dos seus conhecimentos prévios; em um outro momento foi feito a representação dos animais visto no zoológico, utilizando o Tangram. Em Ciências utilizaram as formas geométricas para construção do formato de corpo de cada animal, e em Arte representamos os animais em forma de mosaico utilizando emborrachados coloridos cortados e colados sobre a imagem vazada.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Durante a visita os estudantes foram acompanhados pela gestora, três pais de alunos e auxiliados pela professora de Ciências e pelo professor de Educação Física (Figura 1).

Figura 1: Visita ao local de estudo



Fonte: Sara Faccio

Diante de todas as problemáticas encontradas na sala, como a infrequência e a indisciplina, foi visível o engajamento deles em participar e cumprir com todos os combinados para fazer parte de todo o processo nas atividades que cada um se envolveu e mostrou interesse de participar.

Em Língua Portuguesa realizamos uma leitura e releitura das lendas amazônicas que falam sobre os guardiões que protegem a floresta e os animais, o que possibilitou também trabalharmos o dia do folclore no mês de agosto. Além disso, produzimos um artigo de divulgação científica com as características observadas na pesquisa que realizaram no zoológico, com o objetivo de desenvolver a habilidade presente no Currículo Municipal de Educação EF15LP13 - identificar a finalidade da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiência).

Os estudantes, posteriormente, apresentaram seus artigos em sala em forma de seminário. Para ilustrar os cartazes (Figura 2) apresentados nos seminários trabalhamos as artes visuais com a construção de um mosaico de cada animal estudado.

Figura 2: Arte com mosaico



Fonte: Sara Faccio

Figura 3: Competição usando Tangram



Fonte: Sara Faccio

Foi notável o empenho e a dedicação de todos nas aulas e nas apresentações. Outros pontos observados durante as atividades foram a dedicação de cada grupo, o esforço para realizar a tarefa, principalmente daqueles que ainda tinham dificuldade em ler e escrever. Mas, conseguem interpretar e contar com suas próprias palavras o que viram, e o que aprenderam durante a visita. Assim, durante a roda de conversa, percebeu-se que evoluíram de forma significativa no que tange o ponto focal sobre leitura e interpretação de texto.

Em Matemática construímos um Tangram por meio de dobradura, que além de reforçar a geometria plana durante a dobra, proporcionou o desenvolvimento de habilidades: atenção, concentração, memorização, coordenação motora fina e paciência. Trabalhamos em duplas (figura 3), para gerar uma mútua ajuda entre os estudantes. Depois fizemos o reconhecimento das figuras planas e o perímetro delas. O resultado da construção do Tangram foi tão satisfatório que os alunos realizaram um campeonato de quem monta mais rápido as imagens escolhidas pela professora.

CONSIDERAÇÕES

Diante das diversas dificuldades de aprendizagem encontradas em sala de aula, a questão da leitura e da escrita, e as noções básicas de Matemática sempre foram as questões mais estudadas e trabalhadas por inúmeros autores e pesquisadores da área educacional.

Quando pensamos na práxis pedagógica dos professores da Educação Básica, com enfoque no ensino de forma interdisciplinar, a utilização de diferentes metodologias se faz necessária para alcançar os objetivos de ensino e de aprendizagem, levando em consideração as formas de perceber e aprender do estudante. Com isso, a visita ao zoológico foi interessante como estratégia de ensino, ao estimular as sensações visuais, odoríferas, auditivas e em alguns momentos tátteis, respeitando as diferentes formas que os estudantes conseguem assimilar as informações.

Portanto, com o uso dos espaços de visitação do zoológico, como um dos elementos estratégicos de ensino, é esperado que o estudante seja capaz de perceber a importância de criar um senso crítico sobre a conservação do meio ambiente e as espécies animais que estão em extinção, e por consequência de como as áreas do conhecimento estão integradas no ambiente escolar e na sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum: documento preliminar. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em maio. 2017

FAZENDA, Ivani Catarina. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

GIORDAN, M.; GUIMARÃES, Y. A. F.; MASSI, L. Uma análise das abordagens investigativas de trabalhos sobre sequências didáticas: tendências no ensino de ciências. Campinas: VIII ENPEC – I

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003

MANAUS. Novo Currículo Municipal. Secretaria Municipal de Educação. SEMED/MANAUS. Manaus: SEMED, 2021.

CONSTRUINDO SABERES POR MEIO DA APRENDIZAGEM CONCEITUAL: UMA EXPERIÊNCIA ARTICULADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Melo Fonseca¹

¹ Professora da SEMED-MANAUS, Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, Membro do Laboratório de Neurodidática-UFAM e do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação em Ciências em Espaços Não Formais- GEPECENF-UEA, anapaula.fonseca@semed.manaus.am.gov.br.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta experiência foi vivenciada no CIME Doutora Viviane Estrela Marques Rodella, da Secretaria Municipal de Educação-Manaus, com crianças do segundo período da Educação Infantil e culmina com a participação na formação continuada em serviço do Programa de Tutoria Educacional - o qual objetiva potencializar as práticas de professores e equipes gestoras por meio do desenvolvimento de competências e habilidades a partir da ação-reflexão-ação da sua prática, com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos - juntamente com a formadora Fernanda Pena. A partir dos encontros formativos realizados na formação, fizemos o levantamento das necessidades formativas prioritárias, e em seguida a construção do plano de formação. No eixo planejamento, estipulamos como meta desenvolver diferentes formas de aprendizagem a partir de um planejamento participativo com e para as crianças, desenvolvendo estratégias que favoreçam o pensamento crítico, a curiosidade intelectual e a aprendizagem de conceito que perpassa pelo desenvolvimento da teoria proposta por Vygotsky. Esta meta se dá a partir da observação na sala de referência e da necessidade de ampliar o conhecimento das crianças a partir do que já sabiam, colocando-as no centro do processo, do planejamento, da prática e autoavaliação.

A temática trabalhada foi intitulada “conhecendo e aprendendo com a vida dos animais” e corrobora com o projeto Estrelinhas na Ciência, de autoria própria, cujo objetivo geral é compreender como ações educativas ligadas à ciência podem facilitar o ensino e aprendizagem de crianças da Educação Infantil fase pré-escolar, o qual já vem sendo desenvolvido ao longo do ano nesta turma.

Moreira (1999) em seu livro “as teorias da aprendizagem” nos esclarece que toda teoria da aprendizagem é uma construção humana para interpretar sistematicamente o que chamamos aprendizagem. Concomitante ao pensamento ressalta-se a importância de ensinar e aprender ciências na educação infantil com intencionalidade voltadas às suas aprendizagens.

Diante das questões pontuadas, os desdobramentos teóricos deste estudo estão ancorados nas práticas educativas desenvolvidas desde o início do segundo trimestre da educação infantil.

RELATO DA PRÁTICA

As ações foram realizadas por meio de uma sequência didática. Não cabe aqui esclarecer os conceitos em si de sequência didática, mas descrever nossas ações práticas voltadas ao protagonismo infantil que levaram à construção de conceitos estabelecidos na interação social e

² Professora formadora da SEMED-MANAUS, Especialista em Ensino da Língua Portuguesa, fernanda.oliveira@semed.manaus.am.gov.br

³ Professora Voluntária do projeto Estrelinhas na Ciência, Licenciada em Pedagogia-UNIP.

cultural das crianças. Participaram 24 crianças do segundo período da Educação infantil, do CIME Doutora Viviane Estrela Marques Rodella, escola situada na zona Norte da cidade de Manaus-AM. A pesquisa tem natureza de cunho qualitativa (CHIZZOTTI 2010) e abordagem fenomenológica (SANDÍN-ESTEBAN, 2010); os estudos qualitativos em maior ou menor grau necessitam de uma descrição subjetiva da realidade. Apresentamos as ações descrevendo e interpretando os dados de acordo com os signos e significados envolvendo os contextos e seus pares.

Iniciamos a sequência didática com o filme “a tartaruga Manuelita”, e sequenciamos com a roda de conversa sobre as melhores cenas do filme. A roda de conversa é uma excelente estratégia para registrar os sentimentos, opiniões e emoções das crianças, e proporcionou um momento rico de aprendizagem. Em seguida, houve o reconto do filme, em que a elaboração foi realizada de forma coletiva pelas crianças. Elas contaram o processo de nascimento da tartaruga - a qual nomearam de tartaruga Estrela - e uma linda aventura compondo os elementos da narrativa (começo, meio e fim, personagens, enredo, entre outros). Bruner (2008) afirma que a narrativa não é simplesmente uma realização mental, mas uma realização de prática social que outorga estabilidade à vida social da criança.

Logo depois, as crianças construíram desenhos a partir da pergunta inicial “*o que vocês acham que irão encontrar no passeio?*”, antes da visita ao Bosque da Ciência e ao CEQUA (Centro de Estudos dos Quelônios da Amazônia). Cada criança apresentou seu desenho, identificando os elementos que achavam que iriam encontrar na visita.

A aula passeio foi realizada no dia 06 de outubro de 2022, no turno da tarde, no Bosque da Ciência e no CEQUA. As aulas anteriores foram dedicadas a sanar a ansiedade das crianças em relação à aula-passeio. Para esta ação, desenvolvemos uma mediação compartilhada - professora, formadora e professora voluntária - com foco de observação nos gatilhos de curiosidade das crianças, que consiste em aproveitar a fala da criança advinda de sua observação, para tecer questionamentos e reflexões a fim de construir novos aprendizados.

Saímos às 13:30 da escola e chegamos às 14:10 ao Bosque da Ciência. A recepção dos guias foi muito boa. As crianças respondiam a tudo que lhe perguntavam. A primeira estação do Peixe-boi (*Trichechus inunguis*) contextualizou a importância dessa espécie. Nessa estação, as crianças se perguntavam induzidos pelos guias: *Será que é peixe ou é boi?* Seguimos para a estação das árvores Sumaúma (*Ceiba pentandra*) e Tanibuca (*Buchenavia capitata*) onde os guias explicam sobre a origem dos nomes, utilidades e curiosidades. As crianças mostraram-se curiosas e admiradas pela altura e largura das árvores, e lançaram perguntas e comentários relacionados ao seu contexto.

A próxima estação foi a do Jacaré-açu (*Melanosuchus niger*) chamada intimamente pelos guias de César. O olhar das crianças para aquele animal foi único, com espanto e curiosidade. As

indagações eram: “*olha só professora, ele está com o olho aberto, olhando para nós*” “*será que ele está nos vendo?*” “*Sim, ele está nos vendo, só que ele é muito tímido*”. “*nossa, como ele é grandão!*”. “*O lago está muito sujo professora, tem que levar o jacaré pra tomar banho*”. Nesse momento, explicamos sobre o ecossistema e como esses animais são importantes para manter nosso ambiente equilibrado, e demos o exemplo da balança do equilíbrio.

Após essas estações, seguimos a trilha até chegar ao CEQUA. Antes de adentrarmos ao prédio conversamos um pouco com as crianças sobre o que tínhamos estudado em sala sobre as tartarugas. As crianças demonstraram conhecimento inicial sobre as tartarugas. Foi perguntado até quantos anos as tartarugas podem viver? A resposta das crianças foi unânime: “*duzentos anos*”. Dentro do CEQUA conhecemos as espécies de quelônios como: Mata-Matá (*Chelus fimbriata*), Jabuti-tinga (*Chelonoidis denticulata*), Tartaruga-da-Amazônia (*Podocnemis Expansa*) e Tracajá (*Podocnemis Unifilis*). Todas essas espécies contribuíram para a aprendizagem das crianças, pois, relacionaram as figuras do livro dos animais e o filme a tartaruga manuelita com as espécies do CEQUA. Tocaram, sentiram e demonstraram afetividade pelos animais.

Em continuidade à sequência didática, realizamos em sala de aula, no dia seguinte, a autoavaliação das crianças sobre a aula passeio. Solicitamos às crianças que fizessem um desenho contendo tudo o que conseguiram observar na visita ao Bosque da Ciência e CEQUA e apresentaram individualmente.

Por conseguinte, podemos dizer que conseguiram relacionar suas vivências a essa prática de forma significativa, transformando os seus conhecimentos primários em novos saberes.

SABERES E APRENDIZAGENS

O processo de construção do saber escolar passou por transformações ao longo dos anos, entretanto, ainda ocorre de forma tradicional. Uma das maneiras de superar o tradicionalismo, é condicionar novos olhares para a criança como um ser que aprende, mas que também ensina em sua totalidade com suas particularidades.

A possibilidade de explorar novos espaços além da sala de aula, como os espaços educativos não formais, que transcendem o espaço da escola, e ganha destaque nas práticas educativas, é uma maneira eficaz de transformação do modelo pedagógico tradicional. Os espaços não formais estão inter-relacionados à educação não formal que é aquela oferecida fora do espaço escolar e pode ocorrer em vários espaços educativos, como: centros de ciências, museus, bosques, praças e zoológicos.

Realizamos as atividades centradas na aprendizagem de conceitos proposto por Lev Vigotski, ancorado pela base nacional comum curricular (BNCC) modalidade Educação infantil, no qual envolve os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Essas aprendizagens ao longo desta experiência possibilitaram às crianças o

conhecimento de conceitos científicos baseado em uma mediação que considera o sujeito como aquele que constrói seu aprendizado, “por que aprender conceitos não é acumular conhecimentos, mas tomar posse do nível de consciência neles potencializado ao longo de sua formação” (SFORNI, 2004, p. 85).

A roda de conversa possibilitou o diálogo, escuta e movimento. As crianças desenvolveram sua aprendizagem de convivência, participação e expressão de suas ideias e vivências. A intencionalidade pedagógica foi de possibilitar momentos de interação entre as crianças para que as mesmas construíssem seu espaço no diálogo participativo.

Vigotski (2001) relaciona suas ideias e experimentos no pressuposto do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são: atenção voluntária, memória, imaginação, capacidade de operações simbólicas. Para o autor essas funções são o que diferencia os seres humanos dos outros animais e somente serão possíveis devido à interação dos indivíduos com o mundo social e cultural. Diante disso, podemos afirmar que as crianças desenvolvem suas interações estabelecidas no decorrer de sua vida, e que ocorreram em diferentes estágios.

Nessa perspectiva Vigotskiana, a aula passeio foi mediada levando em consideração os conhecimentos prévios das crianças, envolvendo a ludicidade e encantamento durante e após a aula no bosque.

Figura 1: Conversa inicial sobre o roteiro de passeio



Fonte: Fonseca (2022)

Durante a atividade as crianças mostraram-se interessadas e perguntavam para os guias curiosidades sobre as árvores e animais da região Amazônica. Percebemos que as crianças iniciavam a conversa partindo de seus conhecimentos prévios que consequentemente estavam ligados às suas experiências.

Figura 2: Conhecendo os quelônios Amazônicos



Fonte: Fonseca (2022)

Nossa última estação foi no Centro de Estudos de Quelônios Amazônicos (CEQUA). As crianças foram recebidas pela guia que acompanhou toda a visita neste local. Conheceram as espécies de quelônios mais populares de nossa região. Observaram o tanque das tartarugas e tocaram em filhotes de tracajá. As falas imediatas a ação de toque animais foram de conhecimento novo podemos exemplificar: “*Professora, eu nunca vi um animal desse tão pertinho*”. “*Eles comem o quê?*”. “*Gosto tanto de conhecer animais novos!*” As falas envolvem uma gama de conhecimentos que foram explorados em sala de aula. A auto-avaliação realizada através de novos desenhos, pós passeio e a roda de conversa, foi possível identificar o posicionamento positivo das crianças em relação ao contexto geral de nossa ação, início e fim. Usamos para essa atividade as emoções e a interatividade.

Autores como Delizoicov (2010); Pavão e Freitas (2008) ressaltam a importância de iniciar o estudo dos procedimentos científicos desde o início da escolarização para que as crianças possam se familiarizar com os procedimentos científicos. A educação infantil é onde as crianças estão em um estágio onde o ponto de partida é a curiosidade, o que facilita o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

REFERÊNCIAS

BRUNER, Jerome. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, 2003.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. EPU, São Paulo, 1999.

PAVÃO, A. C. & FREITAS, D. (org.). **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências**. Edufscar, São Carlos, São Paulo, 2008.

SFORNI, M, S, de F; **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: Contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

VIGOTSKI, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Eixo 6: Saúde Mental e Educação Socioemocional no Contexto de Práticas Pedagógicas

CRIANDO NARRATIVAS ATRAVÉS DA LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO NO APLICATIVO SCRATCH JÚNIOR

Rochel da Costa Luz¹
Grazyelle de Andrade Amorim²
Josué de Sá Rocha³
Kalel Pires Picanço⁴

RESUMO

Dentro do contexto atual, o aluno se apropria das competências tecnológicas relacionadas ao seu conhecimento prévio, aplicando a lógica com o uso do *Scratch* para aprendizagem de linguagem de programação que se mostra mais adequada para iniciantes. Com este aplicativo o estudante tem o entendimento da lógica aplicada de forma lúdica, onde aprende brincando por meio de programação em blocos gráficos, criando jogos e produzindo narrativas, que consiste em o aluno criar histórias usando os comandos aprendidos. Essa possibilidade de aprendizados diversos, que capacitarão o estudante para um presente acadêmico e um futuro no mercado de trabalho, torna-se um fator primordial para o ensino/aprendizado da criança no domínio da linguagem de programação, já nos anos iniciais o estudante está no melhor período de absorção de conhecimentos e diante das transformações dinâmicas que vêm ocorrendo na sociedade por meio da tecnologia, a escola tende a desempenhar sua função social, oferecendo uma oportunidade diferenciada ao estudante, colocando o aluno como sujeito que tem autonomia e participação no processo e na construção desses novos saberes, quando acessíveis e disponíveis. Esta aprendizagem ressignificada do estudante protagonista, se consolida na fase final deste projeto, quando aplica seu conhecimento na interação com a máquina e seus recursos, no uso do aplicativo *Scratch* Júnior. Nesta perspectiva, espera-se o maior envolvimento do aluno pesquisador, no que diz respeito a ressignificação do aprendizado através de interações com o uso das tecnologias, sua tendência e adequação ao ensino, assim como levar este aluno a protagonizar nesse processo, não só o aprendizado de uma linguagem, como na iniciação científica.

Palavras-chave: Aprendizagem tecnológica; Linguagem de programação; Pensamento computacional.

1 Escola Municipal Ambientalista Chico Mendes, Escola Municipal Ambientalista Chico Mendes, professor da rede pública municipal de ensino, licenciado em Geografia e bacharel em Administração Pública pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e aluno de pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente pelo LEPETE/UEA nas Oficinas de Formação em Serviço (OFS). rochel.luz@semed.manaus.am.gov.br.

2 Escola Municipal Ambientalista Chico Mendes, estudante e cientista júnior pelo PCE_FAPEAM. grazyelle.cientistajunior@gmail.com.

3 Escola Municipal Ambientalista Chico Mendes, estudante e cientista júnior pelo PCE_FAPEAM. josue.cientistajunior@gmail.com.

4 Escola Municipal Ambientalista Chico Mendes, estudante e cientista júnior pelo PCE_FAPEAM. kalel.cientistajunior@gmail.com.

O PROTAGONISMO DO SERVIDOR NO AUTOCUIDADO COM SUA SAÚDE MENTAL EM MANAUS

Rita de Cássia Gomes Feijó¹
João Raimundo dos Santos Silva Júnior²
Neudimar Ferreira Pacheco³

CONTEXTUALIZAÇÃO

A carreira no magistério exige compromisso, esforço e dedicação do profissional para galgar resultados satisfatórios no processo educativo realizado pelas escolas, seja na rede pública ou privada. Nessa perspectiva, os/as professores/as da educação básica de conformidade às especificidades de cada segmento de ensino: produzem materiais pedagógicos, planejam e executam aulas, adotam instrumentos avaliativos diversificados e realizam assertivamente os procedimentos burocráticos inerentes ao fazer docente. Contudo, a execução dessa demanda, muitas vezes, extrapola a jornada de trabalho desses/as profissionais, que com frequência, levam atividades para serem efetivadas em casa.

Essa situação de trabalho vivenciada pelos/as professores/as pode suscitar o seu adoecimento físico e mental, desencadeada pela má divisão do tempo diário/semanal, entre os afazeres pessoais e ocupacionais. Geralmente, quando os/as trabalhadores/as da educação levam da escola trabalho para sua residência, eles inviabilizam ou diminuem o período destinado ao descanso e/ou relaxamento, momento em que o corpo realiza os reparos físicos e psicológicos necessários para suscitar o bem-estar da pessoa (ROCHA e MARTINO, 2010). Dessa forma, essa ação colaborativa contribui para a instalação de inúmeros quadros psicopatológicos no professorado, inclusive em Manaus.

Esse contexto educacional foi experienciado por uma professora integrante do quadro funcional da Secretaria Municipal de Educação Manaus (SEMED). Ela tem 29 anos, mulher cisgênero, casada, mãe de uma criança, 6 anos de experiência no magistério, sendo 1 ano e 6 meses concursada na mencionada instituição. Inicialmente, a docente se descrevia como uma pessoa extremamente dedicada, perfeccionista e proativa em suas atividades profissionais na pré-escola. Desse modo, aos poucos, essas características comportamentais foram a deixando com um enorme

¹ Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Mestranda em Ciências da Educação pela UNADES/PY, prf.ritadecassia@gmail.com

² Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Doutor em Psicologia da Educação pela PUCSP/BR, joaorssj@gmail.com

³ Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Mestra em Ciências da Educação pela UNADES/PY, neudimar.pacheco@gmail.com

acúmulo de trabalho que colaborou para a manifestação de quadro de estresse e ansiedade em seu dia a dia.

No início de 2022, ela viu no grupo de trabalho no WhatsApp o compartilhamento de um link de inscrição para o curso de bem-estar docente no contexto escolar oferecido pelo Programa Saúde Mental do Servidor (PSMS), leu as informações e resolveu se matricular. A professora fala que cada módulo formativo que frequentou suscitou uma profunda reflexão sobre as dimensões humanas: físicas, sociais, financeiras, psicológicas e espirituais e seus impactos na qualidade de vida. Sendo assim, ela iniciou um processo de transformação pessoal/profissional com a implementação de medidas preventivas que viabilizassem melhores condições de vida e de trabalho.

A partir desse contexto psicoeducacional a professora resolveu descrever sua vivência em um relato de experiência, com a finalidade de fomentar nos/as trabalhadores/as da educação básica seu protagonismo em seu autocuidado com sua saúde, inclusive no ambiente de trabalho. Para isso, ela adotou como instrumento de coleta de informações as narrativas, sendo o conteúdo obtido analisado pelo método observacional, seguindo um enfoque descritivo. Para Gil (2017), essa perspectiva viabiliza o acesso a dados esmiuçados da realidade investigada, mostrando suas peculiaridades e particularidades. Portanto, a iniciativa da profissional é relevante dada o contexto de adoecimento mental da categoria docente.

RELATO DA PRÁTICA

Desde o início da formação, a professora relata que foi instigada a refletir sobre a gestão de sua vida pessoal e laboral. Nesse sentido, ela verificou que não realizava nenhuma atividade física e negligenciava com sua alimentação diária, pois sua atenção estava focada em seu trabalho docente, sendo que não correlacionava a sua saúde com a execução de aulas exitosas, envolvendo os eixos interações e brincadeiras preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Na perspectiva de França *et al* (2012), o cuidado com a alimentação é primordial, pois um corpo desnutrido pode desencadear inúmeras doenças. Portanto, na atualidade as práticas de cuidado com a saúde são globalizantes e integrais.

Durante a continuidade do processo formativo a docente constatou que devido à sua extrema dedicação ao trabalho, não tinha tempo para usufruir com sua família. Pois, todos os dias, inclusive nos finais de semana, levava serviço para casa, por isso constantemente ouvia de seu esposo e de sua filha reclamações quanto a falta de atenção ou impaciência com eles, sua ausência ou presença rápida nas comemorações, e outros. Dessa forma, seu relacionamento interpessoal com seus familiares estava desgastado e fragilizado, o que poderia instaurar um processo de separação conjugal.

No decorrer da formação ela percebeu que o excesso de perfeccionismo em seu trabalho atrapalhava e consumia muito tempo, haja vista que durante o preenchimento dos documentos pedagógicos, a confecção de materiais para as atividades escolares e outros, se apegava a pequenos detalhes, às vezes, desnecessários ou insignificantes. Sobre esse aspecto, Cordioli *et al* (2008) enfatiza que os comportamentos obsessivos podem comprometer a saúde mental de uma pessoa, uma vez que, pode contribuir para a instalação de quadro psicopatológicos. Contudo, a profissional não era ciente dessas características comportamentais que a fazia sentir cansada e improdutiva em seu trabalho.

Com o avançar da formação a professora observou que ser solicitada e proativa a deixava com enorme acúmulo de trabalho fora da pré-escola. Um exemplo dessa situação, era quando o corpo docente não conseguia finalizar o planejamento pedagógico, ela o levava para casa e o concluía sozinha, depois compartilhava com o grupo, no entanto, esse serviço era frequente e se juntava com as demais atividades a serem concluídas naquele dia ou semana. Segundo o pensamento de Diehl e Marin (2016) as inúmeras demandas educacionais colaboram para o adoecimento docente em nosso país, inclusive os procedimentos burocráticos. Dessarte, a profissional sentia-se sobre carregada de afazeres profissionais fora do seu expediente de trabalho.

SABERES E APRENDIZAGENS

O curso de bem-estar docente no contexto escolar favoreceu a docente a se apropriar de informações científicas e estratégias de saúde mental. Nesse sentido, ela começou a prática de atividade física, que possibilitou melhorias em seu condicionamento corporal, evitando o cansaço e a fadiga extrema após as aulas envolvendo os campos de experiências com as crianças pequenas no recinto da pré-escola, principalmente no campo do corpo, gestos e movimentos. De acordo com os pressupostos com Alcântara, Pontes e Alves (2022), a saúde mental perpassa por uma visão de cuidado integral do ser humano com a sua saúde. Sendo assim, essa ação inclui o zelo pela dimensão física.

As reflexões realizadas nas formações viabilizaram a professora reservar um tempo para o descanso e o lazer. O corpo humano durante o dia executa inúmeras atividades simples e complexas, por isso necessita de tempo para o repouso, curto, médio e longo dependendo da jornada de trabalho que foi submetido. Para Diehl e Marin (2016) apesar do trabalho docente não ser fisicamente exaustivo e maçante, ele é cansativo mentalmente, pois exige habilidades cognitivas e intelectuais excessivas do professorado. Portanto, descanso e lazer propiciam momentos de descontração e reposição das energias no corpo, que influenciam no desempenho profissional.

A formação em saúde mental exige mudança de postura e atitude do professorado visando seu bem-estar físico, social, mental e espiritual. Nesse sentido, a docente parou de levar o trabalho para casa e quando a demanda exigia uma ação coletiva, passou a fazer sua parte e deixar que os demais colegas fizessem a deles. Essa mudança em sua conduta aliviou o acúmulo de trabalho e melhorou a sua qualidade de vida. Sobre esse aspecto, salientam Alcântara, Pontes e Alves (2022), a saúde mental exige ação prática na realidade sócio-histórico-cultural em que o indivíduo está inserido. Contudo, o acesso do trabalhador ao conhecimento lhe permite a promoção e prevenção de saúde.

O curso de bem-estar docente no contexto escolar disponibilizado pelo PSMS oportunizou à professora refletir e assumir o protagonismo na adoção de medidas preventivas para o seu bem-estar e qualidade de vida. Ademais, as intervenções realizadas pela equipe formativa evidenciaram a relevância do trabalho do profissional da psicologia no âmbito escolar e a implementação da Lei Federal nº 13.935/2019, pelo município de Manaus, que assegura o/a psicólogo/a em cada unidade de ensino. Dessa forma, a Semed intervém com maior eficiência nos fenômenos mentais inerentes ao âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Vírnia Ponte; VIEIRA, Camilla Araújo Lopes; ALVES, Samara Vasconcelos. Perspectivas acerca do conceito de saúde mental: análise das produções científicas brasileiras. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 351-361, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/Q3q7tgFtypyLXf9c9tRHMNr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 de out. 2022.

BRASIL, Presidência da República, Secretaria-geral, Subsecretaria para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre prestação de serviços de psicologia de e serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 04 de set. 2022.

CORDIOLI, Aristides Volpato (Org.); *et al.* **Psicoterapias**: abordagens atuais. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v7n2/a05.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2022.

FRANÇA, Cristineide Leandro; BIAGINNI, Marina; MUDESTO, Ana Paula Levindo; ALVES; Elioenai Dornelles. Contribuições da psicologia e da nutrição para a mudança do comportamento alimentar. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/rTfZMqP9HwXxBhjdFkwBmBC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 de jul. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROCHA, Maria Cecília Pires da; MARTINO, Milva Maria Figueiredo de. O estresse e qualidade de sono do enfermeiro nos diferentes turnos hospitalares. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 280-

286, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/xjR6ybfkmpVxvvYwcY5NR/?lang=pt>. Acesso em: 10 de out. 2022.

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges. O conceito de motivação na psicologia. **Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.** São Paulo, v. 7, n. 1, p. 119-132, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v7n1/v7n1a12.pdf>. Acesso em: 16 de set. 2022.

CONSTRUINDO MEMÓRIAS PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ESCOLA: O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES NAS PRÁTICAS DE ENSINO

Beatriz Maciel¹

INTRODUÇÃO

A educação antes tradicional que tinha o professor como centro das ações educacionais vem cedendo lugar para debates e ações que passam a visar o estudante como protagonista em sua trajetória educacional. A aprendizagem significativa desperta nos sujeitos, experiências e memórias que possibilitam a consolidação dos seus conhecimentos ampliando sua dimensão humana e intelectual.

Nessa perspectiva salientamos que a escola não pode ignorar ou deixar de estabelecer o direito de seus alunos em inserir-se nos universos culturais e sociais, tendo em vista que a escola também é um espaço de humanização. A educação está para além dos cálculos matemáticos e decodificação de palavras, pois além de habilidades técnicas, é necessária a formação de valores éticos, tendo em mente uma educação para a vida. Nessa ótica, a compreensão dos sujeitos em seu desenvolvimento integral colabora para a reflexão sobre os processos de formação dos mesmo em seu sentido amplo, que segundo Morin, (2000, p.15) o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, histórico e social.

Fazemos portanto os seguintes questionamentos: Como o trabalho com as emoções favorece no desenvolvimento integral dos sujeitos? Quais as percepções da criança sobre suas emoções e sentimentos? De que forma esse trabalho pode aproximar a família da escola e da educação dos estudantes? Como as emoções vivenciadas em casa podem interferir no processo de ensino e aprendizagem da criança?

Salientamos que uma escola que se diz democrática e emancipadora, pensa essas questões enquanto inclui o aluno sujeito participante, que dialoga criticamente sobre sua realidade deve permitir ao aluno relacionar, problematizar na atualidade e se constituir defensor para a

¹ Cime Viviane Estrela Marque Rodella, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Pós graduada em Desenvolvimento Etnicidade e Políticas Pública na Amazônia pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e Psicopedagogia pelo centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) beatriz.oliveira@semed.manaus.am.gov.br

promoção de uma sociedade melhor, compreendendo-se parte integrante nesse processo. Nessa ótica, a LDB Lei nº 9.394, cita em seu artigo 1º que,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Objetivamos, portanto, o desenvolvimento integral dos sujeitos por meio do trabalho com as emoções e sentimentos em sala de aula e a partir desse trabalho aproximar famílias da experiência escolar dos seus filhos uma vez que a relação escola/sociedade, ou vice-versa é inegável, além disso buscamos identificar quais as percepções das crianças sobre seus sentimentos e emoções e como esses sentimentos interferem em seu processo de ensino e aprendizagem.

Tal estudo possibilita a reflexão sobre a formação escolar ampla, engajada em uma luta contínua de liberação e transformação social, que coloca o aluno enquanto protagonista, nos processos que se desenvolvem na escola.

METODOLOGIA

Para cumprir os propósitos deste estudo e subsidiar a análise dos dados foi realizado um estudo de campo com participação ativa dos sujeitos envolvidos onde o local de ação foi o Cime Viviane Estrela Marque Rodella localizado na Zona Norte da cidade de Manaus. Iniciamos as intervenções a partir do Filme Divertidamente, uma animação da Disney que aborda inteligência emocional com uma linguagem didática para crianças.

Seguimos com uma roda de conversa onde os estudantes fizeram uma análise dos sentimentos mais vivenciados por eles no dia a dia e o que fazem quando sentem muita raiva, medo ou como agem diante das frustrações.

Em seguida realizamos a leitura do Livro Mania de Bilhetes da autora Ana Luiza Novis, explorando temas como bullying, escola, sentimentos e emoções. Fizemos uma intervenção onde os estudantes escreveram bilhetes para os colegas de turma e construíram o baú dos sentimentos e o livro das emoções. No baú, depositavam aquilo que tinham de mais precioso e quais os sentimentos relacionados a esses tesouros, já no livro das emoções expressam situações relacionadas ao seu dia a dia e que os deixavam tristes ou alegres.

Exploramos também um jogo, chamado o dado das emoções, com seis faces onde cada face representa uma emoção. A criança joga o dado e de acordo com a emoção sorteada reflete sobre algo que desperta a emoção nela. As emoções foram representadas por uma artista manauara chamada Renata Camargo.

Durante os dias de atividades produzimos também uma paródia intitulada “chama, chama empatia” criada a partir da música samba lelê. Após a criação fizemos uma roda de cantoria voz e

violão e despertamos o melhor através da música, que é algo que desperta muitas emoções e sentimentos nas crianças e é uma excelente ferramenta pedagógica para a integralização de temas diversos.

Para encerrar as atividades dessa sequência recebemos na escola a Autora do Livro Ana Novis, que veio de São Paulo para conhecer a escola e apreciar os trabalhos realizados pelos estudantes. Falaram sobre seus sentimentos, os trabalhos e jogos produzidos e fizeram a apresentação da música “chama, chama empatia”.

A partir dessas atividades realizadas com os estudantes tivemos a oportunidade de realizar um diálogo com os Pais e Responsáveis no dia da Reunião de pais e mestres, a partir da leitura dos textos escritos pelos estudantes no livro das emoções, relacionados à família, brigas entre os pais, e outras situações que segundo os estudantes os deixavam tristes. A conversa e análise do livro realizada com os responsáveis tornou possível compreender a dimensão dos impactos que atitudes negativas realizadas na frente das crianças em casa, influenciam negativamente no seu processo de aprendizagem. Debatemos caminhos para melhorar as atitudes e ajudar os estudantes em seu processo de desenvolvimento integral.

Esta sequência didática com os estudantes do 3º ano, durou em média dez dias alternados e a maioria das atividades foram realizadas na sala de aula e no auditório.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

As ações realizadas na escola possibilitaram o desenvolvimento da educação das sensibilidades e saúde emocional e mental de modo que foi possível aos estudantes compartilharem seus sentimentos e compreenderem a melhor forma para resolver conflitos internos, segundo Márton e Boeck:

A inteligência emocional abrange qualidades como a compreensão das próprias emoções, a capacidade de nos pôrmos no lugar de outras pessoas e a capacidade de controlarmos as emoções de forma a melhorar a qualidade de vida. (MÁRTIN E BOECK, 2002, p. 17).

Além disso, por meio da atividade do livro das emoções foi possível ao professor identificar problemas familiares que estavam afetando a turma, conflitos familiares entre os pais, com isso foi possível realizar uma intervenção também com a família deles, aproximando-os e fazendo-os compreender como as atitudes em casa interferem ou colaboram no processo de desenvolvimento educacional dos seus filhos. Segundo Paro:

Uma gestão de escolas estruturadas em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais dos alunos para atividades culturais que visem a reflexão mais profunda dos problemas educacionais dos seus filhos, e que lhes propiciem, ao mesmo tempo uma concepção de mundo mais elaborada e crítica. (PARO, 2003, p. 155).

Além disso, outras situações foram identificadas na sala como por exemplo casos de bullying entre colegas e que puderam ser explorados a partir de intervenção como a escrita de bilhetes. Diante disso compreendemos que os resultados dessa ação foram extremamente satisfatórios e contribuíram no processo de desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos.



CONSIDERAÇÕES

O trabalho nos fez compreender que as várias dimensões que constituem a educação englobam também essa articulação coletiva da escola com a comunidade em prol de uma educação de qualidade e formação de sujeitos integrais, nessa ótica verificamos que a ideia de envolver as crianças e desenvolver suas potencialidades deve ser compreendido no âmbito de todo o contexto escolar e não apenas de esferas individuais e fragmentadas, afinal, a promoção do direito ao desenvolvimento integral da criança se configura em uma dimensão social ampla e de responsabilidade de todos.

Nesse sentido não basta permitir que a criança faça parte da escola e das atividades prontas, é necessário permitir que elas expressem suas emoções, reconheçam seus sentimentos, criem e construam memória significativas em sua trajetória educacional que deve oferecer a elas a experimentação de diferentes sensações de modo que trilhem seu próprio caminho e desenvolvam autonomia para resolução de problemas diários.

No que diz respeito às lacunas existentes no decorrer do trabalho observamos que o modelo no qual o sistema de ensino é organizado não favorece um trabalho voltado para o desenvolvimento integral dos sujeitos, uma vez que recebemos como avaliação de índices, provas tradicionais que levam em consideração unicamente capacidade cognitiva e tecnicistas em seu processo.

Para tanto, é preciso a efetivação de uma escola democrática, que as ideias sobre democracia se sobreponham aos discursos e papéis, e sejam incorporadas nos projetos pedagógicos das escolas e concretizadas nas práticas pedagógicas.

O estudo possibilitou a compreensão da importância de focar no desenvolvimento dos estudantes entendendo-os de forma holística, e apostando que a educação das sensibilidades e saúde emocional e mental podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC/SEB, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 out. 2022.

MÁRTIN, Dóris. BOECK, Karin. QE – o que é a inteligência emocional – como conseguir que as nossas emoções determinem o nosso triunfo em todas as situações. 2. ed. Tradução de Manuel J. F. Bernardes. Cascais, 2002.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro/ Edgar Morin; trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; rev. Técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2^a ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar – introdução crítica. 12^a ed.. São Paulo: editora Cortez, 2003.

SETEMBRO AMARELO E O PATINHO FEIO: UMA PROPOSTA DE LITERATURA E VALORIZAÇÃO DA AUTOESTIMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Aparecida Teixeira Lima¹
Jhonatan Luan de Almeida Xavier²

¹ Secretaria Municipal de Educação - SEMED, Especialista em Letramento Digital (UEA), maria.teixeiralima@semed.manaus.gov.br.

² Secretaria Municipal de Educação - SEMED, Doutorando em Ensino Tecnológico (IFAM), jhonatan.xavier@semed.manaus.am.gov.br.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discorrer sobre uma prática pedagógica desenvolvida em uma sala de referência na educação infantil. Atualmente estamos vivenciando uma grande demanda de casos de violência e falta de empatia na sociedade de modo geral. Partindo dessa premissa, nas escolas onde a socialização ocorre de forma mais intensa e regular, falar e/ou discutir sobre essas relações se tornou emergente. Abordar assuntos que perpassam os enfoques cognitivos é de suma importância uma vez que, referem-se a ensinamentos de cunho cotidiano equivalente “que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2017, p.19). A partir disso, observando o comportamento da turma e as relações dos educandos diante das vivências em uma sala de referência de educação infantil, notou-se uma necessidade de desenvolver esse projeto que além de favorecer o gosto pela leitura, também colaborou para melhorar as práticas pedagógicas, tornando as atividades na educação infantil mais lúdica, dinâmica e prazerosa. Como resultados importantes a partir da aplicação da atividade de intervenção notamos que, com base nessas perspectivas, contextualizar as práticas com a temática do setembro amarelo foi imprescindível para que as crianças pudesse refletir sobre temas relevantes para o bom convívio tanto na sala como fora dela, nas casas e na comunidade escolar.

RELATO DA PRÁTICA

A respectiva proposta trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa cujo principal intuito foi desenvolver práticas pedagógicas na sala de aula, levando em consideração as particularidades e diversidade da turma e dos educandos. Desse modo, buscando trabalhar além das orientações e os conceitos de cada atividade desenvolvida, incrementou também intervenções que pudesse agregar a um aprendizado significativo ao tema discutido. O ambiente escolar considerado como o segundo espaço essencial no aprimoramento das habilidades infantis desde já promove a civilização e a construção de saberes (DESEN e POLONIA, 2007), revela-se como uma conjuntura excepcional na elaboração e fortalecimento de novos conhecimentos acerca das personificações (PEIXOTO, 2003; SIMÕES e CASTRO, 2018). Assim sendo, a proposta foi elaborada, numa sequência didática que teve duração de quatro aulas.

Na primeira etapa foi feita uma roda de conversa figura 1, na qual explicou sobre o tema do Setembro Amarelo e sua importância para a sociedade em geral. De acordo com Rosenberg (1965), a autoestima corresponde ao sentimento da aptidão própria e respeito mútuo, fundamentada numa análise assertiva ou de recusa do eu. Em seguida, realizou-se uma releitura do

³ Secretaria Municipal de Educação - SEMED, Mestranda em Educação (UFAM), elen.cotrim@semed.manaus.am.gov.br.

conto do patinho feio com o recurso da luva, na qual à medida que se narrava a história, ia mostrando os personagens que estavam escondidos no bolso do avental. No decorrer da narração foi contextualizado sobre a sequência de fatos do conto com a realidade, buscando instigar as crianças a emitir suas opiniões e a relatar sobre suas vivências acerca do assunto abordado. A seguir, foi apresentado o livro: O patinho feio de Ana Oom, da editora FTD, onde se trabalhou o gênero textual capa de livro, buscando identificar as informações nela contidas. Para finalizar, montaram um jogo de quebra-cabeça feito com a ilustração da referida capa do livro exposto, que oportunizou o estímulo da aprendizagem através da socialização, cooperação, atenção e pensamento lógico.

Na segunda etapa, foi praticada a leitura do livro: O patinho feio, da autora Ana Oom com o uso de slides. Assim, a leitura e compreensão da história tornaram-se mais atraentes, uma vez que as crianças ainda não haviam experenciado a visualização de imagens de um livro numa tela com amplitude maior dentro da sala da aula. Dessa forma, buscou-se explorar com riqueza as imagens escaneadas, minuciando todos os detalhes presentes nas figuras à medida que explanava a narrativa. Posteriormente, realizaram uma atividade de interpretação textual que procurou identificar e reconhecer o nome do personagem principal, suas características e o desfecho da narrativa com o uso de algodão figura 2. Desse modo, a elaboração das produções foi bastante proveitosa, pois eles conseguiram fazer com bastante atenção e afinco.

Na terceira etapa, foi apreciada a música do patinho colorido, que além do reconhecimento das cores, as crianças também tiveram a oportunidade de exercitar o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo. A seguir, as crianças foram organizadas em grupos figura 3, que desempenharam duas atividades, a primeira com a pintura de uma linda paisagem, e a segunda, de recorte e colagem do desenho de um pato amarelo.

Na quarta e última etapa, realizou-se um jogo de perguntas e respostas denominado “*Quiz - vamos brincar com a história?*” figura 4, onde os alunos foram organizados em equipes com quatro componentes cada. Para participar do jogo, cada grupo recebeu uma plaquinha com as escritas: *verdade* e *mentira*. Um representante da equipe jogava o dado, no qual tinha vários comandos tais como: “responda à pergunta”; “abraçar o colega”; “passe a vez”; “faça um elogio a um colega”; “verdade ou mentira”; “conte algo que deixa você feliz”.

A inserção de diversos recursos metodológicos no ensino e a prática de diferentes exercícios a partir dos instrumentos tecnológicos é um conjunto de grande pertinência na metodologia de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o professor precisa variar, buscando tornar suas aulas mais atraentes e lúdicas fazendo com que as crianças possam sentir-se instigadas a participar de forma ativa e perspicaz das atividades propostas. Assim sendo, determinados estudos apontam que a aplicação do quiz por diversas áreas da ciência têm buscado averiguar sua

competência como excelente ferramenta que busca promover a participação dos estudantes e propicia diferentes modos de aprendizado (ARAÚJO et al., 2011).

SABERES E APRENDIZAGENS

Como resultado, pode-se verificar que o uso de práticas diversas em sala de aula, com vistas a uma educação de qualidade, possibilitou um ensino-aprendizagem significativo por parte das crianças. Estas, por sua vez, foram muito receptivas e participativas durante toda a realização do projeto, ouviram atentamente a história, fizeram perguntas e realizaram as atividades propostas em sala de aula. O presente projeto oportunizou para as crianças a melhoria nas suas habilidades cognitivas, sociais e motoras. Além disso, possibilitou trabalhar o respeito mútuo, a rejeição, a diversidade, a socialização, o prazer pela leitura, a oralidade, a imaginação, dentre outros aspectos que perpassam por diversas práticas pedagógicas e que agregam pontos positivos na realização dessas atividades na educação infantil. Dessa forma, faz-se necessário o pensar e refletir acerca das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Henrique Messias Gabriel; SILVA, Amanda Souza Calixto; CARVALHO, Ludmylla Augusta Souza; SILVA, Janaína Cristina; RODRIGUES, Cynthia Waleria Melo Silva; OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira. **O quiz como recurso didático no processo ensino-aprendizagem em genética.** In: 63ª Reunião Anual da SBPC, nº 2176-1221, 2011. *Anais da 63ª Reunião Anual da SBPC*. Goiânia, 2011. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/resumos/resumos/5166.htm>> Acesso em: setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Acesso em: 12 de setembro, 2022.

DESEN, Maria Auxiliadora, & POLONIA, Ana Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, 17 (36), 21-32, 2007.

PEIXOTO, Francisco. **Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar**: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento acadêmico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º, e 11º anos de escolaridade (Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Portugal). Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/48>.

ROSENBERG, Morris. **Society and the adolescent self-image**. Princeton, NJ: University Press, 1965.

SIMÕES, N. C., & CASTRO, P. F. (2018). **Avaliação psicológica em escolares: relação entre personalidade, autoconceito e habilidades sociais**. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 11(1), 26-44.

REFORÇO EMERGENCIAL NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO O SUPER ENSINO GAMES

Karollinne Araújo de Souza¹
Oder Junior Silva de Sá²

CONTEXTUALIZAÇÃO

Entende-se que alfabetização é a base para uma educação construtiva, o qual ajuda a criança a desenvolver a leitura, a escrita, a comunicação, as ideias e os pensamentos. Mesmo diante dessa necessidade percebe-se que ainda hoje existem crianças com dificuldades em construir essas habilidades.

Segundo Soares (2003, p. 31) “[...] por uma perspectiva mais limitada, a alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabetico, sendo necessário alfabetizar letrando, de forma que a criança possa ler e escrever e também apropriar-se de habilidades, para usar socialmente a leitura e a escrita”.

Ainda assim, o professor pode usar ferramentas diversas para auxiliar as crianças com estas dificuldades, não somente com as tecnologias disponíveis, mas também com recursos variados dentro da própria sala de aula.

Na verdade, o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da leitura do mundo. Esta percepção desmistifica a visão ingênua e ideológica de que os alunos de famílias com pouco acesso a leitura tendem a ser ignorantes em absoluto e que por sua falta de conhecimento dificilmente serão letrados e que não poderão transformar a situação. [...] Aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica, vinculando linguagem e realidade e ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la (FREIRE, 1978, p. 60).

Assim, buscamos investigar de que forma os estudantes do 2º Ano C da Escola Municipal Roberto Ruiz Hernandez são capazes de acompanhar o processo da leitura e escrita a partir do uso do recurso digital Super Ensino Games como reforço escolar. Objetivamos explorar o recurso digital Super Ensino Games de modo que contribuísse no processo de leitura e escrita dos estudantes, com o intuito de verificar o Super Ensino Games como recurso digital de reforço escolar e analisar as propriedades do Super Ensino Games com vistas a trabalhar as matrizes da Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ADE).

RELATO DA PRÁTICA

1 Escola Municipal Roberto Ruiz Hernandez, Graduada em Pedagogia, E-mail: araujokarollinne@gmail.com.

2 Professor Formador Pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) na Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus), Doutor em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA/PY), oder.sa@semed.manaus.am.gov.br, consulte o lattes pelo endereço: <http://lattes.cnpq.br/2369097369656843>

O projeto foi escolhido diante da dificuldade apresentada por alguns estudantes de alfabetização 2º Ano no processo de leitura e escrita, assim como a possibilidade de reforçar a aprendizagem da criança de forma lúdica e interessante. Neste processo fez-se o uso dos recursos digitais do Super Ensino Games observando os conteúdos das Matrizes de Referência da ADE.

Utilizou-se os tablets e computadores do Centro de Tecnologias Educacionais como recursos durante o percurso.

O experimento foi aplicado na turma do 2º Ano C onde os estudantes têm a faixa etária entre 7 e 8 anos. Durante horário reservado os estudantes foram direcionados para o Centro de Tecnologias Educacionais da Escola (CTE), onde estavam à disposição os tablets já com o aplicativo Super Ensino Games instalado. Cada estudante pôde então acessar os jogos com seu login individual e senha.

Durante esse processo estavam disponíveis dezenas de jogos que reforçam o processo de leitura e escrita na alfabetização utilizando associação de letras e imagens, sons e reconhecimento das palavras.

O recurso dos jogos do Super Ensino Games disponibiliza exercícios individuais e em grupo para levar o que foi aprendido em sala de aula a um nível de maior criatividade e dinamismo, sendo assim o estudante aprende superando etapas lúdicas.

SABERES E APRENDIZAGENS

É de extrema importância que o educador leve em consideração os níveis de escrita para que ele possa desenvolver estratégias que façam os alunos refletir e avançar de um nível para outro, por essa razão propor atividades que explorem a escrita espontânea da criança são de extrema importância para analisar o nível que cada uma se encontra.

Para a investigação das práticas de reforço escolar na alfabetização dos alunos do 2º C na Escola Municipal Roberto Ruiz Hernandez realizou-se pesquisa qualitativa com os 32 estudantes matriculados.

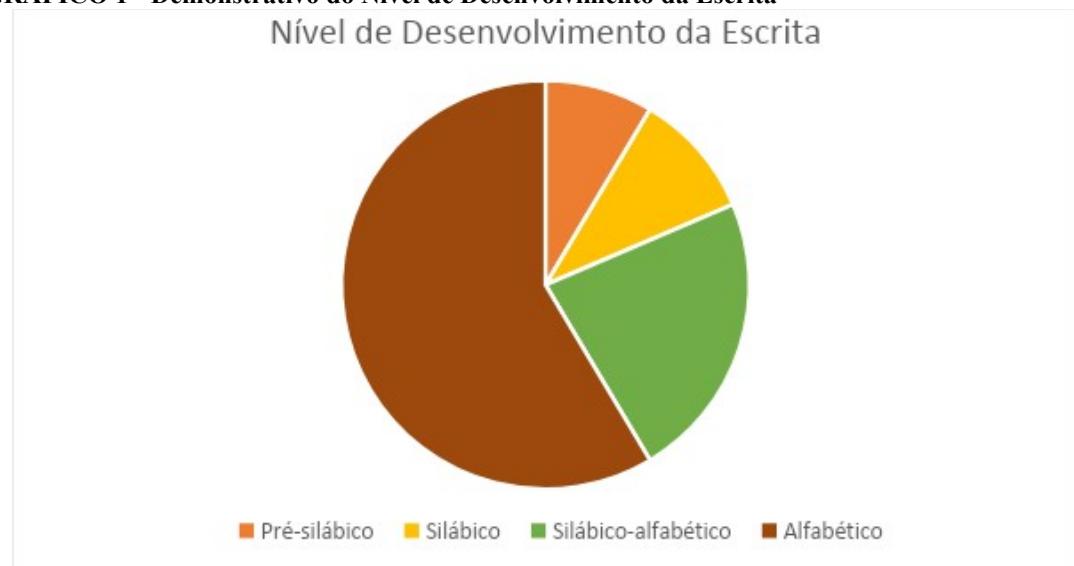
As atividades de reforço possibilitaram mapear a compreensão que as crianças tinham sobre o Sistema de Escrita Alfabético. As escritas foram categorizadas em quatro níveis, descritos a seguir, pautados nas fases da escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1999) e nos estudos realizados por Morais (2012), a saber:

- **PS** - Pré-silábico: as crianças escreveram letras aleatórias ou outros símbolos, sem estabelecer relação entre a escrita e a pauta sonora das palavras;
- **S** - Silábico: as crianças escreveram uma letra (silábico quantitativo) para cada sílaba da palavra, podendo esta ter correspondência sonora com a sílaba representada (silábico qualitativo);
- **SA** - Silábico alfabético: as escritas das crianças oscilaram entre a alfabética e a silábica;

- Alfabetico com muitas trocas de letras (não domínio das correspondências regulares diretas): os alunos compreenderam que as sílabas são compostas por unidades menores (fonemas) e conseguem representá-las, mesmo com trocas de muitas letras na representação feita;

No gráfico abaixo pode-se visualizar o progresso dos estudantes, assim como, mensurar o Nível de Desenvolvimento em que se encontram.

GRÁFICO 1 - Demonstrativo do Nível de Desenvolvimento da Escrita
Nível de Desenvolvimento da Escrita



Fonte: Os autores, 2022

O sistema da escrita consiste em um conjunto de regras que definem como os símbolos (letras) estes funcionam para poder substituir os elementos que registram (sons). O estudante precisa associar os sons aos símbolos, para então realizar a leitura e escrita convencionais.

A aprendizagem dessas “regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o alfabetizando” (MORAIS, 2012, p. 48), mas por um percurso evolutivo em que “os aprendizes precisam dar conta de dois tipos de aspectos do sistema alfabetico: os conceituais e os convencionais” (*idem*, 2012, p. 50)

No super Ensino Games os estudantes têm a oportunidade de aprender brincando, fazendo uso de problemas e situações do cotidiano, sendo estimulados a pensar, debater e tomar iniciativas para dessa forma iniciarem o processo de construção do conhecimento. Com tudo isso o professor torna-se um coadjuvante no processo de aprendizagem do estudante.

O super ensino utiliza elementos que compõem a gamificação, objetivando aumentar o engajamento e a autonomia dos estudantes na realização das atividades propostas.

O professor, no entanto, tem autonomia para reforçar os conteúdos trabalhados através das missões que podem ser personalizadas de acordo com o ritmo do estudante ou da turma. Estimulando a participação e o progresso gradativo de forma dinâmica, atrativa e deixando margem para o querer mais.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MANAUS (AM). Divisão de Avaliação e Monitoramento. Relatório da 1^a e 2^a ADE **Avaliação de Desempenho do Estudante**. In: MANAUS (AM). Secretaria Municipal de Educação. 2021. V. 1. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1UkSxWL1QuzAo1M285XrFqMhP5RZMQh1C/view>. Acesso em 07 set. 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26^º Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SUPER ENSINO. **Central de Conhecimento**. Acesso ao Super Ensino Games pelo Portal do Aluno. Manaus (AM), 2022. Disponível em: <https://suporte.superensino.com.br/aluno/games>. Acesso em: 10 set. 2022.

OS PROBLEMAS DA FAMÍLIA GORGONZOLA

Jesica Canavarro Farias¹

CONTEXTUALIZAÇÃO

O projeto foi elaborado para as turmas do 5º ano A e C da Escola Municipal Profa. Eliana Socorro Pacheco Braga de Souza devido à observância da dificuldade apresentada pelos educandos durante as aulas em desenvolver atividades relacionadas às quatro operações básicas matemáticas, com autonomia, tornando difícil a compreensão de outros conceitos matemáticos desenvolvidos na sala de aula e presentes no Currículo Municipal (MANAUS, 2020).

¹ Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus), Licenciada em Pedagogia, jesia.farias@semed.manaus.am.gov.br

A partir das ações formativas do Programa Tutoria Educacional (PTE), busquei desenvolver um projeto interdisciplinar que promovesse ações que oportunizassem os educandos a se apropriarem das operações básicas matemáticas, utilizando para isso, a Literatura como fonte para o desenvolvimento de habilidades propostas no currículo de Língua Portuguesa.

O projeto trabalhou atividades que desenvolviam as habilidades de leitura, interpretação e produção textual através do Livro “Os Problemas da Família Gorgonzola” de Eva Furnari (2015). Além dos objetos de conhecimento referentes aos componentes curriculares de Matemática, Língua Portuguesa e Artes como formas geométricas, construção e leitura de gráficos, problemas referentes às quatro operações, adjetivos, processos de criação na produção de medalhas, murais e do Livro de Desafios da Turma.

Para Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, a interdisciplinaridade é um processo que se constrói:

A interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada e interdisciplinar. Uma vez que o processo educativo social é interdisciplinar a educação da escola formal deve se dar da mesma forma (FREIRE, 1987).

Portanto, o projeto baseia-se no contexto das necessidades dos estudantes, e de suas participações ativas no processo de construção do conhecimento nas três áreas do conhecimento supracitadas.

RELATO DA PRÁTICA

O projeto foi dividido em quatro ações, sendo elas: Os problemas da Família Gorgonzola; Maneiras de contar a solução...; os problemas da turma da professora Jesica e Solenidades.

Na ação I – Os problemas da Família Gorgonzola - A turma foi dividida em duplas para a divisão dos problemas; foi realizada Leitura coletiva, com a apresentação da autora e contextualização do sobrenome da família (referência italiana). Também foi oportunizado aos estudantes um vídeo intitulado: “30 curiosidades sobre a Itália”. Por fim, foram realizadas ações de registro das atividades em murais.

Na ação II - Maneiras de contar a solução... - Os alunos apresentaram as soluções dos problemas. Foram realizadas as correções de maneira coletiva, com levantamento de acertos e erros para construção de gráficos.

Já na ação III - Os problemas da turma da professora Jesica as duplas produziram um problema que fez referência à dinâmica da sala de aula. Foram, também, confeccionadas medalhas para categorizar os alunos de acordo com os números de acertos das duplas. E os registros foram expostos em murais.

Por fim, a ação IV - Solenidades – Foi realizada a confecção do livro de desafios da turma e as premiações – entrega das medalhas por duplas.

SABERES E APRENDIZAGENS

O projeto foi primordial no auxílio às minhas necessidades formativas, no sentido de trabalhar de maneira interdisciplinar conteúdos de três áreas do conhecimento, atuando de maneira leve e eficaz os objetos de conhecimento de uma única vez.

Quanto aos estudantes, foi perceptível a interação, o desenvolvimento da autonomia, da colaboratividade e da aprendizagem dos conceitos abordados nas ações.

O projeto oportunizou a mim, enquanto docente, e aos discentes a possibilidade de desenvolvimento de habilidades de trabalhar com projetos interdisciplinares, de maneira colaborativa, com autonomia, criatividade e leveza, proporcionando o alcance do objetivo inicial de apropriação das operações básicas matemáticas, como se observam nas imagens abaixo:

Figura 1: Construção dos murais das ações do projeto.



Fonte: Canavarro, 2020.

Figura 2: Construção coletiva de gráficos



Fonte: Canavarro, 2020.

Figura 3: Entrega de medalhas para a turma



Fonte: Canavarro, 2020.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURNARI, E. **Os Problemas da Família Gorgonzola**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANAUS, Prefeitura Municipal de, Secretaria Municipal de Educação. **Curriculum Escolar Municipal**. Manaus: SEMED, 2020.

A ENSINAGEM E APRENDIZAGEM NAS MODALIDADES: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Denis Cordeiro¹
Hellen Mesquita²
Luiz Scantbelruy³

¹ Professor na Escola Municipal Silvia Helena Bonetti, Secretaria Municipal de Educação Manaus, Formação em Pedagogia, email: dennis.cordeiro@semed.manaus.am.gov.br

² Professora na Escola Municipal Silvia Helena Bonetti, Secretaria Municipal de Educação Manaus, Formação em Pedagogia, email: hellen.mesquita@semed.manaus.am.gov.br

CONTEXTUALIZAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no cenário brasileiro de educação se estabelece como uma política pública de inclusão social, que se propõe a atender jovens e adultos que por alguma razão não conseguiram concluir os estudos em idade propícia, erradicando o analfabetismo e a baixa escolaridade em nossa sociedade, com certeza podemos citar que os principais motivos que tangem o público da EJA atualmente se devem ao trabalho e a falta de oportunidades de acesso à educação. Essa modalidade de ensino visa uma intensa perspectiva de mudança social desses alunos. Entre os documentos que regularizam a implementação da educação de Jovens e Adultos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – nº 9.394/1996), mas conhecida como LDB, em seu artigo de número 37 prevê que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Essa escrita me desafiou a trazer elementos da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, na condição de uma realidade de uma sala especial, aqui entendo que essa realidade também é vivenciada por muitas escolas, que abraçam a modalidade da educação especial e ampliam para outra modalidade onde temos jovens e adultos do ensino fundamental a EJA-diurno. Segundo Arroyo (2005), aponta como uma característica marcante do movimento vivido na EJA quanto a diversidade de tentativas de configurar a sua especificidade. Um campo aberto a qualquer cultivo e semeadura será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode se tornar um campo de profissionalização de amadores, de campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais (ARROYO, 2005, p. 19).

Observando as orientações da Resolução N. 011/CME/2016, que institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, de acordo com o Art. 16:

§ 1º – A Rede Pública Municipal de Ensino deverá criar turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com no máximo 15 estudantes, no período diurno para propiciar a inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial, com idade acima de 15 anos, ampliando as oportunidades de escolarização, formação para inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

³ Professor Formador na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, Formação em Arte e Ensino Religioso, email: Luiz.scantbelruy@semed.manaus.am.gov.br

⁴ Professora Formadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, Formação em Psicologia, email: livia.cruz@semed.manaus.am.gov.br

A presença de educandos com deficiência matriculados na educação de Jovens e Adultos, EJA Especial, na Rede Municipal de Ensino de Manaus, confirma-se tanto com base em uma realidade social e educacional como em normas jurídicas contidas na Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Capítulo IV:

Art. 28: Incube ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Caracteriza assim uma interface entre duas modalidades que se instituíram com propósitos de atender públicos alvos distintos, mas encontrando-se em um contexto inclusivo.

Com isso surgem reflexões na prática do educador comprometido, aquele pensador sobre o seu fazer ao deparar com esta situação de conexão de duas modalidades de ensino. Como deve ser minha prática? Como adequar o meu planejamento? Quais metodologias e recursos irei utilizar?

Para encontrar estas respostas, aparecem outras duas perguntas: os professores necessitam de uma formação acadêmica e continuada, que contemple os conhecimentos referentes às duas modalidades de ensino em questão? O sistema educacional municipal necessita do apoderamento de conhecimentos pertencentes a estas modalidades, para de fato definir ações e políticas públicas que façam valer na prática, o que está estabelecido nas leis?

RELATO DA PRÁTICA

A formação continuada como prática da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) para 2022, realizou cinco módulos sendo: Módulo I – Currículo na EJA: da prescrição à compreensão; Módulo II – Oficinas tecnológicas para a melhoria do ensino e aprendizagem; Módulo III – O dilema da ensinagem e aprendizagem; Módulo IV – avaliação da aprendizagem e a permanência do educando da EJA: desafios e possibilidades; Módulo V – EJA: respeito e inclusão.

Como desdobramento das formações, os módulos que mais acrescentaram na realidade da vivência em sala de aula, foram os módulos II e III entendendo que a turma em estudo se apresenta com uma complexidade que posso enumerar: dificuldade de aprendizagem, dificuldade de interação, dificuldade de locomoção, o que me desafia criar instrumentos para avaliá-los, sabendo da necessidade de investir em estudos da modalidade da educação especial que se soma a modalidade da Educação de Jovens e Adultos do diurno.

Na turma da EJA - diurno da Escola Municipal Silvana Helena Costa de Oliveira Bonetti, mediante ao acesso a uma tabela individual de 2022, temos estudantes com as seguintes

deficiências: retardo mental leve, paralisia cerebral, retardo mental grave, epilepsia, transtorno globais do desenvolvimento e transtornos hiperkinéticos, retardo mental moderado, transtorno do espectro autista, transtorno mental devido a uma lesão cerebral, transtorno do sistema nervoso autônomo, bem como estudantes com laudo de mais de uma deficiência.

Contando aqui a realidade da turma em estudo, no início do ano foram identificadas diversas dificuldades por parte dos estudantes com deficiência, por exemplo: estudantes que apenas cobriam as letras do alfabeto, copiavam palavras sem conhecer as letras, não tinha autonomia para realizar tarefas simples como pegar água, merendar, ir ao banheiro, pegar o material didático dentro da bolsa.

Diante deste contexto, a nossa grande aliada diante da complexidade foi a Sala de Recurso em parceria com a EJA, que fez o apoio de desenvolver atividades para que os estudantes identificassem as letras do alfabeto e a diferença de outros sinais gráficos, foi realizado atividades de interpretação de textos por meio de desenhos, histórias contadas, textos escritos, roda de conversas com temas diversos. Outras atividades de recorte e colagem para construção de palavras, a fim de desenvolver a coordenação motora fina, atividades visomotoras como caça palavras, jogos de erros, jogo da memória, jogo da velha e a utilização do computador da Positivo e o uso do GraphoGame, desenvolvendo a oralidade e a socialização por meio de expressão de palavras identificadas por meios das figuras e atividades impressas.

Para o desenvolvimento do raciocínio lógico foram desenvolvidas atividades embasadas na estimulação do pensamento lógico e nas áreas perceptivas e sensório motor para que os mesmos venham adquirir conceitos como percepção, discriminação visual, quanto a cor, tamanho e forma.

Na linguagem matemática utilizou-se recursos, como por exemplo, palitos de picolé, lápis de cor e giz de cera, para que tivessem noção de quantidade e cores, conceitos de muito, pouco, grande, pequeno, foram apresentados através de materiais concretos.

Foram estimulados a participarem das brincadeiras para favorecer a socialização e a oralidade dos mesmos. Além dos citados, utilizou-se diversos instrumentos, como quebra cabeça simples, revistas, filmes e materiais que pudessem realizar atividades de discriminação visual e coordenação motora.

Ao final do 1º semestre observou-se significativamente a aprendizagem, levando em consideração as potencialidades apresentadas de cada educando com deficiência ao longo do semestre, onde os mesmos conseguiram assimilar os conteúdos apresentados em sala de aula, percebendo também uma maior autonomia e independência na realização das atividades desenvolvidas durante o 1º semestre.

SABERES E APRENDIZAGENS

No início do ano letivo encontramos várias dificuldades de como trabalhar com vários educandos com necessidades especiais ao mesmo tempo, educandos que se encontram há bastante tempo na EJA, número alto de reprovação, educandos que apenas cobriam e não tinham autonomia para realização de atividades simples. As inquietações de como solucionar tais problemas começaram e a partir da participação nas formações para os professores da Sala de Recursos e da EJA, encontramos um suporte para a elaboração de atividades que pudessem estimular os educandos a superarem suas limitações tanto na parte escrita quanto na autonomia em sua particularidade, criando atividade, material de apoio e recursos conforme a dificuldade de cada educando.

Quadro 1: Registro das atividades desenvolvidas no acompanhamento das práticas e ações formativas/apaf da ddpm- eja diurno e educação especial

Atividades	Registro - atividades para desenvolver as habilidades: leitoras
Simulação de um site de compras para desenvolver as habilidades da matemática.	 <p>Foto: aplicando o wordwall no supermercado virtual.</p>
Atividades para desenvolver habilidades de formação de palavras. Utilizando um relógio silábico.	 <p>Foto: Relógio Silábico na construção de palavras.</p>

Fonte: Cordeiro, 2022

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: . Acesso em: 15 Outubro . 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 setembro 2022.

MANAUS. **Resolução nº 011/CME/2016, de 02 de junho de 2016: Institui novos procedimentos e orientações para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus**. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, AM, 02 jun. 2016.

REALIDADE AUMENTADA E A GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Maria Francilma Almeida de Souza¹

João Vitor Melo²

Katryne Balta de Almeida³

Jhennifer Santana Dourado⁴

RESUMO

Várias ferramentas tecnológicas estão disponíveis para os professores adaptarem-se ao mundo contemporâneo e incorporarem novos métodos que melhorem o processo de ensino e aprendizagem nas aulas práticas de Geografia. Uma das próximas ferramentas apresentando destaque é a Realidade Aumentada, que desperta o interesse dos alunos, uma vez que eles podem manipular e simular a visualização de objetos virtuais tridimensionais integrados à sua percepção sensorial do ambiente real por meio de registros de objetos 3D no ambiente. O projeto em questão surgiu das dificuldades enfrentadas pelos alunos nos conteúdos de relevo terrestre e cartografia, após uma pesquisa realizada no início do ano letivo de 2022, com as turmas do 9.º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Carolina Perolina Raimunda Almeida, Zona Leste de Manaus/AM. Usamos uma ferramenta chamada Realidade Aumentada para entender como o relevo é formado, identificando os tipos de relevo, as formas geomorfológicas e o mapa da Amazônia. Demos um novo enfoque para o ensino de geografia, buscando metodologias mediante

a exploração de novas ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem, trabalhando com atividades práticas que facilitaram o desenvolvimento dos alunos, motivando-os aos conhecimentos necessários da linguagem geográfica relacionados ao relevo terrestre e a cartografia. O projeto foi desenvolvido em quatro etapas: o uso do computador e do smartphone para a criação de aplicativos e softwares científicos; a leitura, interpretação e elaboração de textos científicos; a utilização de ferramentas para o estudo do relevo terrestre e cartografia, como mapas, maquetes e cartazes educacionais. Consequentemente, os alunos tiveram um maior

1 E. M. Carolina Perolina Raimunda Almeida, professora de Geografia, maria.francilma@semed.manaus.am.gov.br.

2 E. M. Carolina Perolina Raimunda Almeida, estudante do 9 ano, Ensino Fundamental II, e-mail.

3 E. M. Carolina Perolina Raimunda Almeida, estudante do 9 ano, Ensino Fundamental II, e-mail.

4 E. M. Carolina Perolina Raimunda Almeida, estudante do 9 ano, Ensino Fundamental II, e-mail.

engajamento nas aulas de Geografia e compreenderam a importância da disciplina na vida cotidiana.

Palavras-chave: Alunos. Cartografia. Geografia. Relevo terrestre. Realidade Aumentada.

O PROCESSO DE PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DE AULAS MIDIÁTICAS NO CENTRO DE MÍDIAS EDUCACIONAIS DE MANAUS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Arycia Giseli de Melo Sousa¹
Clijes Ramos Aragão²
Hanna Benacon Maia³

CONTEXTUALIZAÇÃO

O ano de 2022 da rede municipal de ensino iniciou de forma remota, com as aulas sendo transmitidas pelo Centro de Mídias Educacionais de Manaus da Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED/ Manaus. O processo de planejamento e produção dessas aulas contou com uma readaptação da prática docente e curricular, com o foco em todas as especificidades das aulas midiáticas. Assim, houve uma necessidade de buscarmos momentos formativos que contribuíssem para esse novo movimento de planejamento de aulas para a TV e/ ou Youtube. Nesse sentido, Sousa e Sales (p. 5, 2020) apontam:

As instituições e profissionais de ensino então, se veem em um quadro de adequação, no qual têm se inserido de forma gradual. As novas exigências demandam uma nova configuração de didática e dinâmica escolar, além de uma nova perspectiva na formação inicial e continuada de docentes.

Em vista disso, uma das bases dessa nova estruturação do planejamento de aula midiática tomou como ponto de partida o Encontro Formativo Pedagógico: Currículo Escolar Municipal - Alfabetização em foco, realizado pela equipe dos anos iniciais da Rede Colaborativa de Formação Continuada - RCFC, pertencente à Gerência de Formação Continuada da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM. Essa formação ocorreu em setembro de 2021 e foi transmitida pelo canal dos anos iniciais no Youtube, e por ter contado com a

¹ Secretaria Municipal de Educação - Professora Formadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM, Especialista em Pedagogia Digital e em Docência no Ensino Superior, arycia.sousa@semed.manaus.am.gov.br.

² Secretaria Municipal de Educação - Centro de Mídias Educacionais de Manaus - Assessora Pedagógica, Especialista em Educação Infantil (UFAM), clijes.aragao@semed.manaus.am.gov.br.

³ Secretaria Municipal de Educação - Assessora Técnica na Divisão de Distrital Rural, Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar, hanna.maia@semed.manaus.am.gov.br.

participação da Divisão do Ensino Fundamental - DEF, ela teve como objetivo apresentar a estrutura do novo currículo municipal na perspectiva da alfabetização e como ela é compreendida nesse contexto.

O Centro de Mídias Educacionais de Manaus buscou atender - por meio de suas aulas - as demandas da DEF no que refere ao currículo, e iniciamos o processo de planejamento das aulas com foco na alfabetização, prioridade que a própria rede municipal havia estabelecido para ano letivo (2022) e que a formação mencionada teve como foco. Todo o processo demandou uma atenção nos aspectos pedagógicos, curriculares, de direitos autorais, e de ferramentas digitais disponíveis, oportunizando um novo olhar sobre o fazer docente e as novas formas de transmitir conhecimento no século XXI.

RELATO DA PRÁTICA

Em virtude das aulas na rede pública municipal em 2022 terem iniciado de forma remota, o Centro de Mídias Educacionais de Manaus planejava aulas para serem gravadas e transmitidas pelo Youtube e pela TV aberta (emissora Encontro das Águas), por meio de um Termo de Cooperação Técnica com a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC (MARINHO, 2022). O objetivo era diminuir os impactos que a pandemia trouxe para os alunos de nossas escolas, assim como, servir de suporte para os professores da SEMED/ Manaus. De acordo com Lima e Garcia (p. 279, 2021):

As aulas remotas nos ajudariam a evitar prejuízos quanto à obrigatoriedade de cumprimento da carga horária mínima anual, uma vez que nesse processo o Conselho Nacional de Educação (CNE) retira a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos, por meio da MP 934/2020. Gestores educacionais devem reorganizar o ano letivo, respeitando a carga horária mínima de 800 horas para o ensino fundamental e médio. O projeto de aulas remotas ou mediadas propõe favorecer o acesso dos estudantes da rede pública de ensino aos conteúdos e as orientações dos professores.

Com o intuito de organizar o fluxo de trabalho no Centro de Mídias, a equipe pedagógica elaborou um fluxograma que direcionava as etapas a serem seguidas pelos professores de modo que resultasse no trabalho final: a aula gravada. Esse fluxograma consistia em um passo a passo para a produção e revisão dos planos de aulas. Neste fluxograma o primeiro passo era a elaboração do Plano de Aula Roteirizado (PAR); ao finalizarmos, enviávamos para o técnico pedagógico, que tinha a função de revisar os planos, verificando se eles atendiam as habilidades e ao currículo municipal. Após finalizar a revisão pedagógica, o PAR era direcionado ao revisor linguístico que revisava o texto dos slides e do que seria lido/ falado pelo professor durante a aula no teleprompter.

Para o planejamento da aula, era nos dado uma planilha onde tinham os seguintes dados: a data de que seria veiculada às aulas nas mídias sociais, o ano/série, assim como o componente curricular, a unidade temática/eixo, a habilidade/capacidade e o objeto de conhecimento que deveria ser trabalho nessa aula. Essa planilha era elaborada a partir da escolha das unidades temáticas, habilidades e os objetos de conhecimento organizados pela Divisão de Ensino Fundamental (DEF).

A partir dessa ferramenta é que díavamos início ao planejamento das aulas por meio do PAR que era dividido em partes: a duração (quanto tempo usariámos para cada etapa da aula); slides/cartela (o que seria apresentado na tela para os alunos); os caracteres/arte (os recursos utilizados naquela parte da aula); o texto para teleprompter (o que nós professores iríamos falar naquele momento); e na descrição da cena (descrever a sequência de cenas, o que aconteceria no momento em que o professor ia ministrando a aula).

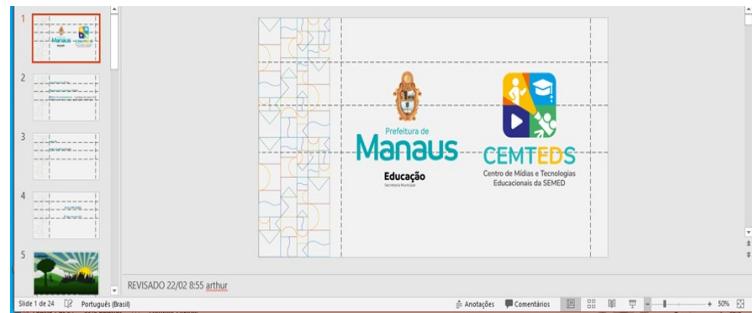
O processo de planejamento de aulas midiáticas requer muita pesquisa, criatividade e comprometimento com o espectador, tendo em vista que ao elaborar um roteiro de aula o professor busca em sua memória o perfil dos estudantes das turmas que são público-alvo de sua aula, tentando traçar um diálogo com esse possível aluno e, além disso, o professor faz uma constante reflexão de sua prática de modo a tentar adaptá-la para sua realidade (LIBÂNEO, 1992).

Além do PAR, produzíamos o Slide (SL)/ cartela , que era a ferramenta utilizada como suporte das aulas, e a parte visual para que os discentes pudessem entender melhor o conteúdo explicado nas aulas. Depois que elaborávamos o PAR e o SL, eles eram enviados para o técnico pedagógico, responsável pela avaliação da aula, verificar a adequação ao currículo e se contemplava o solicitado pela DEF, dando sugestões para que o material fosse ajustado quando necessário. A etapa final do planejamento consistia em os documentos passarem por um revisor linguístico, que analisava a escrita de todo o material elaborado. Em seguida, a aula podia ser gravada, editada e posteriormente vinculada aos meios de comunicação onde era exibida.

Figura 1- PAR e SL/cartela



DESENVOLVIMENTO DA VÍDEOAULA				
PRÁT. DE LINGUAGEM/UN. TEMÁTICA: Terra e Universo				
HABILIDADE: (EF09L20) Identificar características da Terra (cor, seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.)				
OBJETO DE CONHECIMENTO: Características da Terra				
DURAÇÃO	REGRAS/REGRAS SISTEMÁTICAS	CARACTERE BÁRTE (Caracteres bárticos)	TEXTO PARA TELEPROMPTER (A fala do professor)	DESCRIÇÃO DA CENA
SEG	VINHETA ABERTURA	Regras: Slide Prática de Linguagem: Tema e Unidade Temática: Terra e Universo. Objetivo: Características da Terra. Habilidades: (EF09L20) Identificar características da Terra (cor, seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.)	Slide explica. Recita a expressão oral que será realizada na hora da aula. Ex: "Aqui, na Terra, temos água, solo, vegetação, animais, etc.". O professor pode falar sobre sua experiência, depois falar sobre o que vai acontecer na aula.	Slide explica, o professor descreve a cena, ressaltando se necessário, que é só uma prévia ao slide de aula (mapa apresentado).
SEG	VINHETA COMPONENTE	Regras: Slide Prática de Linguagem: Tema e Unidade Temática: Terra e Universo. Objetivo: Características da Terra. Habilidades: (EF09L20) Identificar características da Terra (cor, seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.)	Slide explica. Recita a expressão oral que será realizada na hora da aula. Ex: "Aqui, na Terra, temos água, solo, vegetação, animais, etc.". O professor pode falar sobre sua experiência, depois falar sobre o que vai acontecer na aula.	Slide explica, o professor descreve a cena, ressaltando se necessário, que é só uma prévia ao slide de aula (mapa apresentado).



Fonte: Hanna Maia (2022).

Ao ser exibida, a aula era dividida em momentos, seguindo a sequência do PAR: a apresentação inicial, onde o professor se apresentava e falava sobre o que seria o conteúdo do dia; a hora de aprender, momento em que o professor explanava sobre a unidade temática/eixo, a habilidade/capacidade e o objeto de conhecimento que se tratava a aula; a hora da atividade, quando acontecia de 2 a 3 atividades sobre o conteúdo trabalhado; e para encerrar, acontecia a hora da revisão, onde se revisava o conteúdo da aula apresentada.

SABERES E APRENDIZAGENS

A partir das experiências descritas neste relato, compreendemos que o percurso formativo que traçamos enquanto professores do Centro de Mídias Educacionais de Manaus, foi baseado na compreensão dos dados, que podiam ou não, serem utilizados em aulas midiáticas respeitando a lei de direitos autorais, a estética dos materiais elaborados que deveriam ter foco no conteúdo abordado em aula pelo professor(a), os recursos que poderiam ser utilizados em estúdio para dinamização das aulas ministradas remotamente, a postura e tom de voz a ser utilizada para que a aula tivesse ritmo e não se tornasse monótona, além de ter sido de suma importância se apropriar das competências e habilidades do currículo municipal, utilizadas nas aulas elaboradas pelo Centro de Mídias.

É importante destacar que devido a pandemia do Covid-19 a demanda de produção de aulas midiáticas tornou-se urgente, e todos os professores envolvidos não mediram esforços para desenvolver estratégias por meio do uso das tecnologias que fossem capazes de encurtar a distância entre educandos e educadores durante o período de isolamento social. Os desafios enfrentados ao longo do desenvolvimento da prática relatada nos impulsionou enquanto profissionais da educação a desenvolver novas habilidades e o conhecimento de instrumentos didáticos tecnológicos que fossem capazes de adaptar o planejamento curricular e pedagógico, para que, assim, fosse possível desenvolver uma educação mediada pela tecnologia.

Nesse sentido, a nossa adaptação frente ao contexto remoto educacional com perspectivas de aulas midiáticas veio ao encontro da própria adaptação dos profissionais da educação em geral com relação ao ensino remoto. Porém, em uma proporção mais ampla no que tange o atendimento do Centro de Mídias da SEMED/ Manaus: para toda a rede pública municipal de ensino. Tal momento despertou nossa criatividade e revolucionou nossa visão de mundo, pois enxergamos a necessidade efetiva de estarmos letrados em novas tecnologias (CORDEIRO, 2020).

O Encontro Formativo Pedagógico: Currículo Escolar Municipal - Alfabetização em foco, realizado pela equipe dos anos iniciais da Rede Colaborativa de Formação Continuada - RCFC da DDPM apresentou a estrutura do novo currículo municipal na perspectiva da alfabetização, evidenciando como ela deve ser abordada no contexto atual. A própria formação trouxe uma modalidade remota e foi muito útil durante o período de isolamento social, podendo ser considerada como um avanço para a educação, tendo em vista que “Uma das barreiras para a incorporação das novas tecnologias nos contextos educativos está na formação dos professores, e a internet pode constituir um espaço inovador nesta formação” (MERCADO, 1999, p.13).

Sem dúvida, os aprendizados construídos a partir desta formação, conduziu a equipe do Centro de Mídias para o melhor entendimento sobre o currículo, desenvolvendo um melhor direcionamento dos trabalhos produzidos e aprimorando as práticas pedagógicas relacionadas às questões de letramento e alfabetização que perpassam todos os anos do Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação:** a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. 2020. Disponível em <<http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>>. Acesso em: 10 out. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Cortez: São Paulo, SP, 1992.

LIMA, Kátia de Oliveira; GARCIA, Fabiane Maia. A PANDEMIA DE COVID-19 E A EDUCAÇÃO MEDIADA NO AMAZONAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS. In: XIX Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - SEINPE. **Anais do [...].** Manaus, Amazonas: UFS, 2020, p. 1-12.

MARINHO, ÉRICA. Estudantes da rede municipal de ensino iniciam aulas de forma remota. **SEMED/ Manaus**, Manaus, 07 fev. 2022. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/estudantes-da-rede-municipal-de-ensino-iniciam-aulas-de-forma-remota/>. Acesso em: 15 out. 2022.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** UFAL: Maceió, Alagoas, 1999.

SOUSA, Arycia Giseli de Melo; SALES, Agda Carolina de Albuquerque. Ambientes virtuais como via educacional: desafios da docência em tempos de pandemia. In: XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON), São Cristóvão. **Anais do EDUCON.** São Cristóvão, SE: UFS, 2020, p. 1-12.

JOGO EDUCACIONAL NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: O USO DO GRAPHOGAME COMO FERRAMENTA DIGITAL FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

João Kleber Serrão de Freitas¹
Etyanne Uhlmann de Lima²

CONTEXTUALIZAÇÃO

O GraphoGame é um jogo educacional com um ambiente virtual para a aprendizagem de habilidades fonológicas e essas habilidades estão relacionadas com os sons da linguagem, com destaque aos componentes da consciência fonológica e o conhecimento alfabetico que são fundamentais para enriquecer ainda mais o processo de alfabetização. Ele faz parte do Programa Tempo de Aprender, no âmbito da Política Nacional de Alfabetização - PNA, estruturando o Eixo número 2, que destaca o Apoio Pedagógico e Gerencial para a Alfabetização, incluindo a disponibilização de sistemas on-line, recursos digitais e softwares de apoio à alfabetização.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED/ Manaus, adepta a PNA, inseriu o aplicativo no cotidiano das escolas municipais e, dessa forma, buscou utilizá-lo como uma das diversas possibilidades de trabalho com a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, entretanto, é importante dizer que o aplicativo não substitui a atuação dos professores, mas a complementa (PNA, 2019). O jogo se apresenta como um recurso educacional digital, onde os objetivos de aprendizagem e sua intencionalidade pedagógica é que darão total sentido e significado para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, para que o estudante possa usá-las de maneira frequente, competente e consciente.

É uma ferramenta que traz a ludicidade como característica presente, é intuitivo, proporcionando uma experiência facilitada no domínio do processo de jogo. Toda essa estrutura visa seu auxílio na aprendizagem da leitura e da ortografia, pois o GraphoGame trabalha o som das vogais, o som das consoantes, formação de sílabas, dígrafos, acentuação, letras minúsculas e maiúsculas, formação de palavras e uma série de possibilidades de aprendizagem, tudo isso com o direcionamento do seu professor, tendo em vista que ele é ainda mais eficaz quando utilizado em conjunto com atividades de sala de aula e um currículo rico em linguagem oral.

Nesse sentido, o jogo GraphoGame foi apresentado ao corpo docente da EMEF Joaquim da Silva Pinto - Divisão Distrital Zonal - DDZ Sul -; através de uma oficina formativa ministrada pela equipe de Cultura Digital na Alfabetização pertencente à Gerência de Tecnologia

¹ Secretaria Municipal de Educação - Professor Nível Superior, Especialista em Psicopedagogia, joao.freitas@semed.manaus.am.gov.br

² Secretaria Municipal de Educação - Professora Formadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM, Mestra em Serviço Social, etyanne.lima@semed.manaus.am.gov.br

Educacional (GTE) da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPP -, tendo como objetivo apresentar e fornecer informações acerca do uso dessa ferramenta digital para posterior uso em sala de aula, subsidiando os professores para que assim haja o desenvolvimento de competências digitais por parte dos alfabetizandos.

RELATO DA PRÁTICA

A ferramenta digital GraphoGame mostrou-se com grande potencial de suporte ao trabalho que desenvolvemos em sala de aula, a forma de apresentação do jogo através da exploração dos recursos durante as orientações dos formadores possibilitou entender como utilizamos ao longo das aulas - na unidade de ensino ou na residência das crianças - sendo assim, aplicamos também uma metodologia ativa - sala de aula invertida -, como forma de exposição do GraphoGame à turma.

Em aula realizada no Centro de Tecnologias Educacionais - CTE - da instituição, apresentamos aos estudantes os recursos disponíveis na ferramenta e a criação do avatar, assim, foi dada a liberdade para cada discente criar a sua maneira e expressar sua criatividade por meios de tais recursos, gerando uma sensação de proximidade com o jogo. Portanto, as primeiras orientações referiram-se à forma de uso ao longo das aulas e quais eram as metas semanais que a turma precisaria alcançar para que avançasse de fases no GraphoGame. A partir desse momento os estudantes, cientes das informações, iniciaram a exploração do jogo e o avanço das fases conforme as características apresentadas.

A ferramenta educacional possui frequência de uso de uma vez por semana durante o período de 50 minutos no CTE da unidade de ensino, com vinculação às habilidades e objetos de conhecimento do componente curricular de Língua Portuguesa que priorizam os processos alfabetizadores do ano corrente. Nesse momento, os estudantes desenvolvem as habilidades através do cumprimento das metas que cada nível exige, levando em consideração as atividades desenvolvidas em sala de aula e em consonância ao currículo escolar municipal do 4º ano do Ensino Fundamental I.

A ferramenta se unifica a outros recursos utilizados em sala de aula - livros, quadro branco, atividades impressas, jogos de alfabetização, outros aplicativos, etc. - possibilitando o enriquecimento do processo de alfabetização, em especial, o uso da gamificação como estímulo e motivação no ato de estudar e aprender (TOLOMEI, 2017). Sendo assim, como forma de atender às especificidades de cada estudante, utilizou-se do acompanhamento individual em cada computador ou tablet como auxílio frente às dificuldades de conectividade, manuseio ou desafio do próprio jogo educacional.

Cada estudante é avaliado, aquele que possui menores avanços é acompanhado com maior frequência e tem suas atividades adaptadas, o que possibilita que a criança “[...] siga um

contínuo de treinamento de palavras curtas e palavras longas. O nível de dificuldade do jogo é adaptado ao nível de habilidade leitora da criança, para que ela consiga jogá-lo sozinha" (Luz e Buchweitz, 2016, p. 324). Por conseguinte, de acordo com o uso do jogo é possível realizar a análise do desempenho, de habilidades alcançadas e de ações aplicáveis como consolidação da aprendizagem.

Dessa forma, a utilização do jogo GraphoGame vem sendo adaptado periodicamente a partir das especificidades do processo de alfabetização escolar apresentado pelos estudantes, conforme o andamento e o uso da ferramenta é possível traçar novas estratégias ou adaptá-las para que as prerrogativas de consolidação das habilidades grafofônicas e grafonêmicas sejam alcançadas, além da possibilidade de superação de lacunas advindas do período pandêmico.

SABERES E APRENDIZAGENS

O uso da gamificação no processo escolar, em especial, na apropriação de fonemas e grafemas da Língua Portuguesa através da ferramenta GraphoGame tem sido satisfatório, visto o rápido avanço das etapas em cada aula realizada. Apesar das particularidades de cada estudante, a turma em sua grande maioria possui inúmeros avanços dentro do período de utilização do GraphoGame, além do uso do jogo em ambiente familiar, o que colabora para um maior estímulo à leitura e escrita também para além do contexto escolar.

O envolvimento do jogo, a superação das dificuldades, o engajamento da turma e da família e o desempenho apresentado reforçam a contribuição ao processo de aprendizagem (MUR E FERRARI, 2020), além de oferecer ao docente um recurso qualificado e lúdico de assimilação da linguagem escrita e oral (LUZ E BUCKWEITZ, 2016). A inserção da gamificação através do jogo GraphoGame no processo de alfabetização apresentou-se como uma relevante ferramenta de apropriação da linguagem, em especial, aos estudantes com lacunas de aprendizagem.

Em conformidade à proposição do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), faz-se necessário que os docentes nos diversos níveis de educação compreendam as tecnologias de informação e comunicação – TICs e que as insiram em seu cotidiano de trabalho escolar. Incluir a ferramenta GraphoGame no processo de alfabetização visa atender às demandas educativas que estimulam o uso de métodos atrativos, modernos e coerentes ao contexto ao qual os discentes estão inseridos.

Afirma-se que a aplicação da ferramenta proporcionou ao trabalho docente a certeza que os recursos da gamificação promovem no contexto escolar um rico e motivante processo de aprendizagem aos estudantes, apesar de alguns estudantes apresentarem dificuldades de acesso em sua residência ou possuírem lacunas de aprendizagem, entende-se que o GraphoGame qualificou significativamente o processo de alfabetização da turma e a superação de dificuldades apresentadas em sala de aula antes do uso da ferramenta.

Destarte, as contribuições do jogo educativo GraphoGame ao processo de alfabetização escolar da turma tem sido de grande relevância ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à linguagem escrita e oral e a apropriação das prerrogativas da alfabetização escolar, visto que a aplicação de métodos ativos de aprendizagem e gamificação, como o jogo GraphoGame, são recursos aptos a qualificar o trabalho docente e atender as necessidades existentes na educação básica no século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Decreto nº 9.765. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

LUZ, Joana Paim da; BUCHWEITZ, Augusto. O Método GraphoGame como Catalisador da Proficiência Leitora. *In: IX Colóquio de Linguística, Literatura e Escrita Criativa, Porto Alegre. Anais do [...]*. Porto Alegre, RS: PUC, 2016, p. 318-330.

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. **Entendendo e aplicando a gamificação [recurso eletrônico]**: o que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis: UFSC, UAB, 2020.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco - Revista Científica em Educação a Distância**, Niterói, Rio de Janeiro, v. 7 (2), p. 145-156, 2017. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440>. Acesso em: 20 out. 2022.

EU VEJO COM MEU OLHINHO A NATUREZA DO MEU JEITINHO

Dalila Martins de Moraes¹

INTRODUÇÃO

A atividade desenvolvida “Eu vejo com meu olhinho a natureza do meu jeitinho”, foi realizada por alunos da turma de 4º Ano E, da Escola Municipal Dr. Aderson Pereira Dutra, Manaus-Am, identificando a relação dos seres humanos com a natureza, de maneira responsável, fazendo releituras do que se observaram no meio ambiente utilizando folhas caídas, sementes, galhos, diferentes tipos de solo, para manifestação artística e cultural, apresentado no concurso de planos de aula do Bosque da Ciência-INPA.

Ao depararmos com o cumprimento do currículo municipal, encontramos um doce problema, “como contemplar tantas habilidades do currículo em um só bimestre?” então buscou-

¹ Professora da Secretaria Municipal de Educação , Especialista em Docência do Ensino Superior, dalila.moras@semed.manaus.am.gov.br.

se de maneira interdisciplinar trabalhar as habilidades (EF02CI02), (EF02CI04), (EF03CI10), (EF01CI07AM), (EF15AR25), (EF05HI04) proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) presentes nas disciplinas de Ciências, História, Artes e Português nos eixos temáticos Terra e Universo; Evolução e Diversidade de Vida; Ser Humano, Saúde e Sociedade, Artes visuais e As formas de registrar as experiências da comunidade, de forma que despertasse no aluno o interesse pelos assuntos a serem ensinados, conforme afirma Derville:

O progresso de uma criança na escola é influenciado por sua ATITUDE em relação às matérias que devem aprender. Sua atitude em relação a elas dependerá do tipo de experiência a que estão associadas. Se o aprendizado de um assunto se associa ao êxito, a criança terá atitude favorável em relação à matéria, isto é, gostará de aprendê-la e estará pronta para trabalhar com firmeza. Se a associação que se observa é com o malogro, a criança manifestará atitude desfavorável, começando por não gostar da matéria e oferecendo resistência a trabalhar decididamente nela (2009, p. 28).

O objetivo geral da prática estava em apreciar o meio ambiente através de releituras da natureza utilizando folhas, sementes, galhos e diferentes tipos de solo para uma conscientização da floresta amazônica.

METODOLOGIA

A presente prática é positivista de cunho quanti-qualitativo por assumir “as formas quantitativas e qualitativas, necessariamente ligadas entre si e que se transformam uma na outra” como afirma Lakatos e Marconi (2003, p.104), o universo pesquisado perpassa por alunos da turma de 4º Ano E, da Escola Municipal Dr. Aderson Pereira Dutra, Manaus- Am.

Para desenvolvimento das atividades houve o planejamento bimestral, ao contemplar tantas habilidades presentes nas disciplinas, procurou-se realizar o cumprimento do currículo de maneira interdisciplinar. Durante o desenvolvimento das atividades em sala foram divulgados, por meio virtual, o concurso de planos de aula para o Bosque da Ciência, onde na execução foi possível aplicar os eixos temáticos: Terra e Universo; Evolução e Diversidade de Vida; Ser Humano, Saúde e Sociedade, Artes visuais e As formas de registrar as experiências da comunidade.

No mês de abril, em sala de aula, identificamos e registramos o que observamos no meio ambiente. Durante diferentes períodos diários observamos: a luz do sol, a iluminação da lua e estrelas, os animais diurnos e noturnos, a sombra das árvores, o formato das nuvens. Foi realizada a audição do conhecimento prévio dos alunos sobre as plantas, os solos, os animais, e o meio ambiente em que vivem. Os alunos levaram de casa para a escola condimentos como: colorau, pimenta do reino, orégano, café, flocos de milho, para utilizarem na criação de imagens do que observavam na natureza, apreciando as diversas texturas, e realizando uma exposição no pátio da escola, conforme a imagem 1.

Imagen 1: Exposições do ambiente observado durante o dia e a noite



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

No mês de maio, foram exibidos vídeos do canal Bosque da Ciência, que abordavam elementos característicos da cultura e preservação do meio ambiente, o que fez com que os alunos respondessem acertadamente todas as perguntas realizadas pelos monitores no Bosque da Ciência, e aumentou a ansiedade em visitar presencialmente o Bosque, conforme registrado na imagem 2.

Imagen 2: Visita virtual em sala de aula ao Bosque da Ciência



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

No mês de junho a turma participou de visita presencial ao Bosque da Ciência para realizar releituras do meio ambiente, utilizando folhas caídas, sementes, galhos, diferentes tipos de solo para manifestação artística e cultural da preservação da natureza e expor suas obras por meio da brincadeira “Eu vejo com meu olhinho a natureza do meu jeitinho”.

Com folhas de papel ofício e cola, saíram em busca de folhas de árvores caídas próximas ao local, sementes de frutas e encontraram o açaí e diferentes tipos de solo. Fizeram árvores,

pássaros, borboletas, tartarugas, jacaré, peixes, entre outras produções que observaram. Cada um falou o que viu com seu olhinho, a natureza exuberante e apresentada em suas confecções totalmente encantadoras.

Cada momento foi mágico, os alunos eufóricos, os pais empolgados, pois 100% da turma nunca tinha visitado presencialmente o Bosque da Ciência e cada momento foi registrado.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Dos resultados esperados, foram além das expectativas do plano inicial, porque os alunos obtiveram ações positivas na preservação do meio ambiente, favorecimento na leitura de mundo e possibilidades em desenvolver as habilidades, reflexão científica com argumentações, investigações, leitura e criações inovadoras preservando a natureza, como afirma DERVILLE (2009. p. 75), “Sempre que o conhecimento ou a habilidade adquiridos num assunto ou numa situação aplicada a outro assunto ou situação, dizemos que ocorreu TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO.” conforme podemos verificar no quadro 1.

Quadro 1: Visita ao Bosque da Ciência



A ida ao Bosque da Ciência aconteceu no dia 08/06/2022, no horário vespertino. Os alunos estavam empolgados e ansiosos, a felicidade estava explícita em cada rosto, pois para 100% da turma era a primeira visita ao Bosque. Ao chegar, os alunos foram recebidos pelos monitores com muita alegria e inspiração.



O primeiro lugar visitado foi os das Ariranhas, a turma foi dividida em dois grupos para respeitar o ambiente do animal e evitar o barulho para não estressar os animais. Quando os alunos conheceram as Ariranhas de perto ficaram encantados, observando elas dançarem de um lado para outro.

	<p>No tanque do peixe-boi os alunos ficaram apreciando o grande mamífero subindo para respirar e cada aparição era uma comemoração, com dedos apontando para dentro do tanque. Ficaram respondendo os questionando dos monitores, tirando algumas dúvidas e conhecendo muitas curiosidades.</p>
	<p>Antes dos alunos começarem a andar pelas trilhas, foram reforçados os combinados e as regras que tinham sido enviadas previamente pela equipe do Bosque da Ciência. Os alunos andaram por todo o percurso sorrindo e atento na busca por animais soltos na natureza. Ouvindo com atenção os monitores, respondendo as perguntas que os mesmos faziam e tirando algumas dúvidas.</p>
	<p>No percurso pelo Bosque da Ciência os alunos viram as abelhas, encontraram o lago cheio de peixes e principalmente tartarugas, um mundo dos quelônios, pois apontavam e nos mostravam os diversos tamanhos e por onde estavam. Também viram o jacaré e estavam espantados pelo tamanho, pois o animal fez uma bela exibição do seu comprimento ao ir tomar banho de sol próximo às grades do Bosque. Antes de chegar ao jacaré, o monitor fez maior suspense e todos os alunos estavam atentos, também viram o peixe elétrico e fizeram bastante perguntas.</p>
	<p>Os alunos conheceram as lendas da Sumaúma e do Apuí contado pelos monitores do Bosque da Ciência, onde ficaram depois relembrando em sala de aula. Na ilha da Tanimbuca um aluno leu sobre “As árvores velhas”, poema de Olavo Bilac e ficaram admirados pelos 600 anos da árvore. Viram palmeiras de Açaí e aves voando no local, com os olhares sempre de encanto e admiração.</p>

Ao chegar em frente a Casa da Ciência os alunos executaram o plano de aula proposto ao visitar presencialmente o Bosque da Ciência, com folhas de papel ofício e cola, saíram em busca de folhas de árvores caídas próximas ao local, sementes de frutas e encontraram o açaí e diferentes tipos de solo. Fizeram árvores, pássaros, borboletas, tartarugas, jacaré, peixes, entre outras produções que observaram. Cada um falou o que viu com seu olhinho, a natureza exuberante e apresentada em suas confecções totalmente encantadoras.

Por fim, os alunos declararam bem forte e alto som “VIVA A AMAZÔNIA!” em frente a Casa da Ciência. Fizemos um lanche antes de retornarmos para a escola. Foi uma experiência incrível e enriquecedora, pois os alunos passaram a associar certos conteúdos de aulas com a visita. O plano foi exequível e pode ser compartilhado e aplicado em todos os segmentos de ensino de maneira interdisciplinar, fortalecendo as habilidades estabelecidas e dentro das suas competências.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

CONSIDERAÇÕES

A prática desenvolvida contemplou as habilidades propostas do currículo de maneira interdisciplinar, trabalhando e despertando nos alunos o aprendizado proposto na BNCC em suas competências 2, 3 ao exercitar a curiosidade intelectual e valorizar as manifestações artísticas e culturais, trabalhando as habilidades apresentadas que trouxeram reflexão científica com argumentações, investigações, leitura e criações inovadoras, preservando a natureza.

REFERÊNCIAS

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

DERVILLE, Leonore M. T. **Psicologia prática no ensino**; tradução de José Reis. 3 ed. São Paulo, IBRASA, 2009.

- FERREIRO, Emilia; TEBEROSK, Ana. **A Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 29ºed. São Paulo, Paz e Terra, 2004.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

O LÚDICO NAS AULAS DE CIÊNCIAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA ESCOLA MUNICIPAL MARIA RODRIGUES TAPAJÓS

Afonso Luiz Muniz de Souza¹
Joelma Mourão Neves²

RESUMO

A maneira prazerosa de descobrir brincando os conceitos formais do mundo que nos cerca, fez com que o professor titular da turma desenvolvesse um projeto que tivesse um aspecto de brincadeira, mas que na verdade ensinasse os conceitos de geração de energia elétrica e magnetismo para os alunos do 5º ano. **Metodologia:** Conversa Informal sobre os Tipos de Energia; Livro Didático: leitura e estudo sobre “Energias” e Experimentos Práticos com materiais recicláveis. **Discussão:** Aprender como funciona a energia elétrica é desmistificar o conceito criado pela própria criança aperfeiçoando de maneira autônoma a aprendizagem dos alunos em suas atividades avaliativas para ingressar com sucesso no ano subsequente. A brincadeira facilita a atuação do professor, não como uma maneira de passar o tempo, pois, a finalidade é extrair mais do educando neste processo, portanto, o lúdico quando bem estruturado, seja na sala de aula ou fora dela, favorece a construção do conhecimento. As aulas de Ciências tornaram-se mais dinâmicas e produtivas com uso de material concreto, observações empíricas nas atividades de ciências, notou-se que o resultado foi alcançado com a geração de luz pelo mini-motor. **Resultados:** Verificou-se a mudança de interesse dos discentes, apáticos apenas com a utilização do livro didático, já com a utilização de material concreto e lúdico, observou-se um engajamento maior dos alunos(as), a participação de todos e a curiosidade ficou evidente. A partir da experimentação e do funcionamento dos protótipos, impulsionou a aprendizagem com resultados positivos, tendo elevado o índice de concentração e participação entre os alunos das turmas do 5º ano A e C do Ensino Fundamental.

1 E. M. Maria Rodrigues Tapajós. Licenciatura em pedagogia. afonso.muniz@semed.manaus.am.gov.br .

2 DDPM/GTE. Mestranda em Ciências da Educação. joelma.neves@semed.manaus.am.gov.br.

Palavras-chave: Lúdico. Ciências. Ensino Fundamental

DIÁLOGOS FORMATIVOS: O USO DO DESIGN THINKING NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AUXÍLIO NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS

Luana Maria Rocha Baptista¹
Leida Gilvane Cantalice Ribeiro²
Milene Miriam Araújo Monteiro³
Regiane Cardoso da Silva Rocha⁴

CONTEXTUALIZAÇÃO

Um dos grandes desafios para a Divisão de Desenvolvimento do Profissional do Magistério (DDPM) e Gerência de Tecnologia Educacional (GTE) é elaborar modelos de formação que colaborem para a construção de estratégias pedagógicas inovadoras. Tais estratégias levam em conta as mudanças causadas pela transformação digital dos últimos anos. Nesse panorama, surge a metodologia Design Thinking que abre novos caminhos para a inovação por ser “uma abordagem focada no ser humano que vê na multidisciplinaridade, colaboração e tangibilização de pensamentos e processos, caminhos que levam a soluções inovadoras” (VIANNA et al. 2012, p. 13).

Nessa propositura, surge a ação formativa a qual teve o objetivo fomentar o uso de Linguagem de Programação e Robótica Educacional na educação infantil com base no método Design Thinking para resolução de problemas do personagem no contexto de uma narrativa. O processo envolveu a criação de situações onde as crianças se colocaram no lugar do personagem nos mais variados contextos, e a elas foram dadas voz e voz por meio de criação de histórias. Isso significou oportunizar relatos de situações que envolviam sentimentos e sensações diferentes da expectativa de alguns adultos e que, portanto, seriam disparadores para a construção de novos caminhos, de outros olhares e de uma pluralidade de experiências que se disponham ao encontro e à produção de novas infâncias (GALIANI, 2013).

1 Gerência de Tecnologia Educacional (DDPM/SEMED), Esp. Psicopedagogia (FSDB), Lic. em Normal Superior (UFAM). Luana.baptista@semed.manaus.am.gov.br

2 Gerência de Tecnologia Educacional (DDPM/SEMED), Esp. Psicopedagogia (FSDB), Lic. em Normal Superior (UEA), leida.ribeiro@semed.manaus.am.gov.br

3 Gerência de Tecnologia Educacional (DDPM/SEMED), Esp. Em Tecnologia Educacional (PUC/RJ), Ma. Letras e Artes (UEA) milene.monteiro@semed.manaus.am.gov.br

4 Gerência de Tecnologia Educacional (DDPM/SEMED), Esp. Em Mídias Educacionais (UFAM) Lic. em Normal Superior (UEA).

Nessa direção, vale destacar que toda a ação foi focada na exploração de um determinado problema com o intuito de gerar alguma solução explorando o imaginário das crianças a partir de uma situação vivida pelo personagem de uma história. É nesse viés, que viemos explanar o trabalho desenvolvido com dezessete CMEIs (Centro Maternal de Educação Infantil) pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Assim, o referido estudo se respalda na seguinte problemática: como se deu o processo de formação de professores da educação infantil para o uso do método design thinking na produção de narrativas?

RELATO DA PRÁTICA

Como já exposto, a iniciativa foi pensada com o objetivo de fomentar o uso de Linguagem de Programação e Robótica Educacional na educação infantil com base no método Design Thinking para resolução de problemas do personagem no contexto de uma narrativa. Logo, trata-se de um recorte de uma proposta formativa desenvolvida em seis módulos na qual lançamos mão do referido método para promover tempestade de ideias e assim resolver o problema de um determinado personagem em uma história.

As atividades formativas se deram em estilo de oficinas oportunizando “vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos e que muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão (PAVIANI, 2009, p. 78). Esse tripé foi plenamente significativo para o processo, pois concordou com o princípio do design thinking que é um método prático-criativo que objetiva a resolução de problemas ou de questões que precisam ser aperfeiçoadas.

Ao nos reportar sobre resolução de problemas vale destacar que o campo da educação é permeado de problemas complexos, que podem ser identificados nas salas de aula, nos processos de gestão acadêmica, nas relações entre a instituição de ensino, dentre outros. Independente do contexto que estejam inseridos, faz-se necessário que todos os envolvidos no processo tenham a capacidade de encontrar soluções para esses diferentes desafios. Então, é fundamental que se lance mão de um modo de pensar que capacite o indivíduo para a criação de soluções desejáveis, viáveis e praticáveis, que somente um método como o design thinking pode oferecer (CAVALCATI & FILATRO, 2016).

No contexto escolar, esse modelo pode ser identificado como aprendizagem investigativa, pois o estudante participa como formador de conhecimento e busca, de acordo com a sua realidade, soluções em prol de um bem comum. Entretanto, durante o planejamento das ações, surge uma inquietação por parte das professoras formadoras: como levar às crianças da educação infantil tal método sem tanta complexidade, e que, ao mesmo tempo, esteja ligado aos direitos de aprendizagem dos pequenos?

O referido questionamento gerou uma busca por referências que mais se aproximavam da realidade da sala de referência e que poderiam ser aplicadas dentro de um contexto mais lúdico e fantástico mundo das narrativas infantis. Logo, fizemos uma análise de várias biografias que abordavam sobre o assunto, e que traziam como base as seguintes etapas: *imersão, análise e síntese, ideação prototipação e testes de melhorias*. Porém, pelo fato das etapas apresentarem complexidade, a equipe optou pelo esquema de Kiran Bir Sethi da Escola Riverside (Índia), disponível na dissertação de mestrado de Tiago Reginaldo, do ano de 2015, de acordo com a figura 1.

Figura 1 – Etapas do método design thinking



Foco: exploração de um determinado problema com o intuito de gerar alguma solução.

Seguindo 4 passos:

- **SENTIR**- o que está incomodando? Empatia com o personagem.
- **IMAGINAR**-Qual seria a solução?
- **FAZER**-Trabalhando na ideia.
- **COMPARTILHAR**-Compartilhando e registrando a ideia.

Fonte: Tiago Reginaldo (2015)

As estratégias metodológicas seguiram as etapas de acordo com a figura acima, a saber: no *sentir* as crianças foram sensibilizadas a localizar os problemas ou situações que as incomodavam verificando as pessoas que eram afetadas e aqueles que eram parte do dele; no *imaginar* todas as ideias propostas pelas crianças foram valiosas, e foram encorajadas a pensar ousadamente, criativamente e em volume; o *fazer* foi a fase que as crianças trabalharam para tornar a ideia realidade; no *compartilhar* outras pessoas foram inspiradas com o espírito do “Eu posso”. Comunidade, pais e imprensa foram convidados para conhecer a história. Além disso, as crianças foram enviadas a outras escolas para que sejam inspiradas pela mudança também (Reginaldo, 2015).

Todas as etapas foram vivenciadas com os professores durante a oficina formativa, pois o objetivo era fazer com que entendessem como aplicar com as crianças na sala de referência. A fase do *fazer* ganhou mais destaque por ser mais complexa de ser aplicada e porque envolveu a participação ativa dos pequenos. Deste modo, foi feita uma imersão no mundo da imaginação, cujo objetivo era resolver o problema do personagem do texto “O bichinho da Maçã” de Ziraldo.

O personagem era um grande contador de anedotas e morava dentro de uma maçã, e que um dia, durante uma contação de história, foi surpreendido com um animal que queria comer sua casa.

Nessa direção, os professores foram instigados a extrapolar o texto e assim encontrar uma solução para ajudar o animalzinho. Afinal, depois do susto e de ter quase perdido sua casa e ser engolido, o Bichinho da Maçã resolveu tomar mais cuidado durante os momentos das contações de histórias. Então, como ajudar o bichinho da maçã a se proteger e conviver em harmonia, sem excluir ninguém do seu convívio? Para esse momento, fizemos uso de uma tempestade de ideias; os professores, organizados em equipe, colocaram-se no lugar do personagem, imaginando o que ele sentiu, e, por fim, deram ideias de possíveis soluções para resolver aquele problema.

SABERES E APRENDIZAGENS

Quanto aos resultados alcançados, ficou perceptível que buscar metodologias que inovam a sala de aula é de suma importância, pois, mesmo sendo direcionada para crianças de 3 a 5 anos, a ação proporcionou momentos lúdicos no que se refere à aprendizagem ao usar o método design thinking para resolução de problema em narrativas. Assim, a partir do vivenciado na oficina formativa, as professoras replicaram com as crianças na sala de referência proporcionando às crianças a oportunidade de se colocar no lugar do outro, mesmo que de forma fantasiosa.

Quanto aos desafios enfrentados, pode-se afirmar que é algo inovador e diferente no processo educacional ao se tratar da educação infantil. Ao nos apropriarmos do conteúdo tivemos que nos colocar no lugar dos docentes e das crianças para podermos fazer as devidas adaptações. A teoria impõe desafios que de certa forma nos levam para o caminho da inovação, pois é necessário fazer adequações no processo formativo visando o sucesso do mesmo.

Para finalizar, evidenciamos que podemos extrapolar o contexto da sala de aula fazendo uso de metodologias inovativas, independentemente de idade e segmento de ensino, pois nos dão base para a promoção de uma aprendizagem investigativa e colaborativa.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Carolina C. FILATRO Andrea. **Design Thinking na educação presencial, a distância e corporativa.** 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

GALIANI, S. S. **A afetividade nas práticas pedagógicas:** atitudes e expressões verbais nas interações professoras e crianças, sob a perspectiva de Henri Walon. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP Campus Presidente Prudente, SP (2013). Acesso em 17 de outubro, 2022, em <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/113817/000802155.pdf?sequence=1>.

REGINALDO, Tiago. **Referenciais teóricos metodológicos para a prática do design thinking na educação básica.** Dissertação de mestrado na UFSC, 2015. Disponível em:<http://btd.ecg.ufsc.br/?p=1883>. Acessado em: 07.07.2022.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas:** relato de uma experiência. CONJECTURA: filosofia e educação, Vol. 14, Nº 2v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>> Acessado em 26 de outubro de 2022.

VIANNA, M., Vianna, Y., Adler, I. K., Lucena, B., & Russo, B. (2012). **Design thinking: inovação em negócios.** Rio de Janeiro: MJV Press.

A IMPORTÂNCIA DO CUIDADO COM O CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR PARA A SAÚDE MENTAL DOS SERVIDORES

Katie Ane dos Santos Monteiro e Monteiro¹
João Raimundo dos Santos Silva Júnior²
Neudimar Ferreira Pacheco³

CONTEXTUALIZAÇÃO

A saúde mental se caracteriza pelo bem-estar físico, social e mental do indivíduo em sua rotina diária, inclusive em seu ambiente de trabalho. No Brasil, os profissionais da educação básica são afetados com inúmeras enfermidades, de natureza física e psicológica, como descrito na pesquisa de Diehl & Marin (2016). Essa realidade patogênica impacta diretamente na execução exitosa do processo educativo ofertado pelas escolas, como: o aumento no índice de faltas e de licença médica dos/as trabalhadores/as. Dessa forma, faz-se necessário intervir nesse contexto para atenuar os efeitos nocivos na vida do/a trabalhador/a e do sistema de ensino.

Em 2022, o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Profª Maria Amélia Tavares Lopes, ao retornar plenamente com suas atividades no presencial, a sua gestora observou a equipe escolar desfocada dos cuidados com as dimensões humanas. Essa situação a deixou inquieta, levando-a a realizar leituras sobre o clima organizacional e qualidade de vida no trabalho, que subsidiou a inserção em seu plano estratégico de gestão, a efetivação de ações voltadas ao bem-estar de seus/suas colaboradores/as no recinto institucional. Desse modo, as primeiras intervenções foram executadas na perspectiva de sensibilizá-los/as quanto à relevância da prática do cuidado com a saúde, inclusive com os aspectos psicológicos.

O trabalho interventivo foi realizado em uma pré-escola localizada em um bairro periférico e com alto índice de vulnerabilidade social, na zona leste da cidade de Manaus. Ela

1 Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Mestranda em Ciências da Educação pela UNIDA/PY, kamonteiro.monteiro38@gmail.com

2 Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Doutor em Psicologia da Educação pela PUCSP/BR, joaorssj@gmail.com

3 Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Mestra em Ciências da Educação pela UNADES/PY, neudimar.pacheco@gmail.com

funcionava de segunda a sexta, nos turnos matutino e vespertino. O seu quadro funcional era constituído por: uma gestora, uma pedagoga, um técnico operacional/administrativo, seis professoras e cinco colaboradores/as terceirizados/as. Essa equipe de servidores/as tinha a incumbência de executar os serviços burocráticos, educativos e elementares na instituição à população estudantil advinda da localidade. Sendo assim relevante que os profissionais estivessem bem e motivados para realizar as inúmeras demandas diárias.

A partir desse contexto psicoeducacional, a profissional (anteriormente referida) sentiu a necessidade de aprofundar seu conhecimento. Para isso, resolveu frequentar o Curso Bem-Estar Docente no Contexto Escolar, disponibilizado pelo Programa Saúde Mental do Servidor (PSMS), vinculado à Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). Durante a formação, ela teve a oportunidade de se apropriar de uma variedade de saberes, técnicas e instrumentos de autocuidado advindos das múltiplas áreas científicas. Dessarte, ocorreu a consolidação teórica e prática de suas intervenções com os/as seus/suas trabalhadores/as da unidade de ensino sob sua responsabilidade.

RELATO DA PRÁTICA

O ambiente escolar é constituído por diferentes atores educacionais com distintas personalidades e caracteres, que convivem diariamente de 4 a 8 horas. Partindo dessa realidade, faz-se necessário cuidar do clima organizacional escolar, para que seja harmonioso e agradável, uma vez que ele impacta no desenvolvimento de um serviço educativo de qualidade. Nesse sentido, a gestora organizava com frequência um café da manhã e/ou almoço compartilhado entre os/as funcionários/as, momento que se caracterizava pelo intenso relacionamento interpessoal, o fortalecimento dos vínculos afetivos e o respeito pela pluralidade humana e profissional. Dessa forma, a estratégia buscava manter a homeostase do grupo.

O planejamento do café da manhã ou almoço compartilhado, organizado pela equipe gestora, considerava uma dieta saudável visando o bem-estar físico, social e mental dos/as servidores/as. Nesse sentido, ela priorizava uma alimentação natural, nutritiva e equilibrada, dando preferência aos alimentos regionais. Na perspectiva de França *et al* (2012), o cuidado com a alimentação é essencial, pois uma alimentação deficitária de uma variedade de nutrientes pode desencadear doenças que podem causar perturbações psicológicas de curto, médio e longo prazo. Sendo assim, a iniciativa se configurava como uma medida preventiva do adoecimento físico e mental dos colaboradores da escola.

A realização do café da manhã e do almoço compartilhado ocorria durante os dias do planejamento pedagógico ou datas especiais, como: dia do/a professor/a, dia do/a servidor/a público, dia dos/as aniversariantes e outros. Nesse momento, a gestora executava orações e/ou preces, e às vezes distribuía alguns presentinhos aos/as colaboradores/as (natalícios) no intuito de

valorizar os serviços prestados à unidade de ensino. De acordo com o pensamento de Todorov e Moreira (2005) o reconhecimento é um dos aspectos primordiais para suscitar a motivação de uma pessoa, visando seu bem-estar emocional. Dessa maneira, a ação executada privilegiava a satisfação pessoal e profissional dos servidores.

O processo de socialização durante o café da manhã ou almoço compartilhado viabilizou a conversa informal e situações de descontração/entretenimento, que favoreciam o fortalecimento de vínculos pró-sociais entre os/as funcionários/as. A ação fundamenta-se na concepção de Hernandez e Melo (2003), sobre o clima organizacional, sendo uma percepção do/a trabalhador/a sobre as estruturas e os processos que existem no ambiente laboral, sendo resultado da cultura da entidade. Desse modo, percebeu-se que o grupo de trabalho aumentou a proatividade, a produtividade e a eficiência na efetivação de suas tarefas ocupacionais.

O trabalho desenvolvido favoreceu a consolidação de uma equipe comprometida com a vida da escola. Os/as integrantes se sentiram responsáveis pelo êxito da unidade de ensino, manifestando atitudes e condutas colaborativas na resolução de problemas emergentes no cotidiano escolar, na realização de processos burocráticos inerentes ao fazer pedagógico e no planejamento de aulas atrativas às crianças pequenas da pré-escola. Contudo, verificou-se que ações simples voltadas à saúde do/a trabalhador/a podem apresentar resultados positivos de satisfação profissional e de prazer no ambiente laboral.

SABERES E APRENDIZAGENS

As ações voltadas ao relacionamento interpessoal entre os/as colaboradores/as mostraram a melhoria do clima organizacional da unidade de ensino, haja vista os membros do corpo docente conseguirem efetivar um trabalho pedagógico em grupo, pautado no respeito, no compromisso e na ética profissional. Além disso, os/as colaboradores/as da secretaria e dos serviços elementares se trataram com espírito de cordialidade e amizade. Sendo assim, a gestão escolar percebeu que o tratamento igualitário e equânime com os/as colaboradores/as ajudou a instituir vínculos afetivos saudáveis no ambiente de trabalho.

O cuidado com a alimentação dos/as profissionais por parte da escola pode contribuir para a diminuição das queixas a respeito de problemas de saúde, como: diabetes, pressão alta, doenças cardiovasculares, obesidade ou sobrepeso, haja vista a iniciativa fomentar a discussão quanto a prática de hábitos alimentares saudáveis e a atenção pelo excessivo consumo de alimentos industrializados e processados, com alto teor de gordura, sódio e açúcar, muitas vezes, negligenciados pelos/as servidores/as, devido a rotina diária corrida para suprir com as demandas pessoais de profissionais. Desse modo, podemos inferir que cuidar da saúde mental exige prudência com a dieta alimentar.

As intervenções permanentes envolvendo os aspectos motivacionais dos/as trabalhadores/as evidenciaram a relevância do trabalho para a melhoria no serviço ofertado à comunidade local. Pois, gradativamente os/as professores/as se sentiram acolhidos/as pela gestão escolar, e manifestaram a preocupação de planejar aulas criativas para as crianças, apesar das limitações de materiais pedagógicos na instituição. Os/as demais funcionários/as buscaram atender aos/as comunitários/as de forma ágil e educada, mesmo com a deficiência do quadro funcional. Portanto, a abordagem da motivação no grupo de trabalho foi profícua e exitosa.

O curso de bem-estar docente no contexto escolar ofertado pelo PSMS oportuniza aos/as servidores/as assumirem o protagonismo na aquisição de medidas preventivas para o seu bem-estar físico, social, mental e espiritual. Nesse sentido, as ações formativas realizadas pela equipe mostraram a importância do trabalho do/a profissional da psicologia no âmbito escolar, com a finalidade de intervir nos fenômenos mentais, visando suscitar a qualidade de vida no recinto educativo. Dessa maneira, é essencial a regulamentação da Lei Federal nº 13.935/2019, pelo município de Manaus, para assegurar um/a psicólogo/a escolar/educacional em cada unidade de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República, Secretaria-geral, Subsecretaria para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 04 de set. de 2022.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v7n2/a05.pdf>. Acesso em: 28 de jun. de 2022.

FRANÇA, Cristineide Leandro; BIAGINNI, Marina; MUDESTO, Ana Paula Levindo; ALVES; Elioenai Dornelles. Contribuições da psicologia e da nutrição para a mudança do comportamento alimentar. **Estudos de Psicologia**, Natal, 17(2), p. 337-345, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/rTfZMqP9HwXxBhjdFkwBmBC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 de jul. de 2022.

HERNANDEZ, José Augusto Evangelho; MELO, Flávia Monteiro. O clima organizacional e a satisfação dos funcionários de um Centro Médico Integrado. **Rev. Psicol., Organ. Trab.** Florianópolis, v.3 n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v3n1/v3n1a02.pdf>. Acesso em: 28 de ago. de 2022.

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges. O Conceito de Motivação na Psicologia. **Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.** São Paulo, V. 7, n. 1, p. 119-132, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v7n1/v7n1a12.pdf>. Acesso em: 16 de set. de 2022.

O PAPEL DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DOS ASPECTOS COGNITIVO, AFETIVO E MOTOR DOS ESTUDANTES

Mateus de Melo Matos¹
Rudervania da Silva Lima Aranha²

INTRODUÇÃO

O contexto da Escola Municipal Lígia Mesquita Fialho, perpassa por diversas realidades escolares que retratam inúmeros fatores, como: estudantes especiais que necessitam de acompanhamento individual em cada atividade proposta em sala de aula, muitos não possuem o laudo médico; discentes com baixo desempenho escolar e déficit de aprendizagens, entre outros. Essa é a realidade dos professores das turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da instituição que aderiram à oficina de formação psicomotricidade, realizada durante as aulas ministradas na Oficina de Formação em Serviço (OFS) do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente em parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) com a Secretaria de Educação Municipal (SEMED) Manaus.

Diante desse contexto apresentado foi desenvolvido o projeto formativo na referida escola que impulsionasse aprendizagens significativas aos estudantes, buscando um desenvolvimento integral do indivíduo. Este estudo se materializa a partir do registro auto avaliativo do processo vivido na oficina de psicomotricidade ministrada e na atuação profissional durante a oficina, que objetivou entender a importância da psicomotricidade no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor dos estudantes.

Para falar de psicomotricidade, faz-se necessário entender o conceito, a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, a define como a ciência que estuda o homem através do seu movimento nas diversas relações, tendo como objeto de estudo o corpo e a sua expressão dinâmica. A psicomotricidade se dá a partir da articulação movimento/corpo/relação. Diante do somatório de forças que atuam no “corpo - choros, medos, alegrias, tristezas, etc. - a criança estrutura suas marcas, buscando qualificar seus afetos e elaborar as suas ideias. Constituindo-se como pessoa” (OTONI, 2007, p. 1).

Assim, o objetivo deste trabalho é socializar o registro auto avaliativo do processo vivido na oficina de psicomotricidade e a atuação da conduta pedagógica cotidiana no âmbito do curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente. O que nos remete à seguinte indagação: qual o comprometimento com o estudo e interação entre colegas de curso e de trabalho?

1 Professor da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus), Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas, mateus.matos@semed.manaus.am.gov.br.

2 Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM/SEMED/MANAUS), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), rudervania.aranha@semed.manaus.am.gov.br.

METODOLOGIA

A proposta foi concebida no contexto do curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, constituído pelas disciplinas Oficina de Projeto Formativo e Oficinas Programadas. Nessa perspectiva, a postura formativa adotada nessa fase levou em conta a importância de um estudo teórico conectado com a sala de aula, percebendo que por meio da experiência pedagógica cotidiana, ultrapassam as próprias especificidades desse contexto. Assim, a oficina pedagógica intitulada: o papel da psicomotricidade no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor dos estudantes, foi instrumento necessário para o aperfeiçoamento didático na escola Lígia Mesquita Fialho.

O trabalho didático-pedagógico se caracterizou em uma situação de aprendizagem aberta e dinâmica, que possibilitou a inovação, a troca de experiências e a construção de conhecimento. Nesse sentido, o professor responsável por desenvolver a referida oficina de psicomotricidade, ministrava aula na disciplina de educação física na própria escola e aceitou o desafio de trabalhar de forma contextualizada a prática docente, desenvolvendo metodologicamente a construção do conhecimento, através do diálogo, vivência e partilha.

A construção de um caminho metodológico que levasse os estudantes do curso de Pós-Graduação à escrita reflexiva consistente dos projetos de Aprendizagens, foi oportunizado a atividade do registro auto avaliativo do processo vivido na oficina de psicomotricidade, o roteiro de atividades para cada oficina programada, conforme explicitação a seguir: para cada item, relate, de forma descriptiva e pormenorizada, a sua experiência enquanto estudante e professor em relação à Oficina de Formação Psicomotricidade constante no Projeto de Formação construído pelo seu grupo; alcance do objetivo da Oficina; comprometimento com o estudo e interação entre colegas de curso e de trabalho; criatividade/atitude; emprego dos conhecimentos adquiridos nas Oficinas do Conhecimento/Psicomotricidade a partir da sua realização junto aos estudantes. (Descrição das atividades relativas à Oficina e resultados, ou seja, o que você observou de melhora na aprendizagem).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O resultado da Oficina de Formação/Psicomotricidade foi aplicado no plano de melhoria da Escola Lígia Mesquita Fialho, sendo o ponto de partida as estratégias planejadas durante a construção dos Projetos de Aprendizagens.

A psicomotricidade é uma ciência que se concentra no desenvolvimento motor da criança, considerando os aspectos emocionais e cognitivos. O desenvolvimento psicomotor infantil perpassa por várias etapas, sendo importante estimular cada uma delas, uma vez que, elas são essenciais para a sua formação. A Coordenação motora global é uma habilidade que está

associada à consciência corporal, ao controle da musculatura ampla para realizar movimentos complexos, as atividades que envolvem pular corda, pega-pega e amarelinha, estimulam o desenvolvimento da coordenação motora global da criança.

A coordenação motora fina está relacionada com o controle dos pequenos músculos, como: o movimento das mãos, da face e visual. As atividades que estimulam a coordenação motora fina são mais refinadas, como recortes, desenhos e até mesmo amarrar os sapatos. A estimulação dessa área psicomotora é relevante para que a criança aprenda a segurar o lápis, para poder escrever. A Lateralidade é a área psicomotora associada à consciência de que o corpo tem dois lados, e à noção de externo e interno, a estimulação dessas áreas favorece o domínio do próprio corpo e a coordenação motora. As atividades que estimulam a lateralidade são aquelas que trabalham os lados do corpo separadamente, como pular de um pé só, e também as que envolvem equilíbrio.

A Organização espacial-temporal é a habilidade de perceber o tempo em sua relação com as nossas ações. Diferenciar o rápido do lento, é um exemplo. As crianças começam a ter noção do tempo a partir do ritmo e das suas experiências, que têm começo, meio e fim. As atividades que estimulam essa área psicomotora são aquelas que envolvem ritmo e são situadas em presente, passado e futuro. A organização espacial diz respeito à percepção do mundo externo. Ela está relacionada à consciência do corpo no ambiente em que está inserido. Atividades como amarelinha, boliche e cirandas, que estimulam o movimento do corpo em determinado espaço suscitam o desenvolvimento dessa área psicomotora. O Esquema corporal está relacionado à habilidade de consciência do próprio corpo e das partes que o compõem. Os movimentos e ações corporais estão relacionados à imagem corporal, ou seja, como a pessoa enxerga seu próprio corpo.

Figura 1: Conhecimento corporal e suas potencialidades



Fonte: Matos, 2022.

O desenvolvimento da criança passa pelas experiências corporais em relação com os objetos e com o meio. É construída também de acordo com as relações afetivas que a circundam e associada às áreas psicomotoras do desenvolvimento que levam à organização e formação da autoestima da criança. “A psicomotricidade é um grande estudo sobre o homem e seus três polos: o intelectual (aspectos cognitivos), o emocional (aspectos afetivos) e o motor (aspectos orgânicos)” (GALVANI, 2002, p. 59). O aspecto cognitivo é trabalhado a partir da resolução de problemas, criação de estratégias facilitadoras ou simplesmente a ação motora bem realizada. Assim como também a falta deste trabalho pode resultar em isolamentos, exclusão e dificuldades na aprendizagem. Quando trabalhadas de forma conjunta em atividades práticas, e não somente na disciplina de Educação Física, a aula se torna mais prazerosa, participativa e deixa um gosto de quero mais nos estudantes.

Por meio do registro auto avaliativo do processo vivido na oficina de psicomotricidade, a presentam-se alguns relatos registrados no referido documento.

A aula foi ótima. Conteúdo bem explicados. Os objetivos foram bem trabalhados, com o exemplo prático de atividades e tiraram suas dúvidas, foram colocadas atividades através dos vídeos, que já foram trabalhadas em aulas passadas. Confesso que não conheciam esse trabalho brilhante do professor Mateus; O que observei que as crianças melhoraram a autoestima, melhorou a coordenação motora, o social e a linguagem. É verdade o que foi dito que as crianças têm deficiência na coordenação motora, devido a realidade de cada uma, mas estamos com vantagens positivos porque o professor Mateus trabalha muito bem os conceitos cognitivos, afetivos e motores; Ficou bem claro que a psicomotricidade é importantíssima para o desenvolvimento de nossas crianças. Que organização espacial e os outros ajuda desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos e motor dos alunos. Interessante entender que o reflexo acompanha as crianças até 2 anos de idade. A partir dessa idade trabalha-se com tempo e resposta. Através da psicomotricidade é possível levar a criança a tomar consciência de seu corpo da lateralidade a situar-se no espaço a dominar seu tempo adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos; Atividades do dia foram maravilhosas voltadas inteiramente para nossa realidade. O objetivo da oficina foi alcançado com explicações e práticas. Toda aula com conceitos e modelos de realizar a atividade (SIC, 01).

CONSIDERAÇÕES

Não se almejou, aqui, capturar tão rica experiência nesse estudo. Nele foi possível mencionar alguns registros, ao longo do processo vivido durante o desenvolvimento da Oficina de Formação/Psicomotricidade. No entanto, da experiência que deu origem a este trabalho, considera-se que, no processo formativo vivenciado na escola Lígia Mesquita Fialho, no âmbito do Curso de Pós-Graduação, foi possível constatar um aprimoramento na performance comunicativa do professor de educação física que trabalhou a oficina de psicomotricidade. Além disso, merece destaque a importância de uma proposta de trabalho/estudo em que, no processo, o estudante/professor se percebe e se autoavalie a partir da acolhida de si e do outro com predomínio da consideração do coletivo. A experiência dos/as pós-graduandos/as aqui apresentada evidenciou

a importância de socializar o registro auto avaliativo do processo vivido na oficina de psicomotricidade e a atuação da conduta pedagógica cotidiana.

REFERÊNCIAS

GALVANI, C. A formação do psicomotricista, enfatizando o equilíbrio tônico emocional. In: COSTALLAT, D. M. M. (Org.). **A psicomotricidade otimizando as relações humanas**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

OTONI, B.B.V. **A Psicomotricidade na Educação Infantil**. 2007. Disponível em: http://www.psicomotricidade.com.br/artigos-psicomotricidade_educação.htm. Acesso em: 8 de out. de 2012.

MANAUS, Prefeitura Municipal de Secretaria Municipal de Educação. **Registro autoavaliativo**. Manaus: SEMED: 2022.

ANAI

8^a Socialização de Práticas Formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério Manaus/AM, 30 de novembro e 01 de dezembro de 2022.

ISSN ELETRÔNICO: 2178-7018