

v.4 n.1 dezembro de 2021



Papo de Estagiário(a)

IV Roda de conversa sobre estágio, programas de formação
de professores e docência

ANAIS DO EVENTO



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



Papo de Estagiário(a) v.4 n.1 /2021

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE) - 2021

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor

Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor

Moacyr Cunha de Araújo Filho

Colégio de Aplicação

Diretor

Erinaldo Ferreira do Carmo

Vice-Diretor

Danilo de Carvalho Leandro

Coordenadora de Ensino Fundamental

Fernanda da Silva Araújo Melo

Coordenadora de Ensino Médio

Isis Tavares da Silva Lovera

Organização do evento Papo de Estagiário e Edição dos Anais (2021)

Núcleo de Estágio e Formação Docente (NESF)

Aldenize Ferreira de Lima

Camila Menezes Ladislau da Silva

Rafaela Ribeiro de Lima

Gustavo José Silva de Lira (Coordenador)

Equipe técnica e corpo editorial

Equipe técnica

Aldenize Ferreira de Lima

Camila Menezes Ladislau da Silva

Gustavo José Silva de Lira

Rafaela Ribeiro de Lima

Comissão Científica

Prof. Me. Gustavo José Silva de Lira (Coordenação)

Profa. Me. Andreza Santana da Silva

Me. Carolina Cavalcante Lins Silva

Profa. Dra. Fabiana Conceição Ferreira de Lima

Profa. Larissa Verbisck Alcântara Bonfim

Profa. Dra. Lavínia de Melo e Silva Ximenes

Prof. Dr. Márcio Ananias Ferreira Vilela

Profa. Me. Niedja Ferreira dos Santos Torres

Prof. Me. Perón Pereira Santos Machado Rios

Prof. Dr. Ricardo Ribeiro do Amaral

Prof. Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos

Papo de Estagiário(a)

Vol. 4, n. 1 (2021), Recife

Frequência: Anual

Anais do evento Papo de Estagiário(a)

Colégio de Aplicação da UFPE – CAp-UFPE

Av. dos Funcionários, s/n – Cidade Universitária,

CEP 50740-580, Recife/PE

Telefone: (81)2126-8332

www.ufpe.br/cap

Sumário

Relatos de experiência

<i>As aulas de língua estrangeira a distância no CAp: quais ações pedagógicas empreender durante uma pandemia?</i>	8
Fernanda Estima Borba	8
Marlon Freire de Melo	8
<i>Educação Física na escola: desafios do ensino remoto</i>	16
Rafael Lutemberg Pinheiro	16
Andréa Carla de Paiva	16
Rita Cláudia Batista Ferreira Rodrigues	16
<i>Avaliação no ensino remoto</i>	19
Müller Bezerra de Barros	19
Paulo Loreto de Miranda	19
Rogério da Silva Ignácio	19
<i>Cálculo mental - obstáculos para ensinar na pandemia</i>	22
Lêda Pereira Guimarães	22
Evenildo Bezerra de Melo Filho	22
Rogério da Silva Ignácio	22
<i>Tecnologias digitais para o ensino das relações de igualdade: um Relato de experiência do estágio curricular supervisionado no CAp da UFPE</i>	24
Matheus Souza de Almeida	24
Elisângela Bastos de Mélo Espíndola	24
Rogério da Silva Ignácio	24
<i>Aula virtual de Português para 6º ano: desafios e superações</i>	27
Joana Gabriela Alves de França	27
Adriana Letícia Torres da Rosa	27
<i>Os limites e as possibilidades do processo de ensino e aprendizagem de Química vividos no período remoto</i>	29
Ewerton dos Santos Clemente	29
Luís Fernando Andrade da Silva	29

Queila Patrícia da Silva Barbosa Freitas _____	29
Marilia Gabriela de Menezes Guedes _____	29
PIBID: Um momento para se registrar _____	32
Mariana Karoline Lemos da Silva _____	32
Guilherme Vinicius Tavares dos Santos _____	32
Anderson Araújo Nonato Ribeiro _____	32
Tarcisio Rocha dos Santos _____	32
<i>A gestão democrática e seus caminhos: realidades e possibilidades observadas no colégio de aplicação da UFPE _____</i>	35
Natália de Lima Ferreira Papais _____	35
Thalyta Reis de Souza _____	35
Adriana Letícia Torres da Rosa _____	35
<i>Planejamento docente e aulas remotas _____</i>	38
<i>Propriedades coligativas: relato de uma experiência de ensino e aprendizagem em Química _____</i>	40
<i>Dançando no importuno _____</i>	43
<i>Movimentos de visibilização da dança: experiência com a swingueira no CAp UFPE _____</i>	46
<i>O teatro de objetos como linguagem mobilizadora para o estágio remoto em Teatro no Colégio de Aplicação da UFPE. _____</i>	49
<i>O uso de aplicativos educacionais como recurso didático nas aulas de Educação Física _____</i>	52
<i>Tematizando os jogos eletrônicos na Educação Física escolar: um relato de experiência no ensino médio em formato remoto _____</i>	55
Bruno Henrique Góes Oliveira _____	55
Italo Henrique Rocha de Brito _____	55
Gustavo José Silva de Lira _____	55
<i>As PD's de Física no contexto do ensino remoto _____</i>	58
Amanda Martins da Silva _____	58
Brenda Alves da Silva _____	58
Jadson Aguiar da Silva _____	58
Ricardo Ribeiro do Amaral _____	58
<i>Aulas de Educação Física no ensino remoto: uma experiência com a avaliação _____</i>	60
Cleiton José de Melo Ferreira _____	60
Carlos Henrique de Santana Pereira _____	60

Andrea Carla de Paiva _____	60
Rita Cláudia Batista Ferreira Rodrigues _____	60
Ensino por investigação na Física: uma forma de educação científica _____	62
O ensino da dança na educação online _____	64
PIBID Educação Física: um relato de experiência em período pandêmico _____	67
Caio Roberto Araújo de Lemos _____	67
Rayana Araújo Loureiro da Silva _____	67
Gustavo José Silva de Lira _____	67
Agostinho da Silva Rosas _____	67
O ensino remoto, COVID-19 e o estágio _____	70
Transformando olhares: histórias de resistência e luta antirracista. _____	73
Dênis Vinícius Farias Palmeira _____	73
Luana Estefany da Silva Leite _____	73
Milena Karine Wanderley de Moraes _____	73
Relato de experiência: vivências e práticas no ensino de química¹ _____	77
Priscila Soares da Silva _____	77
Reyvisson Vinicius Ferreira da Silva _____	77
Marília Gabriela de Menezes Guedes _____	77
Queila Patrícia da Silva Barbosa Freitas _____	77
Residência pedagógica: um relato de experiência das aulas de química no colégio de aplicação da UFPE _____	80
Um breve apanhado de vivências e aprendizados no PIBID _____	83
Jéssica Priscila Cerqueira Barbosa Mendes _____	83
José Carlos Alves de Souza _____	83
A leitura de ficção científica e o ensino de física: _____	86
Relatos de um estagiário _____	86
Hugo Borba Mello _____	86
Ricardo Ribeiro do Amaral _____	86
De monitor à estagiários: o que nos faz buscar o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. _____	89
Caroline Rayza Dionísio da Silva _____	89
Iago de Santana Perrusi _____	89
Rebeca Emerenciano Maranhão de Melo _____	89

Isis Tavares da Silva Lovera _____	89
<i>Do planejado ao vivenciado: o trabalho com o gênero poema no ensino fundamental remoto</i> _____	92
Poliana Soares da Silva _____	92
Kátia Maria Barreto da Silva Leite _____	92
Siane Gois Cavalcanti Rodrigues _____	92
<i>Ensino remoto e seus desafios: uma análise das aulas de Matemática em turmas do 6º ano no Colégio de Aplicação da UFPE.</i> _____	95
Álisson André da Silva _____	95
Benjamim Alves Barbosa Neto _____	95
Rogério da Silva Ignácio _____	95
<i>Regência aplicada com uma aula sobre frações</i> _____	99
Ithalo Rubêns Carneiro da Silva _____	99
Maria Eduarda Ferreira de Miranda _____	99
Rogério da Silva Ignácio _____	99

As aulas de língua estrangeira a distância no CAp: quais ações pedagógicas empreender durante uma pandemia?

Fernanda Estima Borba¹

Marlon Freire de Melo²

PALAVRAS-CHAVE: *ensino de línguas estrangeiras; FLE; ensino remoto*

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência resulta da observação das aulas de francês - aqui referenciadas como de francês língua estrangeira (FLE) - e de inglês no 2º ano A do Colégio de Aplicação/CAp da Universidade Federal de Pernambuco, durante o ano letivo de 2021, exatamente nos meses de junho, julho e agosto de 2021.

Constitui, portanto, a parte prática da disciplina Estágio Curricular II, esta integrante da grade do curso de graduação em Letras – Francês da UFPE.

Os objetivos do Estágio Curricular II são múltiplos: discutir o papel do professor de língua estrangeira, sua formação e suas condições de trabalho; analisar os parâmetros do currículo nacional para o ensino do francês como língua estrangeira no ensino fundamental; aprender a escrever as partes de um relatório de estágio em francês, contendo uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.

Mas, como manter esses objetivos em um contexto de pandemia? Na verdade, ao longo das etapas do ano letivo 2021, muitas adaptações foram necessárias para que a disciplina, de dimensão essencialmente prática, pudesse ter lugar.

Como documento pertencente à academia, este relatório pretende ser um trabalho científico, razão pela qual inclui pesquisas em torno da observação e análise de aulas de línguas estrangeiras.

E como pesquisa partimos de um problema que visa responder à seguinte questão: como manter a motivação dos alunos para estudar uma língua estrangeira em uma sala de aula *online*? Qual é o papel da interação nesta fórmula remota? Os alunos conseguem aprender línguas estrangeiras, especialmente FLE, expostos a dispositivos de ensino a distância? Este estudo busca compreender as mudanças introduzidas no ambiente escolar em um cenário de distanciamento das aulas por força da pandemia do Coronavírus.

A partir dessas questões, levantamos a seguinte hipótese: a interação parece figurar como fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de FLE - seja presencial ou *online*. O objetivo do relatório é, portanto, pesquisar a importância da interação no processo de ensino-aprendizagem do FLE.

¹ Estudante do curso de Letras –Língua Francesa Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

² Professor da disciplina de Francês do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco(CAp/UFPE),

Para realizar nossas análises, nos apoiaremos, sobretudo, no seguinte referencial teórico: Paulo Freire no que diz respeito à educação e suas construções; Christian Puren pela história das metodologias; Vygotsky e seu estudo sobre as relações sócio-cognitivas e o desenvolvimento cognitivo do aluno; Paola Bertocchini e Edvige Costanzo, a respeito do ensino-aprendizagem de FLE; Anne Godard, Amor Seoud e Isabelle Gruca pela didática do texto literário nas aulas de FLE; Gérard Langlade para a leitura subjetiva no ensino de literatura; Jean-Pierre Robert para o desenvolvimento das competências sob a perspectiva focada na ação; finalmente, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL), elaborado pelo Conselho da Europa, para estratégias de interação.

Com base nesses pensadores, este relatório foi elaborado em seis partes, descrevendo e analisando os seguintes aspectos observados nas aulas de FLE e de inglês: a primeira apresenta as ações pedagógicas objeto das aulas síncronas; a segunda, a autonomia exigida para as aulas assíncronas; a terceira, a forma como é tratado o erro durante as aulas; a quarta, o modo como a literatura é abordada em sala de aula; a quinta, o acolhimento aos alunos enlutados; e finalmente, a sexta, a maneira como se procede à avaliação.

Em suma, este relatório tentará fornecer uma descrição da sala de aula de FLE do CAP em um contexto de pandemia, onde a interação, tentaremos demonstrar, parece desempenhar um papel essencial.

OS CURSOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – FLE E INGLÊS – A DISTÂNCIA NO CAP

Tentaremos fazer uma ligação entre as observações *in loco* e o referencial teórico sobre a prática pedagógica empregada. A seguir as observações organizadas por tema, como já descrito na introdução.

AS ABORDAGENS INTERATIVAS DURANTE AS AULAS SÍNCRONAS

As aulas, em geral, foram ministradas da seguinte forma. O professor explicava no início da aula qual o objetivo da aula. Ele então passava a fazer uma revisão da aula anterior. Apresentava inicialmente um documento que servia como motivador - que pode ser um vídeo, um áudio ou um texto escrito - e que tem a intenção de incitar os alunos ao tema estudado.

Depois de apresentar o documento motivador - geralmente sob a forma de perguntas e estabelecendo conexões com a realidade ou o cotidiano dos alunos, ou da sua cultura, o professor passava a propor atividades que permitiam treinar as habilidades propostas pelo Quadro Europeu Comum de Competência para as Línguas (QECL) a saber: compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral.

No final da aula, o professor revisava tudo o que havia sido estudado durante a aula e passava a explicar a atividade assíncrona, lendo as instruções e perguntando aos alunos se eles entenderam.

Tudo isso em uma única hora de aula: os professores são muito dinâmicos e já têm o controle da sala de aula, ou seja, o gerenciamento da sala de aula é perfeito.

A comunicação entre os alunos e o professor na sala de aula virtual sempre é muito fluida, fácil, graças ao fato dos professores observados serem muito experientes e também atuarem como

formadores de professores. O ambiente na sala de aula é tranquilo e, se surgem situações inesperadas - um aluno que chega atrasado, outro que perde a conexão com a Internet, outro que está ausente mas que justifica sua ausência no WhatsApp - os professores oferecem soluções rápidas e eficientes.

A interação nas aulas síncronas tem assumido diversos formatos, mas sempre observando as recomendações do QECRL, documento que, desde a sua publicação em 2001, norteia o ensino-aprendizagem de várias línguas estrangeiras: o compartilhamento de atividades individuais ou em dupla com o grande grupo no Jamboard da sala de aula do *Google classroom*, sempre após autorização dos alunos; o pedido do professor para que os alunos escrevam no *chat* a escolha de cada um dos alunos quanto ao livro escolhido para ler, por exemplo, ou sobre um assunto específico; o pedido ao grande grupo para responder a uma pergunta feita anteriormente ao professor por um único aluno; o compartilhamento de produções escritas para leitura coletiva e posteriormente para que todos encontrem semelhanças e diferenças entre umas e outras; a divulgação das atividades de produção originalmente escritas em dupla, no *WhatsApp*, que depois continuaram na sala de aula do *Google classroom* em forma de gincana, quando os alunos são distribuídos entre dois grandes grupos; a escrita coletiva da transcrição do áudio ouvido anteriormente; a procura de um voluntário para ler os textos ou escrever no *chat* o primeiro nome dos alunos pertencentes a uma dupla ou a um grupo A / B; por fim, múltiplas estratégias de interação em sala de aula.

A AUTONOMIA EXIGIDA PARA AS AULAS ASSÍNCRONAS

Na fórmula de ensino a distância, os alunos do CAP têm apenas uma hora por semana de aulas síncronas de cada disciplina. Portanto, é necessário adicionar horas assíncronas para completar a carga de trabalho.

No entanto, os alunos relatam que as atividades assíncronas são excessivas: eles têm dificuldade em concluí-las nos prazos exigidos. Eles preferem iniciar as atividades em sala de aula síncrona e continuar e concluí-las em casa.

Afirmam também que têm dificuldade em se encontrar, mesmo virtualmente quando as atividades propostas são em dupla ou em grupos de três ou mais. Dizem que os colegas participam de outras atividades, à tarde, o que torna quase impossível o encontro.

Talvez os alunos fiquem mais seguros quanto à clareza dos comandos das atividades assíncronas se o professor explicar pessoalmente a atividade.

Um exemplo de atividade assíncrona é escrever a continuação de uma história que os alunos leram em sala de aula. Outro exemplo é a compreensão oral ao ouvir um áudio. Outra atividade assíncrona foi a pesquisa de objetos típicos brasileiros e estrangeiros: os alunos deveriam apresentar as imagens e identificar os objetos típicos.

Apesar da idade dos alunos - adolescentes de 15, 16 e 17 anos - a autonomia necessária para as aulas assíncronas ainda é um assunto delicado. Na verdade, como farão as atividades em casa, não terão o clima de escola, onde há biblioteca e outros colegas que se ajudam.

Em sua obra *A construção do pensamento e da linguagem*, Vygotsky apresenta sua concepção de zona de desenvolvimento proximal, que permite ao aprendiz aprender novas informações a partir do apoio do professor e levando em consideração as conquistas já alcançadas desde o início do

processo. Talvez isso explique a preferência dos alunos por iniciar atividades assíncronas em sala de aula.

O TRATAMENTO DO ERRO

O erro, na abordagem pedagógica orientada para a ação, é fundamental para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na verdade, no início da aprendizagem de uma língua estrangeira, o aprendiz usa uma área do cérebro chamada interlíngua para codificar a nova língua em relação à sua língua materna.

Este processo de codificação e decodificação, portanto, causa naturalmente erros.

A princípio, uma distinção deve ser feita entre erro e falha, que geralmente está associada à desatenção. Durante a pandemia do Coronavírus, principalmente, a falha pode ser explicada pelo cansaço decorrente da exposição excessiva à tela do computador.

Este assunto é frequentemente associado à discussão sobre o uso da língua materna em sala de aula: o professor deve usar o português na aula de FLE? A resposta parece ser sim, especialmente nas aulas para iniciantes e de gramática.

Observando as aulas de FLE, percebi que o professor às vezes usava o português, principalmente para vincular uma estrutura gramatical do francês ao uso do português. Por exemplo, quando explicou os complementos ao verbo segundo a regência verbal - objetos direto e indireto - em francês representados pela sigla "COD/COI" que acompanham os verbos pronominais "se souvenir (de)" e "se rappeler". O professor fez referência ao verbo português "se esquecer" em oposição ao verbo "esquecer" para perceber o uso de COD/COI em cada construto verbal:

"Je me souviens de mon enfance"/Eu me lembro da minha infância.

"Cette photo me rappelle mon enfance"/Essa foto me lembra da minha infância.

Além disso, o professor de FLE usava a língua materna para explicar que a palavra francesa "quelqu'un" é um "falso amigo" para quem fala português: a palavra não significa "qualquer um", mas na verdade significa "alguém". Este é outro exemplo do uso da língua materna na sala de aula de FLE.

Em outra situação, um aluno perguntou o que é uma "boîte" e o professor abriu na Internet a barra do *Google images* para mostrar a ilustração: depois acrescentou que ora significa uma caixa ora uma lata.

Um exemplo final foi a resposta à pergunta de um aluno: "professor, esqueci como falar "camarão" em francês. E o professor respondeu: "c'est crevette".

Em sala de aula, o professor de FLE corrigiu um erro: o aluno mencionou em uma frase o adjetivo inexistente em francês "secondième", ao falar "la secondième guerre mondiale". O professor interferiu imediatamente: "la deuxième ou bien la seconde guerre mondiale".

Durante a leitura do poema "Hino dos objetos domésticos" por um aluno, o professor também corrigiu a pronúncia: o aluno não fez a ligação fonética no primeiro verso "nous sommes objets" entre o "s" de "sommés" e o "o" de "objets". Em seguida, leu ele mesmo o poema, com a pronúncia correta.

A LITERATURA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Isabelle Gruca, o texto literário se apresenta como um excelente meio para o ensino do FLE, pois oferece possibilidades de leitura plural e solicita a colaboração do leitor para a construção de seu sentido.

A questão que se coloca é como trabalhar a literatura em sala de aula? Uma opção é comparar as diferentes culturas. O certo é que o professor precisa engajar o aluno a partir de um filme ou algo atual, para ensinar literatura.

A professora de inglês optou por trabalhar a série televisiva "Anne com E"¹ e o livro que serviu de fonte para a série. Os alunos foram muito receptivos e participaram muito das discussões que se seguiram. Para o segundo semestre, a mesma professora sugeriu que os alunos escolhessem um livro para ler: ela lhes apresentava uma lista de livros, mas deixava-os livres para escolher qualquer livro.

Quanto às aulas do FLE, o professor trouxe um poema na última aula - Hino dos objetos domésticos - e também em uma aula anterior a música Você pode contar comigo, da família Chedid. Ao final do primeiro bimestre, o professor apresentou as capas de romances clássicos franceses, principalmente históricos. Na verdade, o professor trabalhou com múltiplos aspectos da cultura francesa no primeiro bimestre, inclusive relatando sua experiência pessoal no país estrangeiro.

O ACOLHIMENTO AOS ALUNOS ENLUTADOS

Nesse ano letivo, uma tragédia aconteceu no CAP: a morte de um aluno no dia 7 de julho de 2021, justamente um aluno que cursava o 2º ano A do ensino médio, turma que nós, estagiários, acompanhamos na disciplina Estágio II.

As aulas de 15 de julho (inglês) e 23 de julho (francês) foram especiais, pois os professores prepararam cuidadosamente atividades de acolhimento aos alunos enlutados.

A professora de inglês propôs o projeto "Gratidão", que consiste em uma espécie de diário, onde, durante uma semana, os alunos escrevem mensagens de agradecimento por algo que é importante para eles.

O professor de FLE, por sua vez, apresentou, no retorno às aulas, após a suspensão das aulas por luto, o vídeo Você pode contar comigo, da família Chedid, que foi muito bem recebido pelos alunos.

¹ Trata-se de uma adaptação para a televisão do romance da escritora canadense L. M. Montgomery, publicado originalmente em 1908, e intitulado Anne of Green Gables.

O professor traduziu a música estrofe por estrofe e depois ofereceu um minuto de silêncio em homenagem ao colega - os alunos foram muito receptivos e agradecidos - houve muitos "likes" no chat. Foi muito comovente!

A AVALIAÇÃO

O CAp não utiliza a avaliação tradicional para as línguas estrangeiras de acordo com a proposta do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), ou seja, uma prova que se desdobra em uma avaliação escrita e uma avaliação oral.

Por outro lado, o CAp adota a avaliação formativa, que consiste em atividades a serem realizadas pelos alunos durante o ano letivo combinadas com a participação em sala de aula.

Em sala de aula, foi possível observar os instrumentos de avaliação da compreensão oral e escrita: o questionário de múltipla escolha - em francês: *questionnaire à choix multiple* (QMC), o questionário admitindo respostas abertas e o teste para preenchimento de lacunas. Além disso, o teste de associação de uma coluna com a outra também foi observado.

Quanto à avaliação da expressão oral, os professores utilizam a avaliação imediata em vez da avaliação diferida, anotando e corrigindo os erros assim que cometidos.

Durante o conselho de classe do CAp, os esforços dos professores para avaliar os alunos de forma adequada foram visíveis. Eles tinham o relato das atividades realizadas por cada aluno.

Os professores também controlam a presença dos alunos na sala de aula, mesmo em aulas assíncronas, com base nas atividades devolvidas pelos alunos.

Todos os resultados das produções dos alunos, juntamente com a assiduidade e a participação em sala de aula definem a avaliação formativa.

É importante notar o papel dos alunos face à avaliação dos professores: os alunos têm voz e podem se manifestar durante o conselho de turma. A participação dos alunos no conselho de turma não se restringe aos representantes de turma. Na verdade, qualquer aluno pode exprimir a sua opinião: tem voz e é verificada a sua presença, pelo que a sua participação é obrigatória.

O que chamou a atenção dos estagiários foi a quantidade de atividades assíncronas atribuídas aos alunos durante o primeiro bimestre do ano letivo de 2021: 63 para o 3º ano B e 74 para o 2º ano A!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste relatório foi muito enriquecedora porque a observação feita no CAp nos permitiu refletir sobre vários problemas ligados aos da educação.

Na verdade, as abordagens educacionais necessárias para o ensino à distância durante uma pandemia são complexas e abrangem várias áreas do conhecimento humano: linguística, pedagogia, psicologia, sociologia, etc.

As razões das dificuldades que surgem no modelo remoto são múltiplas, mas as mais importantes são, sem dúvida, a falta de interação - seja entre o professor e o aluno ou entre os alunos em grupo - e a redução da quantidade de aulas *online* síncronas, levando à diminuição do conteúdo.

A autonomia aparece neste cenário como a única habilidade a ser desenvolvida nos alunos para reduzir a lacuna entre o ensino presencial e à distância.

A forma como a autonomia deve ser trabalhada nos alunos é uma preocupação constante.

Em primeiro lugar, há que considerar que a autonomia se revela em vários domínios, a saber: na utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC); na disciplina quanto aos horários de estudos e, principalmente, quanto aos prazos de devolução das atividades aos professores; finalmente, na aquisição de conhecimentos.

Esta última área exige um apoio mais próximo e contínuo. Na verdade, basta responder à pergunta: como acompanhar o aluno adolescente em um cenário de pandemia?

A resposta vem na forma de criação ou extensão de uma rede de serviços disponibilizada aos alunos. Para as duas primeiras áreas - o uso das TIC e a rotina dos estudos - já existem dois serviços especializados: o NAAPI e o SOE.

Quanto à aquisição de conhecimentos, a proposta consiste, portanto, num convite à participação numa sala de aula virtual onde outros alunos, já detentores de maior conhecimento, possam ajudar aqueles que se encontram em dificuldade na resolução das suas atividades. Nesse formato, entra em jogo a interação entre os alunos.

A ideia é proporcionar aos alunos um ambiente virtual onde terão o acompanhamento de outros alunos mais experientes - mentores - para a realização das atividades.

Neste contexto, a clareza das instruções e a divisão de um texto ou atividade em pequenas partes são dois aspectos que os alunos devem praticar. E assim ajudar uns aos outros.

Em suma, esta é a nossa contribuição para os cursos *online* do CAp.

REFERÊNCIAS

BERTOCCHINI, P.; COSTANZO, E. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. 2. ed. Paris: Clé International, 2017.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco. *Cartilha CAp*. Recife: Colégio de Aplicação, 2020.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco. *Projeto político pedagógico institucional*. Recife: Colégio de Aplicação, 2016.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL): apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-Clé International, 1988. Edição digitalizada em formato pdf: dezembro de 2012.

ROBERT, J-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2ª edição revisada e ampliada – de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Paris: Éditions Ophrys, 2008.

SABER, A. *Editorial – une catastrophe fondatrice?* Cours Lansad à distance aux temps de l'épidémie. ASp [En ligne], 78 | 2020, mis en ligne le 01 novembre 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/asp/6402> . Acesso em: 26 ago. 2021. DOI : <<https://doi.org/10.4000/asp.6402>>.

VYGOSTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Educação Física na escola: desafios do ensino remoto

Rafael Lutemberg Pinheiro¹

Andréa Carla de Paiva²

Rita Cláudia Batista Ferreira Rodrigues³

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; prática pedagógica; ensino remoto.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge da experiência desenvolvida no Estágio Supervisionado Obrigatório III (ESO) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Por se tratar do período de retomada das aulas, enfrentou-se uma nova realidade que afetou todas as esferas da sociedade, sendo a educação uma das mais impactadas com as medidas que visavam diminuir a velocidade de transmissão do Covid-19.

Para os professores, esse novo modelo de aulas (remoto) constituiu-se como um grande desafio, implicando em profundas mudanças didático-metodológicas, exigindo uma adaptação ao espaço/tempo desse novo formato de ensino e aprendizagem. Segundo Miléo et al (2020), professores tiveram que lidar com o imprevisível, medos, angústias, (re)aprendendo e (re)inventando suas formas de ensinar, e [...] Escolas e docentes são orientados a oferecer atividades pedagógicas a partir das diferentes tecnologias digitais, sem que sejam dadas condições objetivas e materiais para a implementação (p. 91).

Conforme o autor, uma das grandes preocupações com esse modelo de ensino é que ele agrave ainda mais os problemas da educação pública brasileira, precarizando ou até mesmo “excluindo,” aqueles que não têm acesso às ferramentas necessárias para o ensino remoto, considerando que a educação como direito social está ameaçada nesta pandemia de forma mais acentuada, mesmo que não estivesse plenamente garantida antes.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre a prática pedagógica da Educação Física por meio do ensino remoto no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAP/UFPE)

RELATOS DA PRÁTICA

No CAP, os estudantes de baixa renda foram assistidos por um programa que forneceu ferramentas tecnológicas. Sendo assim, o acesso a essas ferramentas não foi a maior dificuldade trazida pelo ensino remoto. Porém, esse modelo trouxe diversas limitações para o ensino-aprendizagem. A Educação Física que tem como objeto de estudo a cultura corporal, majoritariamente, é a expressão corporal como linguagem, neste contexto remoto, o movimento foi praticamente excluído das aulas.

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

² Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

³ Professora da disciplina de Educação Física (CAp-UFPE)

O conteúdo trabalhado foi a temática Dança. As regências foram desenvolvidas com a turma do 9º ano, na dimensão conceitual do conteúdo, já que a não obrigatoriedade de abertura das câmeras e a pouca disponibilidade dos estudantes em se mostrarem, dificultou o desenvolvimento de atividades práticas.

Conforme Ferreira, Oliveira e Silva (2020, p.4) “O professor de EF não deve esquecer-se da parte prática da aula, e deve encontrar maneiras de utilizar as TIC de forma que contribuam no desenvolvimento de suas aulas”. Assim, uma alternativa sugerida foi realizar as atividades práticas de forma assíncrona, porém, os estudantes tinham grande resistência em mostrar o corpo.

Na aula online, quase ninguém abre a câmera e o professor tem a sensação de falar para as paredes. A dificuldade que adolescentes têm de mostrar o rosto no ensino remoto revela inseguranças com o próprio corpo e o medo de sofrer agressões virtuais ou "brincadeiras"(MARQUES, 2021, p. 01).

O desenvolvimento das aulas deve priorizar os conteúdos em sua plenitude de possibilidades, que segundo COLL et al. (2000), corresponde em: o que se deve saber? (dimensão conceitual), o que se deve saber fazer? (dimensão procedimental), e como se deve ser? (dimensão atitudinal).

Enfim, de maneira geral, conseguimos diante das dificuldades apresentadas, desenvolver os conteúdos, (história da dança, danças brasileiras), de modo, a alcançar os objetivos desejados. Conseguimos no decorrer das aulas estabelecer uma relação de dialogicidade com a turma, o que nos permitiu a partir do debate e da realização de algumas atividades, reconhecer as relações que os estudantes estabeleciam com os conteúdos trabalhados e como se desenvolveu está aprendizagem. Que ao nosso entendimento, ocorreu de forma produtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perspectivas que surgem do contexto social fazem com que o docente tenha que apresentar novas formas de direcionar sua prática pedagógica, com a pandemia e conseqüentemente o ensino remoto, pôde-se constatar essa influência. Se os professores não desenvolverem estratégias pedagógicas capazes de trabalhar os conteúdos em todas as suas dimensões, esse formato que pouco tem possibilitado a prática tende a fomentar o desinteresse dos estudantes na Educação Física.

As dificuldades do ensino remoto não são exclusivas da Educação Física, as demais disciplinas também estão enfrentando adversidades no desenvolvimento dos seus conteúdos. Ressaltamos a importância da experiência desenvolvida, que nos possibilitou reconhecer as peculiaridades desse modelo de ensino tanto a partir da visão de estudante, como na posição de professor estagiário.

REFERÊNCIAS

COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRA, V.; OLIVEIRA, T.; SILVA, M. Desafios em tempos de pandemia: o ensino remoto emergencial da Educação no ensino fundamental. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. *Anais...* São Carlos. UFSCar, 2020. v.1, p. 01-11.

MARQUES, J. Trollagens criam barreiras ao ensino remoto nas escolas. São Paulo. *Terra*, 2021.

MILÉO, I. *et al.* Ensino Remoto Emergencial e o Isolamento Social: a precarização da escola pública e do trabalho docente. *Diálogos Críticos*: volume 3. Porto Alegre, RS, 2020.

Avaliação no ensino remoto

Müller Bezerra de Barros¹

Paulo Loreto de Miranda²

Rogério da Silva Ignácio³

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino remoto; Avaliação; Ensino de Matemática.*

INTRODUÇÃO

Durante nossa experiência no programa de residência pedagógica (PRP) no Colégio de Aplicação, tivemos que lidar com o ensino remoto e um dos pontos que consideramos crítico foi sobre como avaliar a aprendizagem dos alunos. Desde a sondagem, planejada e aplicada com os alunos no início do ano letivo, sentimos que o cenário contemporâneo impunha um grande desafio para a tarefa de avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse relato apresenta uma coletânea de situações que nos levam a concluir que, para o uso do modelo de aula remota, há a necessidade de desenvolvimento de ferramentas mais apropriadas para uma avaliação individual e coletiva das aprendizagens dos alunos, além da necessidade de buscar uma maior conscientização dos responsáveis para que suas atuações sejam produtivas ao aprendizado dos estudantes.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Durante encontros de formação do PRP em Matemática, criamos e debatemos sobre planos de aula entendendo-os como parte de uma etapa importante da tarefa docente de planejar e ministrar suas aulas. Enquanto dupla, apresentamos nossa proposta para o uma primeira abordagem de sistemas de numeração e, posteriormente, aplicamos em regência com uma turma do sexto ano do CAp. Utilizamos dois livros didáticos como referências para o planejamento das atividades: o Teláris (2018) que é o adotado para a turma e o Bianchini (2018) escolhido por nós. A previsão e execução da avaliação foi um elemento que nos inquietou muito devido ao formato remoto das aulas. Partimos do pressuposto de que o planejamento “*é indissociável da prática de avaliação, mesmo que sem uma sistematização, todo professor faz uma avaliação do processo*” (Gitirana, 2018, p.67). No entanto, a prática revelou que há aspectos positivos e negativos a serem considerados diante da exclusividade de uso do modelo de aulas remotas.

Desde as primeiras observações, percebemos que havia participações de terceiros nas aulas. Seja por uma resposta sussurrada (captada em áudio) ou mesmo a explícita intervenção de responsáveis para tomar a fala dos estudantes, notamos que a produção de alguns alunos sofre interferências imprevistas. Outra constatação é a de que há uma tendência de repetição de respostas erradas entre os estudantes, ao responderem itens usando o chat do Google meet. Entendemos aqui

¹ Estudante do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

² Estudante do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

³ Professor da disciplina de Matemática (CAp-UFPE)

outro tipo de interferência (entre eles), uma vez que a produção de cada um é exposta a todos. Em diversas dessas ocasiões, os estudantes apresentavam dificuldades para apresentar os passos que levaram às conclusões apresentadas, indicando a não apropriação dos conceitos Matemáticos envolvidos em contradição com a apresentação de respostas corretas.

Outro aspecto a ser considerado é o de que há limitações para o uso de produções coletivas durante as aulas síncronas. Cada aluno ouve o regente (preceptor ou residente) lidar com um estudante por vez. Não há espaço para que o colega (ou os demais co-regentes da aula) esclareça dúvidas de maneira concomitante. Dessa forma a avaliação da turma enquanto coletivo de produção também fica comprometida.

Enquanto ponto positivo está o fato de que as interações não estão limitadas à existência de espaços físicos. A sondagem aplicada no início do ano exemplifica isso. Na ocasião, cada estudante foi avaliado por um professor (ou residente) em salas (virtuais) separadas, por meio de entrevista. A logística (adaptação) de tal feito não é simples, mas surtiu bom efeito.

Outro aspecto positivo se dá pelas autocorreções que permitem uma análise abrangente em poucos minutos após a aplicação do instrumento de avaliação. Um exemplo foi o uso do Kahoot em situações de cálculo mental. Tais ferramentas seriam mais bem potencializadas se não houvesse influências de terceiros durante a aula.

Por fim, a possibilidade de acesso à produção escrita do aluno e o estabelecimento de diálogo assíncrono para correções, oferecidas pelo Google Classroom, abre perspectivas novas para o acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno na disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade da precisão da avaliação é a maior barreira nesse modelo de ensino, pois como as atividades são enviadas por fotos de cadernos ou por resposta de formulários, na maioria das vezes os alunos nos enviam apenas a resposta final e não seu desenvolvimento, dificultando a análise pelos residentes e preceptor.

Desta maneira vimos que há mais pontos negativos que positivos na maneira de avaliar com o ensino remoto, devido tanto às limitações das ferramentas que disponibilizamos neste processo, quanto às eventuais intervenções dos familiares dado que os estudantes perderam o espaço de sala de aula presencial. Apesar da avaliação diagnóstica feita pela equipe de residentes e preceptor, tentamos progredir para um modo de avaliação formativa mas na maioria das vezes obtemos resposta pontuais, que dificulta esse tipo de avaliação, assim concluímos que a avaliação é uma barreira que deve ser superada no ensino remoto.

REFERÊNCIAS

DANTE, Luiz Roberto. Teláris matemática, 6º ano: ensino fundamental, anos finais / Luiz Roberto Dante. - 3. ed.- São Paulo: Ática, 2018.

BIANCHINI, Edwaldo. Matemática - Bianchini: Manual do professor / Edwaldo Bianchini - 9 ed.
- São Paulo: Moderna, 2018.

GITIRANA, V. Planejamento e Avaliação em Matemática. In: Da SILVA, J.F.; HOFFMANN, J.

Cálculo mental - obstáculos para ensinar na pandemia

Lêda Pereira Guimarães¹

Evenildo Bezerra de Melo Filho²

Rogério da Silva Ignácio³

PALAVRAS-CHAVE: Cálculo-mental; Operações Básicas; Conjunto dos números Naturais.

INTRODUÇÃO

Iniciamos o projeto de residência pedagógica sob as restrições decorrentes da crise sanitária provocada pela COVID-19. Nesse cenário atuamos em regências compartilhadas com o preceptor e/ou colegas de residência utilizando a plataforma Google meet oferecida pela escola que, apesar de viabilizar as chamadas aulas remotas, não satisfaz às necessidades de uma aula de Matemática com todas as formas de representação de conceitos e manipulação de variáveis que o estudo da disciplina requer. Não obstante tais limitações houve tentativas de mitigá-las associando-a ao uso de diversos outros recursos, tais como o *Geogebra*, *Kahoot* e mesmo a adaptação do *Mspaint* como quadro de apresentação.

A etapa de planejamento de curso para os sextos anos revelou-se de difícil consecução pois, inicialmente, não havia meios de avaliar de forma segura cada estudante e estabelecer parâmetros gerais das turmas. Coletivamente (residentes e preceptor) decidimos empreender um teste de sondagem organizado de maneira que cada estudante fosse entrevistado por um residente e/ou professor do Colégio. Devido ao uso de entrevista como meio para a avaliação e à importância da aritmética no sexto ano, grande parte do teste versou sobre cálculo mental e os resultados indicaram que diversos estudantes não desenvolveram conceitos importantes relacionados ao sistema de numeração decimal usual e às operações básicas (mesmo alguns demonstrando familiaridade com os algoritmos).

Este relato, expõe uma das atividades realizada durante o período letivo, demonstrando as dificuldades dos alunos no campo conceitual do cálculo mental.

O RELATO

A relevância do estudo de cálculo mental vem da importância da criação de senso numérico pelos estudantes, além de estabelecer meios de consolidação de propriedades aritméticas que são fundamentais para o estudo da disciplina. Concordamos que “*no mundo atual saber fazer cálculos com lápis e papel é uma competência de importância relativa e que deve conviver com outras modalidades de cálculo, como o cálculo mental, as estimativas e o cálculo produzido pelas calculadoras*” (BRASIL, 1998, p. 45). O Cálculo Mental proporciona a utilização de aproximação, valor exato, conhecimento da moeda local, arredondamentos, com vistas a criar um discernimento para solução de problemas, sejam eles do âmbito escolar ou do cotidiano.

¹ Estudante do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

² Estudante do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

³ Professor da disciplina de Matemática (CAp-UFPE)

No momento de planejamento das atividades, estabeleceu-se como ponto de partida para o desenvolvimento das aulas, as seguintes indagações a serem respondidas pelos estudantes: Quando fazer um Cálculo mental? Para que fazer um Cálculo mental? Como fazer um cálculo mental? Em seguida, algumas atividades extraídas de livros didáticos (Dante, 2018; Imenes & Lellis, 2010) e utilizadas para problematizar a abordagem dos conceitos: Uma situação de dúvida sobre poder aquisitivo de um personagem para efetuar determinadas compras (cálculo aproximado); Uma situação de compra e venda sob a ótica de uma personagem trabalhando como caixa em uma loja (valor exato). Durante as aulas, percebemos que diversos estudantes apresentaram dificuldades em realizar os cálculos mentais por arredondamento para dezenas e centenas mais próximas dos valores informados no enunciado do problema, como também dificuldades para realizar de forma mental as operações matemáticas para a resolução da situação problema proposta. Observamos dificuldades em diferenciar em qual situação pode ser usado o cálculo por arredondamento e quando utilizar o cálculo exato. Quais as vantagens de cada método? Seja ele arredondamento ou realizando o cálculo exato. No tocante às aulas assíncronas, sentimos grande dificuldade de encontrar materiais adicionais sobre o tema, o que sugere que há uma lacuna importante a ser preenchida nas publicações didáticas voltadas para a escolarização dos estudantes brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das limitações das ferramentas online disponíveis para apoio às aulas no tocante à avaliação, percebemos que nos debates com os estudantes, houve empenho em participar e demonstração de vontade de aprender. Percebemos ainda que, embora o debate tenha sido rico, não foi possível intervir de forma mais efetiva junto aos estudantes que apresentaram maior dificuldade com cálculo mental. Outro agente dificultador que consideraremos para futuros replanejamentos é a escassez de situações de cálculo mental no livro didático adotado, pelo que precisaremos empreender uma busca fora do espectro desse tipo de material.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998

DANTE, L. R. TELÁRIS: Matemática 6^o anos. Editora: Ática Didáticos. 3^a Edição, São Paulo 2018.

IMENES, L. M.; LELLIS, M. (2010a). Matemática – Imenes & Lellis, 60 ano. Editora Moderna. São Paulo.

Tecnologias digitais para o ensino das relações de igualdade: um Relato de experiência do estágio curricular supervisionado no CAp da UFPE¹

Matheus Souza de Almeida ²

Elisângela Bastos de Mélo Espíndola³

Rogério da Silva Ignácio⁴

PALAVRAS-CHAVE: Orquestração Instrumental; Tecnologias digitais; Ensino de álgebra.

INTRODUÇÃO

A formação inicial do professor de Matemática tem sido alvo de investigações no campo da Educação Matemática. Quanto ao estágio curricular supervisionado, Ignácio (2018) destaca a relevância dessa etapa na formação dos discentes da Licenciatura em Matemática, uma vez que é necessário evocar os conhecimentos teórico-práticos para a atuação profissional.

Nesse contexto, Lucena (2018, p 27) afirma que “enfrenta-se também a complexidade de se propiciar uma formação que permita integração das tecnologias digitais para dar suporte à prática docente”. Assim, temos por objetivo: discutir sobre o planejamento e a execução de orquestrações instrumentais para o desenvolvimento do pensamento algébrico dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (EF), envolvendo relações de igualdade, com o uso de tecnologias digitais. Para tanto, tomamos o modelo teórico da Orquestração Instrumental – OI (TROUCHE, 2004; DRIJVERS *et al.* 2010) para relatar uma regência realizada na aula de Matemática no Colégio de Aplicação (CAp) da UFPE, durante o ensino remoto no primeiro semestre de 2021.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O planejamento da aula foi executado com base no modelo teórico da OI, de forma que elaboramos uma composição de OI sequenciadas (LUCENA, 2018), constituída por duas OI coletivas (ROUSSON, 2017): (i) OIC – Demonstração Técnica e (ii) OIC – Discussão entre Atores. Adotamos a OI como referencial teórico para que pudéssemos refletir sobre a dinâmica do desenvolvimento das tarefas de um docente de Matemática diante da grande variedade de recursos disponíveis.

Nosso foco, recai sobre o ensino das relações de igualdade e a tarefa do professor de Matemática de propor situações matemáticas dotadas de intencionalidade didática. Nesse sentido, definimos as duas primeiras etapas de uma OI (configuração didática e modo de execução) para que

¹ O presente trabalho contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

² Estudante do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFRPE)

³ Estudante do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFRPE)

⁴ Professor da disciplina de Matemática (CAp-UFPE)

os alunos utilizassem a balança de dois pratos como analogia à ideia de igualdade matemática. Para tal, fizemos uso do simulador digital “Explorador da Igualdade: Básico”¹.

A nossa intenção foi a de possibilitar a cada estudante o uso de um ambiente de exploração rico em tecnologias, visando motivá-los ao aprendizado da disciplina de forma lúdica, criativa e desafiadora. Assim, o estagiário estabeleceu uma dinâmica de resolução dos problemas e, a partir das intervenções dos alunos, administrou o debate com o uso do recurso digital como elo entre a situação problema posta e as argumentações apresentadas.

Portanto, destacamos que, de maneira geral, os alunos participaram da aula, interagindo entre eles, fazendo comentários e discutindo sobre os problemas propostos. Além disso, conseguiram acessar o simulador por meio de seus dispositivos móveis. Isso indica, parcialmente, o desempenho didático das OI sequenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As OI's, caracterizadas para o desenvolvimento do pensamento algébrico dos alunos, dependem do processo de gênese instrumental pelo qual os sujeitos passaram na classe de matemática. Contudo, devido à brevidade do presente estudo e ao contexto de ensino online, não nos atemos detalhadamente à gênese instrumental estudantil. O que requer um aprofundamento futuro das análises do desempenho didático das OI's.

Ademais, pelo desconhecimento do nível de familiaridade dos alunos com o uso das tecnologias digitais, optamos por não os convidar a compartilharem a tela. Desse modo, estipulamos que, no ensino presencial, o professor tenha a oportunidade de observar melhor como os alunos estão explorando o artefato digital.

REFERÊNCIAS

DRIJVERS, P. *et al.* The teacher and the tool: instrumental orchestrations in the technology-rich mathematics classroom. *Educational Studies in mathematics*, v. 75, n. 2, p. 213-234, 2010.

IGNÁCIO, R. S. *Criação de capítulo de livro didático digital no estágio curricular supervisionado: uma análise da documentação na formação inicial do professor de matemática.* 2018. 171f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). UNIAN - SP, São Paulo, 2018.

LUCENA, R. *Metaorquestração Instrumental: um modelo para repensar a formação de professores de Matemática.* 383f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica). UFPE, Recife, 2018.

¹ Disponível na plataforma *PhET Interactive Simulations* da Universidade do Colorado Boulder.

ROUSSON, L. *Conception d'un jeu-situation numérique et son appropriation par des professeurs: le cas de l'enseignement de l'énumération à l'école maternelle*. 2017, 751f. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Éducation), UCBL, Lyon, 2017.

TROUCHE, L. Environnements informatisés et mathématiques: quelles usages pour quelles apprentissages? *Educational Studies in Mathematics*, 55, p. 181-197, 2004.

Aula virtual de Português para 6º ano: desafios e superações¹

Joana Gabriela Alves de França²

Adriana Letícia Torres da Rosa³

PALAVRAS-CHAVE: estágio; ensino remoto; língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

Uma etapa fundamental na formação profissional docente é o estágio supervisionado, pois, além de unir teoria à prática, é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira (SCALABRIN & MOLINARI, 2013). Os pontos mais relevantes da vivência do estágio-regência realizado em agosto de 2021, dentro do ensino emergencial remoto, serão abordados, destacando-se desafios e superações do ensino português numa turma de 6º ano do Colégio de Aplicação (CAp).

Diante das adversidades, o contexto pandêmico não deve impedir que a educação libertadora (FREIRE, 2005), ou seja, a busca pela emancipação intelecto-cultural dos estudantes, seja efetivamente realizada, embora adaptada a uma situação que, muitas vezes é limitada ou imprevisível. As práticas docentes, devidamente amparadas pelo governo e gestão, precisam continuar na modalidade virtual, posto que “como professores e eternos pesquisadores que somos, não descansamos enquanto não encontrarmos a melhor maneira de agir” (MENDONÇA et al, 2020, p.39).

A AULA COMO ACONTECIMENTO: REGÊNCIA ESCOLAR

Segundo Geraldi (2010), tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento na inspiração. A aula que é pautada no acontecimento possui uma abertura dialógica que sempre está propícia à eventualidade do agora. Esse conceito torna-se emergente com as adversidades do ensino remoto.

Para o planejamento da sequência didática, foi necessário atentar-se para as características da turma. Segundo Magalhães e Copolla (2015), ao planejar o ensino, é necessário levar em conta as experiências dos alunos, suas capacidades e demandas. Assim, dentre as atividades propostas para a turma, destacam-se: a) Leitura de notícias em jornais online; b) Apresentação oral e debate de notícia no coletivo; c) Estudo de características do gênero; c) Produção e socialização de notícia escrita (via *padlet*) sobre acontecimento ocorrido no convívio familiar.

Pode-se afirmar que, como característica mais latente da classe em questão, está a heterogeneidade. Tal evidência é resultante do processo seletivo adotado no CAp desde 2017, que destina 50% das vagas para alunos de escola pública, associado à novidade da seleção de alunos via sorteio,

¹ O presente trabalho (não) contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

² Estudante do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

³ Professora da disciplina de Português (CAp-UFPE)

implementada em 2020: fatos que abriram as portas para uma caracterização mais democrática da instituição e, portanto, mais heterogênea.

Dentre os principais desafios enfrentados em sala de aula, estavam: a) Dificuldades com ferramentas tecnológicas; b) Problemas de conexão com a internet; c) Infrequência; d) Pouca cultura de estudo e lacunas de aprendizagem. Sobre o último aspecto, a adversidade mais difícil de lidar foi a entrega parcial, incompleta ou a não entrega de atividades pedagógicas assíncronas.

No Conselho de Classe, soluções institucionais foram encaminhadas para minimizar os problemas: bolsas de assistência estudantil; diálogo com as famílias; tutoria extraclasse; oficina de texto para os discentes. E, em sala de aula, foram realizados: debate coletivo dos conteúdos (requerendo a participação efetiva de todos), diálogo constante sobre as atividades e devolutivas com explicações minuciosas.

Quanto às dificuldades de estudo apresentadas pelos estudantes, deve-se pensar no que postula Luckesi (2000), sobre uma avaliação processual, acolhedora e qualitativa. Mais do que nunca, nessa modalidade de ensino emergencial, precisamos de compreensão e acolhimento. Considerando as individualidades, avalia-se que a experiência pedagógica foi significativa para estudantes, estagiária e professora supervisora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade diversa que a implementação do sorteio possibilitou, associada à prática remota, deve tronar-se campo de reinvenção da prática docente, dentro dos limites do contexto. Medidas foram tomadas de forma a sanar as dificuldades mais latentes do grupo e criar, dentro do espaço virtual da sala de aula, um lugar de compartilhamento de conhecimentos. Desse modo, o trabalho do professor numa perspectiva dialógica toma o ensino da língua materna para formar cidadãos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 81-101

LUCKESI, C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. *Artmed*, Porto Alegre, n. 12, fev./abr. 2000.

MAGALHÃES, S. R. S.; COPPOLA, N. L. Formação docente e planejamento de sala de aula. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, [S.L.], v.13, n.1, p. 758-772, 2015.

MENDONÇA, L. C.; SILVA, R. C. S.; ROSSETTI, S. S.; ARCHANGELO, A. A educação na pandemia: sobreviveremos?. *Linha Mestra*, [S.L.], n. 41, p. 35-43, set. 2020.

SCALABRIN, I. C. MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar*, [S.L.], v. 7, n. 1, set. 2013.

Os limites e as possibilidades do processo de ensino e aprendizagem de Química vividos no período remoto

Ewerton dos Santos Clemente¹
Luís Fernando Andrade da Silva²
Queila Patrícia da Silva Barbosa Freitas³
Marília Gabriela de Menezes Guedes⁴

PALAVRAS-CHAVE: ensino de química; intervenção pedagógica; tecnologia da informação e comunicação.

INTRODUÇÃO

Segundo Moran (2007), as redes de comunicação em tempo real e os portais de pesquisa se transformam em instrumentos fundamentais para mudança na educação. Leão (2011) defende que as inclusões das tecnologias da informação dependem de alguns fatores, sendo eles: realidade e contexto, adição e estratégias (apud LEITE, 2018). Pautado nesses fatores, evidenciamos algumas dificuldades a serem enfrentadas para que haja uma boa relação entre a tecnologia e a educação, pois nem todos alunos tem uma internet de qualidade e, muitas vezes, o professor não consegue traçar estratégias bem-sucedidas para incluir ferramentas tecnológicas em suas aulas ou atividades.

Dessa forma, para que possamos utilizar de forma satisfatória a tecnologia na educação, faz-se necessário não só inserir ferramentas digitais na aula, mas traçar estratégias e usá-las adequadamente. Nessa direção, vivenciamos experiências de observação e regência em aulas de química na 3^o série do ensino médio no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco com a professora Katia Aquino. As observações possibilitaram entender as principais dificuldades como o acesso a rede de internet, a utilização das ferramentas digitais e o tempo pedagógico. O contato com essa realidade, assim como conhecer as estratégias construídas pela professora nos ajudaram na nossa ação docente durante a ministração das aulas que descreveremos a seguir.

¹ Estudante do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

² Estudante do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

³ Professora da disciplina de Química (CAp-UFPE)

⁴ Professora do curso de Licenciatura em Química (UFPE)

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Nas aulas observadas, a docente sempre buscava articular suas aulas com ferramentas digitais aplicadas à educação avaliando os objetivos de acordo com a Taxonomia de Bloom. Além das aulas desenvolvidas com os recursos digitais, foi criado um projeto educacional titulado como “QUIMIMAKER”, no qual foi pensado pela professora com o intuito de explorar os conhecimentos dos alunos e fazê-los protagonista do processo no espaço virtual. Nesse projeto, os alunos foram agrupados e foram definidos temas referentes à química para que eles produzissem: podcast, infográfico, site e jogo. A instrução ocorreu através de um site contendo as informações de como seria feito cada recurso digital. O auxílio conceitual referente a química poderia ser consultado através de um e-book criado pela professora, titulado como “Se Liga”. Todo o conteúdo químico que os alunos precisavam está disponível nesse suporte eletrônico.

Para preparar as aulas que ministramos sobre Equilíbrio Químico Molecular e Iônico, Pilha e Eletrólise, realizamos uma breve pesquisa na Revista Química Nova na Escola (QNEsc), que é um periódico conceituado por fazer parte da mesma linha editorial da Sociedade Brasileira de Química (SBQ), objetivando conhecer o que diz a produção acadêmica sobre a sistematização desses conteúdos na escola básica.

Os dados coletados da pesquisa orientaram o planejamento das aulas, além disso, utilizamos a taxonomia de Bloom que trata do conhecimento a partir de quatro dimensões: factual, conceitual, procedimental e meta-cognitivo. A dimensão do processo cognitivo, vai de uma aprendizagem de ordem inferior a uma aprendizagem de alta ordem, para que isso aconteça depende do caminho metodológico traçado (BLOOM, 1972). Utilizando essa ferramenta pedagógica é possível criar expectativas de aprendizagem, que serão vivenciadas durante as aulas. A problematização foi utilizada com o intuito de promover a discussão e o debate entre os alunos, observar seus conhecimentos prévios e relacionar os conteúdos químicos vivenciados no dia a dia com o conteúdo científico. Para fins avaliativos foi utilizado algumas ferramentas como: word wall e padlet, sendo usada de forma criativa e que permitia acompanhar a aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vividas permitiram conhecer várias ferramentas digitais que carregam a possibilidade de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de química, entretanto compreendemos que a construção de recursos didáticos baseados nas tecnologias é um desafio que

requer a participação de uma equipe multidisciplinar, que leve em consideração aspectos educacionais e de comunicação. Ressaltamos, que as reuniões de formação e lives externas também possibilitam conhecer mais e ampliar nossa visão acerca do processo educativo em vários contextos, contribuindo com a nossa formação.

REFERÊNCIAS

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus Editora, 2007.

BLOOM, B. S. Innocence in education. **The School Review**, v. 80, n. 3, p. 333-352, 1972.

LEITE, Bruno Silva. **Tecnologias no ensino de química: teoria e prática na formação docente**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.

PIBID: Um momento para se registrar

Mariana Karoline Lemos da Silva¹
Guilherme Vinicius Tavares dos Santos²
Anderson Araújo Nonato Ribeiro³
Tarcisio Rocha dos Santos⁴

PALAVRAS-CHAVE: Registro; Diário de Bordo.

INTRODUÇÃO

A motivação inicial para a escrita desse texto decorreu da consideração do registro como um ato de suma importância para a nossa formação. Essa perspectiva surgiu devido às sugestões do nosso professor supervisor, na criação de um diário de bordo, e da coordenação de área, onde as memórias são feitas por todos os bolsistas que integram o subprojeto PIBID-Matemática. Registrar se tornou uma atividade que dá continuidade ao ambiente de formação que é o PIBID — Especialmente em relação às aulas síncronas e remotas das turmas acompanhadas de 9º e 8º ano — e com isso garantimos o que imaginamos ser, um acervo de gravuras do processo de construção do nosso “eu, professor”.

DESENVOLVIMENTO

Os encontros semanais permitiram e incentivaram diferentes estruturas de relatos sobre os momentos do PIBID. Do professor supervisor recebemos a provocação em uma de suas reuniões para iniciar um “diário de bordo”, onde participam o docente e 3 pibidianos. Nesse diário transcrevemos acontecimentos da aula síncrona para um meio de anotações de nossa preferência, com a liberdade de manter o conteúdo escrito como particular. Distintamente, a coordenação de área criou um documento virtual compartilhado entre a mesma e o grupo de 17 pibidianos do subprojeto de Matemática, para uma construção coletiva do relato das discussões ocorridas na reunião síncrona.

Ao longo dos anos, o registro vem desempenhando diferentes papéis na sociedade. De acordo com os pensamentos de Sariane da Silva (2009, p.30), podemos ver a finalidade de cada registro de acordo com sua narração empregada. Ela mesma exemplifica “O diário de Anne Frank” (1942 a

¹ Estudante do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

² Estudante do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

³ Estudante do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

⁴ Professor da disciplina de Matemática (CAp-UFPE)

1944), que utiliza cartas para contar o que ocorria no local em que se escondia da perseguição aos judeus, e o diário de Cristóvão Colombo (1492 a 1493) com caráter totalmente descritivo da geografia das terras que haviam sido encontradas.

Apesar das diferentes funcionalidades, o diário desempenha um papel imprescindível como um registro de nossas vivências, para que elas não fiquem apenas em nossas memórias, pois estas são dinâmicas. Com isso, trazemos e concordamos com o seguinte ponto de vista:

Independente das histórias, características, motivações e intenções de cada autor, o diário configura-se, inicialmente, num registro. Registro de ‘descobertas’ e de vivências. Registro de trajetórias e de segredos. Espaço para desabafar angústias e contar alegrias. Descrever situações, narrar episódios e escrever sobre si. (Sariane da Silva, 2009,p.31)

A nossa experiência como pibidianos do CAp - UFPE pode ser separada em momentos distintos em que ocorrem relações diversas, detalharemos duas: As reuniões com a coordenação de área e a reuniões com o professor supervisor. Podemos classificar as memórias feitas logo após a reunião com a coordenação de área como um registro de caráter jornalístico, pois nelas descrevemos o encontro, sem a necessidade de inserir nossos pensamentos. Por outro lado, o diário de bordo adquire um teor reflexivo e introspectivo, pela possibilidade de pontuar nossas ideias e opiniões sobre as decorrências da sala de aula, enquanto criamos retratos da nossa formação.

Em um dos relatos presente no diário de bordo, um dos pibidianos traz algumas considerações que refletem como foi o acompanhamento da turma de 9º ano: “O professor desempenhou um papel essencial para nós como alunos, e futuros profissionais, de fato só tem a nos inspirar. A forma como ele se preocupa e observa diversas estratégias de como abordar tal conteúdo conhecendo sua turma, isso demonstra extremo profissionalismo e cuidado, com certeza amadurecemos nessa caminhada, e o professor é um grande incentivador.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento do PIBID é crucial para a devida formação de um professor, principalmente se este se dispõe a problematizar sua tarefa em termos de autorreflexão e autoanálise. Por ter um momento garantido para observação, o pibidiano desenvolve seu tato para a análise.

Através do diário de bordo, o futuro professor terá a chance de recobrar sua antiga perspectiva, de um contexto único. A habilidade analítica que é fundamentada em outrora, é demandada por um educador em outro momento de sua formação, dessa vez com o intuito de entender suas próprias anotações. Embora o ato de registrar, naturalmente, tenha a funcionalidade de manter guardado um acontecimento, é provável que ele desempenhe um papel para muito além disso, é sobre manter em cartaz um filme que sempre te ensinará algo novo, o filme da sua formação.

REFERÊNCIAS

SILVA, S. *Querido Diário? Um Estudo Sobre Registro e Formação de Professores*.

Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

OLIVEIRA, M. O. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 27, p. 111-126, set. 2014.

Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502014000200008&lng=pt&nrm=iso. acessos em 30set. 2021.

A gestão democrática e seus caminhos: realidades e possibilidades observadas no colégio de aplicação da UFPE¹

Natália de Lima Ferreira Papais²

Thalyta Reis de Souza³

Adriana Letícia Torres da Rosa⁴

PALAVRAS-CHAVE: gestão democrática; ensino, estágio.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultante das atividades práticas e teóricas realizadas no Colégio de Aplicação (CAp), sob a supervisão da prof^a dra. Adriana da Rosa, de 23/06/21 a 06/08/21, por meio da disciplina de Estágio I da Universidade Federal de Pernambuco, ministrada pela prof^a dra. Márcia Cavalcante. O nosso objetivo central é analisar de que forma a gestão democrática, base do Projeto Pedagógico (PP) (COLÉGIO, 2016) da instituição, permeia o cotidiano e cultura da escola. Dessa forma, baseamo-nos nas considerações teóricas de Dayrell (2001) e Veiga (1998) para relacionar com nossas observações.

OBSERVAÇÕES E DISCUSSÕES

Segundo Veiga (1998), o Projeto Político Pedagógico é um projeto da escola, levando em consideração a situação atual e o planejamento para o que se quer ser no futuro. Isso significa dizer que, ao invés de ser um documento elaborado de maneira solitária, e sim deve ser construído ouvindo as vozes dos diversos sujeitos que participam da comunidade escolar e diretamente articulados com os interesses reais e coletivos da sociedade.

Ao analisarmos o PP do CAp, é possível perceber que princípios como igualdade de condições de acesso, gestão democrática, liberdade e autonomia permeiam todo o

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer natureza para sua realização

² Estudante do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

³ Estudante do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

⁴ Professor da disciplina de Português (CAp-UFPE)

documento. Com isso, o foco passa a ser a formação integral do indivíduo, que deverá ser capaz de interagir de maneira crítica e responsável com o mundo à sua volta.

Encarar a escola como espaço sociocultural, conforme Dayrell (2001), é considerar o papel central da cultura em todo o processo educativo, no qual observam-se também conflitos de interesses existentes na escola. Ainda assim, não os considerar como excludentes, mas tentar conciliá-los e compreender suas contribuições e importância, é se aproximar de uma gestão democrática.

No CAp, essas questões também se fazem presentes no cotidiano e na cultura da escola. Isso envolve tanto a organização administrativa, setorizada em áreas específicas, mas que se comunicam constantemente, quanto nas relações do colégio com os outros sujeitos envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem, através de órgãos que estimulam a participação e o envolvimento da comunidade escolar. Exemplos disso são os Conselhos de Classe, com as participações ativas dos alunos, e os encaminhamentos de diálogo frequente com as famílias.

Ademais, de acordo com Dayrell (2001), a sala de aula é um espaço de encontro, no qual principalmente alunos e professores (se) constroem (n)as relações de ensino-aprendizagem. Também nas aulas foi possível observar que a gestão e visão democrática permeia todas as instâncias do colégio. Especialmente nas aulas síncronas, apesar das dificuldades e novas realidades frente ao ensino remoto, o aluno era sempre motivado a expressar sua opinião e contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e do componente curricular, sendo a integração entre alunos e professores colaborativa e amigável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o momento pandêmico tenha inviabilizado a prática do estágio “no chão da escola”, foi interessante compreender as especificidades que regem e modificam tais relações em um ensino remoto emergencial. No CAp, o discurso e a prática da autonomia e coletividade se concretizam. Através de uma gestão democrática, regulamentada e prevista no PP, atenta às várias vozes existentes e atuantes dentro do ambiente escolar, é possível que os professores também construam com seus alunos, nas salas de aula, um fazer pedagógico atento às suas necessidades e aos seus interesses, sempre articulando os conhecimentos acadêmicos com os contextos e demandas sociais e também psíquicas.

Ainda que o Colégio apresente muitos aspectos positivos e seja uma referência, especialmente quando comparado a grande parte de escolas públicas, colocá-la como uma escola “perfeita” seria uma atitude simplista e reducionista da nossa parte, uma vez que o processo educacional é por se inconclusivo, exigindo a todo momento atualizações e reformulações, dada a sua inegável dimensão aliada à sociedade. É, talvez, o fato da escola e dos sujeitos ali envolvidos aceitarem essa consciência da necessidade de revisão e mudança constante que torne possível o seu estatuto de modelo.

REFERÊNCIAS

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.

Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFPE. Recife: UFPE, 2016.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (org) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. IN: VEIGA, I. P. da. (org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998, p. 11-35.

Planejamento docente e aulas remotas

Joana Gabriela Alves de França¹

Adriana Letícia Torres da Rosa²

PALAVRAS-CHAVE: *planejamento; ensino remoto; língua portuguesa.*

INTRODUÇÃO

Para a educadora Antônia Lopes (1991), o planejamento da ação pedagógica é essencial, pois possibilita ao professor maior segurança e melhor direcionamento social de sua prática. Podemos relacionar essa fala da autora ao contexto pandêmico que atualmente vivenciamos e a como isso afetou a Educação. Em razão da pandemia, práticas escolares precisaram ser repensadas. Nesse sentido, este relato de experiência tem por objetivo comunicar e refletir sobre o planejamento de uma sequência didática aplicada virtualmente durante um estágio de regência em Língua Portuguesa para uma turma de 6º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFPE no ano de 2021.

O PLANEJAMENTO DOCENTE

Para Magalhães e Copolla (2015), no ato de planejar, deve-se considerar a experiência dos alunos. Ao planejar a sequência de aulas, pois, levou-se em consideração a heterogeneidade da turma, as lacunas de aprendizagem dos alunos e, sobretudo, o período de adaptação deles, dado que todos eram recém-ingressos no colégio e, além disso, minimamente experientes com o ensino remoto. O modelo sequencial de aulas implementado na classe foi a sequência didática (SD) (ARAÚJO, 2013), que, basicamente, consiste numa série de aulas em torno de um gênero textual.

Intitulado “Gênero Notícia: conhecimento de mundo e formação da(o) cidadã(ão)”, o projeto teve como objetivos principais: desenvolver a consciência crítica nos pequenos leitores e motivá-los a implementar a leitura de notícias no dia-a-dia. Contemplaram-se os eixos didáticos de oralidade, leitura, análise linguística e produção textual.

Para as formas de trabalho, buscou-se apoio, principalmente, no que postula: Geraldí (2003) sobre leitura de gêneros textuais e sobre análise linguística; Prestes (2002) sobre escrita e reescrita; Fávero et al (2002) sobre o trabalho da oralidade em classe.

No momento inicial de cada aula síncrona (momento simultâneo via “Google Meet”), os estudantes fizeram o “Compartilhando Notícias”: apresentações orais de notícias escolhidas pelos alunos, atendendo aos critérios da fala pública. Um tempo era destinado ao debate.

Para o primeiro momento síncrono da SD, planejou-se destacar os principais elementos do gênero textual notícia e a relevância social da mesma, contando com a participação da turma. Fez-se também a leitura de notícia presente no livro didático. A atividade assíncrona (ou seja, a continuidade não simultânea da aula), consistiu na realização das questões presentes no livro.

¹ Estudante do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

² Professora da disciplina de Português (CAp-UFPE)

Para o segundo momento síncrono, planejou-se destacar o uso e efeitos dos verbos e adjetivos em notícias diversas. A atividade assíncrona consistiu na produção de notícias baseadas em fatos ocorridos no convívio social dos discentes. Uma segunda atividade assíncrona foi escolhida: jogo produzido pela estagiária na plataforma “Wordwall” (porém, essa atividade não foi praticada pela escassez do tempo).

O terceiro momento síncrono foi dedicado a instruir os discentes a socializarem as notícias (corrigidas e reescritas) na plataforma “Padlet”. Para esse mesmo dia, planejou-se o jogo on-line síncrono sobre os elementos do gênero notícia, do qual todos da turma participaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento do ensino é uma etapa fundamental do trabalho docente. Com o mesmo, pode-se otimizar a aprendizagem, sobretudo num contexto em que a escola precisa reinventar-se. Como maior aliada, destaca-se a utilização das novas plataformas digitais para ensino e a gamificação da aprendizagem.

Dentre os principais desafios enfrentados na aplicação da sequência descrita, estavam: a) Pouca cultura de estudo dos discentes; b) Problemas de conexão com a internet; c) Dificuldades dos alunos no uso das ferramentas, como “Padlet”. Recorremos, portanto, à aplicação de um método acolhedor de avaliação processual. Cotidianamente, com explicações detalhadas das atividades e momentos destinados a se tirar dúvidas, os desafios foram pouco a pouco vencidos e a imersão nas práticas discursivas do domínio jornalístico foi significativa para formação acadêmica e cidadã dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D.L. de. *O que é e como se faz sequência didática?*. Entrepalavras: Fortaleza. ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul, 2013.

FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.C.V.; AQUINO, Z.G.O. *Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, J. W.(org.) *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

LOPES, A.O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. In: VEIGA, I.P. de A. (coord.). *Repensando a didática*. São Paulo: Papirus,1991, p. 41-52.

MAGALHÃES, S.R.S.; COPPOLA, N.L. Formação docente e planejamento de sala de aula. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, v.13, n.1, p. 758-772, 2015.

PRESTES, M.L. de M. *Leitura e (re)escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino*. 4ª ed. Catanduva: Editora Rêspel, 2002.

Propriedades coligativas: relato de uma experiência de ensino e aprendizagem em Química

Maria Aline França da Silva¹
Ingrid Walesca Valeriano Gonçalves²
Queila Patrícia da Silva Barbosa Freitas³
Marília Gabriela de Menezes Guedes⁴

PALAVRAS-CHAVE: Relato de experiência; Propriedades coligativas; Ensino de Química.

INTRODUÇÃO

As práticas educativas remotas começaram a crescer no mundo todo devido a pandemia da COVID-19, que trouxe uma realidade diferente tanto para os professores quanto para os alunos devido ao distanciamento social, no qual provocou em mudanças de planos e adaptações tecnológicas para o novo contexto social e educativo.

Especificamente, se tratando do ensino da Química, precisamos considerar que a Química é uma ciência abstrata e visual e, trabalhar os conteúdos sem fornecer subsídios, materiais e metodologias que não favoreçam à compreensão, fará com que os estudantes não consigam entender o conteúdo abordado. Neste contexto, ressaltamos, a interação e o diálogo entre professor-aluno e entre os próprios alunos como pilares para favorecer o processo de ensino e aprendizagem por proporcionar o questionamento e a reflexão (Alves, 2020, p.350). Desse modo, destacamos nesse trabalho a utilização de vídeos, dinâmicas e diálogos em sala de aula, a fim de promover a ludicidade e o envolvimento dos alunos.

O presente trabalho, em forma de relato de experiência, traz uma experiência vivenciada nas regências na turma do 2º ano A do Ensino Médio do Colégio de Aplicação (CAp) do *Campus Recife*, na disciplina de Química com o objetivo de trabalhar o conteúdo de Propriedades Coligativas.

DESENVOLVIMENTO

Durante as reuniões com a professora preceptora, foi acordado que o assunto de “Propriedades Coligativas” seria abordado de forma interdisciplinar com a matéria de biologia, pois a osmose, por exemplo, é vista nessas duas disciplinas. Para isto, foram pensadas atividades síncronas para abordar todo o conteúdo através de slides, imagens, vídeos, *gifs*, curiosidades e resolução de questões, no intuito de tornar as aulas mais atrativas. No decorrer das aulas, devido à

¹ Estudante do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

² Estudante do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

³ Professor da disciplina de Química (CAp-UFPE)

⁴ Professor do departamento do curso de Licenciatura em Química (CAp-UFPE)

complexidade do assunto, observamos uma quantidade considerável de dúvidas entre os estudantes, sendo necessário a finalização de forma assíncrona, através de vídeo-aula.

No primeiro momento, vivenciamos o assunto sobre propriedades coligativas em compostos moleculares iniciando com uma problematização a respeito do que os estudantes conseguiam observar quando é posto sal de cozinha em uma panela com água fervendo, e se sabiam explicar ou dar hipóteses sobre o que ocorria. Alguns estudantes interagiram, mas nenhum conseguiu explicar de fato o fenômeno. Logo em seguida, iniciamos a explicação do fenômeno falando sobre pressão máxima de vapor e tonometria¹, no qual foi mostrado gráficos e imagens a fim de facilitar o entendimento. Observamos uma pequena dificuldade no que tange a compreensão do assunto relacionado à pressão máxima vapor, mas ao longo da discussão atrelada com as explicações, os discentes conseguiram compreender bem o tema proposto.

No segundo momento, sistematizamos os conteúdos ebuliometria² e criometria³ com exemplos do dia-dia, a fim de aproximar o tema com a realidade dos estudantes. Também verificamos dificuldades em relação à compreensão do tópico que aborda sobre o efeito criométrico. Problematizamos essas dificuldades através de um debate enriquecedor mediado pelas residentes e pela professora. Devido a isto, não foi possível concluir todo o conteúdo previsto para nos momentos síncronos. Desse modo, construímos duas vídeo-aulas, onde o primeiro vídeo foi destinado à explicação do fenômeno da osmose, através de *gifs* e exemplos do dia-dia, como, por exemplo, “porque quando o sal é posto na folha de alface deixa-a murcha?”; a segunda vídeo-aula consistiu na resolução de exercícios, com a finalidade de aproximar os alunos da teoria através da prática.

No terceiro momento, trabalhamos propriedades coligativas em compostos iônicos. Como o conteúdo referente aos compostos iônicos é complementar ao que foi visto nos compostos moleculares, apenas um momento síncrono foi necessário para a explicação e finalização de todo o conteúdo. Foi realizada uma aula dialogada e percebemos uma boa interação dos estudantes.

Após a finalização do conteúdo, realizamos uma atividade assíncrona, onde os estudantes responderam uma lista de exercícios abrangendo todo o assunto que foi abordado. A atividade teve o objetivo de avaliar e verificar as aprendizagens construídas. Ressaltamos, que a avaliação ocorreu de forma processual em todos os momentos através da participação e interação dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades encontradas devido à complexidade do assunto e o tempo relativamente curto das aulas síncronas, compreendemos que o conteúdo foi abordado com dinâmicas que permitiram a compreensão do mesmo por parte dos estudantes. Acreditamos que o vivido proporcionou aprendizagens significativas para a nossa prática pedagógica docente.

¹ Estudo do abaixamento da pressão máxima de vapor, quando adiciona-se um soluto não volátil à um líquido.

² Estudo do aumento da temperatura de ebulição quando dissolve-se um soluto não volátil à um líquido.

³ Estudo da diminuição da temperatura de congelamento quando adiciona-se um soluto à um líquido.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação Remota: Entre a Ilusão E a Realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020.

Dançando no importuno

Júlio César Aguiar do Amaral¹

Francini Barros Pontes²

Larissa Versbick Alcântara Bonfim³

PALAVRAS-CHAVE: Educação; dança; escola.

INTRODUÇÃO

No período pandêmico pôde-se perceber como a educação no país tem sofrido muitas mudanças e adaptações em toda sua estrutura, afetando diversos processos de aprendizagem. “Estranhamento” e “adaptação” são palavras que podem resumir sensações de alguém que, infelizmente, no seu primeiro contato com o estágio em Dança, deparou-se com a tarefa de ensinar essa arte (que tem o movimento como elemento intrínseco) através de um aparelho estático. Sem conexão direta, toque, ou a quântica produzida por corpos bailando juntos no mesmo espaço, a angústia das incertezas teve de ser substituída por “cartas na manga” para tornar a câmara, *meet, classroom*, etc, aliados nesse formato de estar em aula. Este relato tem o intuito de trazer, por meio escrito, a experiência de estagiar no Colégio de Aplicação UFPE no ano de 2021, e explicitar como essa vivência (por mais desafiadora que possa ter sido) trouxe aprendizados que servirão quando tudo voltar à “normalidade”.

A EXPECTATIVA

O lugar da Dança em diversas escolas (sem generalizar) ainda é o do entretenimento. Infelizmente, essa linguagem ocupa o espaço, na maioria das vezes, de ser uma atividade voltada para preencher tempo ocioso, descontração, ou unicamente adornar festividades comemorativas como festas de São João, Natal, homenagens, entre outras. Um hábito que desperdiça a potência da arte, pois como pontua RENGEL:

“[...] Ensinar ao aluno que agora é hora da “dancinha” ou da “aulinha de arte” para ele relaxar, suar, “praticar a criatividade”, é justamente assassinar a sua criatividade, tirar dele a capacidade de saber apreciar

¹ Estudante do curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

² Estudante do curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

³ Professor da disciplina de Dança (CAp-UFPE)

esteticamente uma obra e de fazer relações com contextos históricos, sociais, políticos, ambientais. [...]” (RENGEL, 2008, p. 5)

A cultura de fazer a Dança unicamente um adorno recebe ainda fomento quando a BNCC entrelaça o ensino das artes com outras linguagens, destituindo a potencialidade dos segmentos artísticos quanto áreas emancipadas de conhecimento. Felizmente, o meu caso foi diferente.

A EXPERIÊNCIA

Ao “chegar” no CAp, nos deparamos com uma escola que coloca a Dança como componente curricular autônomo, uma grata surpresa, pois possibilita aos/as estudantes experiências diretas com assuntos e práticas que geralmente não são vivenciadas. O acolhimento da professora Larissa Bonfim fora crucial para tranquilizar estagiários e estagiárias nesse ambiente pouco convencional.

Com o tempo, observando, pude perceber pontos importantes: a realidade socioeconômica de estudantes (que atravessa diretamente sua vivência na escola), os vários tipos de personalidades, suas inteligências, disponibilidades, etc. De pouco em pouco as percepções foram desenhando um panorama que possibilitou identificar quais metodologias poderiam fluir melhor e as que seriam mais arriscadas. Durante dois meses observando, pude construir algumas táticas para o encerramento do ciclo: a regência. Entendendo limitações e desânimos, principalmente porque o horário das aulas ocupa as primeiras horas da manhã, a ideia principal era fazer com que estudantes pudessem entrar em contato com um tema diferente, que causasse estranhamento, assim, aguçando participações.

O aspecto a ser vivenciado foi “a desconstrução da representação do que é dança”, criando questionamentos e debates sobre fórmulas e conceitos engessados e excludentes reproduzidos durante anos sobre “a forma certa de dançar” e “o que tem que ter na dança”, pontuações dadas pela classe artística e geralmente replicadas em diversos espaços, como na escola. Experimentações envolvendo o não uso de música, isolamentos de membros, exploração de expressões e interação com a câmera de forma coreográfica fez a resposta vir de imediato: uma onda de comentários entusiasmados trazendo suas perspectivas sobre o que acabaram de vivenciar. Novas visões sobre inclusão e revisão de preconceitos se mostraram recorrentes em diversas falas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, houve a finalização desse primeiro contato com a licenciatura em Dança, alcançando o objetivo almejado: transmitir, com a Dança, a experiência de descobrir novas compreensões sobre o meio em que se está inserido(a), construindo entendimentos e desenvolvendo, de forma cinestésica, a sensibilidade que muitas vezes o modelo convencional não proporciona.

REFERÊNCIAS

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

RENGEL, L. Ler a dança com todos os sentidos. Cultura e Currículo, Governo do Estado de São Paulo. 2008. Disponível em:<<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140353Ler%20a%20danca%20com%20todos%20os%20sentidos.pdf>> Acesso em: 01 out. 2021

Movimentos de visibilização da dança: experiência com a swingueira no CAP UFPE

Josiele Barbosa da Silva¹

Larissa Verbisck Alcantara Bonfim Pernambuco²

Palavras-chave: Estágio, Swingueira, Regência.

Introdução

O primeiro estágio é um grande desafio, são tantas as questões que desabam de uma vez na vida de uma estagiária que trabalha com uma dança invisibilizada no próprio meio, que o otimismo com minha capacidade profissional chega a se tornar ausente. O estágio no Cap UFPE respondeu aos meus questionamentos neste momento e potencializou minha vida acadêmica. A supervisora de estágio e professora de Dança Larissa Bonfim teve um papel fundamental na minha caminhada.

A swingueira é minha linguagem de pesquisa, é uma forma de resistir e existir na sociedade, na Arte, na Academia e na educação. Trata-se de uma dança diaspórica negra, carregada de ancestralidade e potência corporal com ênfase na coluna vertebral e na pélvis. A swingueira não é apenas uma dança, é uma manifestação corporal e musical pertencente à cultura popular e de massa. (OLIVEIRA, 2020, p.10).

Observações conselhos de classe

O início da observação se deu com os conselhos de classe, nos quais percebi algumas problemáticas relacionadas às classes sociais dos estudantes, suas bases familiares e educativas. Notei o quanto ressoava confuso para alguns professores e demais membros da escola, os estudantes que não tinham um bom rendimento em certos componentes e tinham um interesse em Dança. Identifico-me com esses alunos, pois assim eu era na escola. Essa situação precisa ser refletida, onde está o lugar do artista no

¹ Estudante do curso de licenciatura em Dança (UFPE)

² Professora da disciplina de Dança (Cap-UFPE)

sistema escolar? O CAp UFPE está em passos avançados nessa resposta, pois ter o componente Dança no currículo é uma vitória.

Outra questão que não pode passar despercebida na experiência do estágio foram as desigualdades sociais reveladas na pandemia. Ainda que o Colégio ofereça assistência estudantil e equipamentos tecnológicos, não é o suficiente para resolver tudo.

Experiência de regência no estágio de observação

Em minha regência tive a abertura de trabalhar com a swingueira. Por estar no estágio 1 foi apenas um dia, no qual pude apresentar um pouco da origem da dança e da sua musicalidade.

Antes da prática expus duas imagens, a coluna vertebral e a pélvis, as partes do corpo mais usadas nessa dança. Conhecer a anatomia prova que os preconceitos são apenas uma forma de nos repreender, e nos deixar em desvantagem de saberes. Problematizei alguns pontos negativos do estilo, como as letras de algumas músicas, e os tabus impostos nos nossos corpos, principalmente se tratando do corpo feminino. A definição do sexo tem “o poder de determinar, de dirigir, de humilhar, de ironizar, de inferiorizar, de possuir, de violentar, de controlar, de comprar, de traficar” (SWAIN, 2008, p.292), sendo isso algo tão antiquado, acredito ser necessário tratar do assunto para que possamos finalmente transcender concepções machistas.

A prática foi iniciada com aquecimento e experimentação de movimento isolado do assoalho pélvico, esterno e coluna vertebral, troca de bases e vibrações. Depois passei as Swingadas e para finalizar pedi para cada um dançar respeitando sua corporeidade. Nos últimos minutos, tivemos uma conversa para compartilhar as experiências corporais. Diante das câmeras fechadas pensei em usar a aula assíncrona como estratégia para vê-los swingando, então pedi um registro de vídeo.

A swingueira é muito marginalizada, o gênero musical gera polêmicas e preconceitos em boa parte da população, mas o que muitos não sabem é que existe um contexto histórico, cultural e étnico que explica suas características (OLIVEIRA, 2020, p.15). A swingueira tem muito pra somar no ensino da dança, ela é a filha africana que vem para quebrar todo o tipo de padrão, fico muito feliz por encontrar no CAp UFPE a abertura de trabalhar com o meu estilo de dança.

Considerações Finais

Com a observação das aulas de Larissa pude absorver muito de como conduzir a aula e lidar com os possíveis contratempos que possam surgir, sem prejudicar o planejamento do conteúdo programado, e ao mesmo tempo saber improvisar quando a aula percorre caminhos diferentes. O Colégio Aplicação UFPE tem uma estrutura e um acolhimento eficiente para um bom estágio, agradeço a oportunidade de estar nesse lugar de maneira tão especial. Fomos o primeiro grupo de estagiários do curso de Licenciatura em Dança da UFPE no colégio, e tenho consciência do quão isso é importante. Ocupar os espaços é fundamental para o reconhecimento do professor específico de dança, o estágio também é uma maneira de ecoar no meio educacional a existência da nossa profissão.

Referências

OLIVEIRA, Tatiana. *“Quebradeira” na escola: um experimento pedagógico com a swingueira no ensino de dança na educação de jovens e adultos na escola da Penha em João Pessoa - PB*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2020.

NASCIMENTO, Clebemilton. *“Blacklash” e fragmentação do corpo feminino no pagode do grupo baiano black style*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

O teatro de objetos como linguagem mobilizadora para o estágio remoto em Teatro no Colégio de Aplicação da UFPE.

Camila Ferreira Bastos¹

Fernanda da Silva Araújo Mélo²

PALAVRAS-CHAVE: estágio remoto; teatro de objetos; pedagogia do teatro.

Este relato³ tem como objetivo apresentar os desafios e superações da experiência dos estágios de observação e regência em Teatro realizados na turma do 8º ano A (grupo 2) do Colégio de Aplicação da UFPE (CAp UFPE), pela primeira vez através do modelo remoto. Sendo o estágio a essência dos cursos de licenciatura, já que é onde graduandas/os são introduzidas/os à docência, faz-se necessário compartilhar o processo de adaptação de uma linguagem essencialmente presencial, como o teatro, para o virtual, com o intuito de repensar estratégias para ativar a presença necessária tanto para o teatro quanto para o ensino-aprendizado:

“A presença não existe sempre pelas características físicas do indivíduo, mas sim em uma energia vibrante [...] A presença não se confunde com uma vontade de se mostrar de maneira ostensiva. Não se pode esperar que todos os jogadores tenham essa qualidade excepcional [...] Mas, sem querer brincar com as palavras, se é difícil aprender a ter presença, creio ser possível aprender estar *presente*, disponível, ao mesmo tempo imerso na situação imediata, e, no entanto, aberto a tudo o que pode modificá-la.” (RYNGAERT, 1945, p. 55).

Por causa da pandemia da Covid-19, houve a adesão da UFPE e do CAp à modalidade integralmente remota, os estágios dessas instituições nos períodos de 2020.1 e 2020.2 ocorreram virtualmente e com os calendários dessincronizados entre UFPE e o CAp. Outra questão importante, é a delicada relação da faixa etária, entre 13 e 14 anos, da turma supervisionada com a exposição da própria imagem e, conseqüentemente, com o uso da câmera e do microfone, fazendo com que a/o estudante se esconda ou mesmo silencie durante as aulas.

¹ Estudante de licenciatura em Teatro (UFPE)

² Professora da disciplina Teatro (CAp-UFPE)

³ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para a sua realização.

Com base no conteúdo programático do 8º ano, que teve como tema da II unidade a construção de encenações, surgiu a proposta de intervenção pedagógica através do uso do Teatro de Objetos para os processos de criação. Juntamente com o plano de ensino do 8º A - grupo 2, se construiu uma questão mobilizadora: Qual a relação entre a afetividade e o Teatro de Objetos e como trabalhá-lo no ensino Fundamental, construindo uma encenação através da relação digital com foco nessa técnica?

Trazendo a reflexão de Amaral (2011, p. 194): “Os objetos não existem independentes do próprio homem , mas o homem também não vive sem eles”. Por meio dessa perspectiva, pode-se inferir que o Teatro de Objetos pode contribuir com a ação teatral no modo remoto, pois possibilita o acionar relações, sem necessariamente vincular à imagem da/o estudante na câmera.

Com isso, conquistou-se uma aproximação da turma com a dupla de estagiária/o e foi estabelecido um espaço seguro para a relação pedagógica, com uma comunicação ativa, entrelaçada de confiança através da manipulação de objetos nos jogos propostos. Assim, foi possível o resgate de uma presença e afetividade que ultrapassassem a tela e a reciprocidade da artista/docente que vive sua arte à medida que também compartilha seus saberes:

“O artista/docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir também tem como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também explicitamente educacionais” (MARQUES, 1999, p. 231).

Com isso, percebeu-se um potente ambiente de parceria e jogo com a turma, permitindo que o(a) estudante incluísse elementos da sua própria realidade com segurança no âmbito escolar remoto e trabalhando os experimentos das proposições síncronas, desenvolvendo criações cênicas individuais ou em grupo, com estímulo da afetividade com os objetos.

Concluir a regência do Estágio em Teatro através do formato remoto, fez-se uma experiência potente, visto que configura um acontecimento inédito para o campo da pedagogia teatral, sendo possível estabelecer conexões interdisciplinares, refletir sobre as superações e desafios presentes, bem como, o impacto que a pandemia do Covid-19 teve na educação brasileira. Além de confirmar que existem diversas possibilidades para fazer com que o

acontecimento teatral e o pedagógico existam, principalmente havendo respeito, confiança e vontade, a presença é possível de ser ativada para as diferentes salas de aula.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A.M. *Teatro de formas animadas máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo, USP, 1991. 319p.

MARQUES, I. *O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação*. Ouvirouver, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, jul/dez 2014.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009

O uso de aplicativos educacionais como recurso didático nas aulas de Educação Física¹

Alice de Lira Guilherme Alcantara²

Alex Keven Mendonça da Silva³

Agostinho da Silva Rosas⁴

Gustavo José Silva de Lira⁵

PALAVRAS-CHAVE: Aplicativo educacional; recurso didático; Educação Física.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência, vivenciado durante a participação do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Educação Física, da Universidade de Pernambuco (UPE). Tal experiência aconteceu no interior do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp/UFPE) no período de outubro de 2020 a agosto de 2021.

Durante o planejamento das aulas tivemos acesso a plataforma de um aplicativo educacional digital, chamado Kahoot, que utilizando jogos de perguntas e respostas pode ser utilizada para gerar uma aprendizagem lúdica a partir dos conhecimentos tratados durante as aulas.

Com a excepcionalidade causada pela pandemia do COVID-19, o modelo remoto tornou-se vigente durante nossa participação nas atividades da escola, devido a orientação quanto a suspensão de atividades presenciais. Para isso os professores apostaram na utilização de recursos que tornassem as aulas mais interativas, e assim temos como objetivo: discutir sobre o uso de aplicativos educacionais, notadamente o Kahoot, como recurso didático nas aulas de Educação Física, utilizando como base metodológica a perspectiva crítico-superadora (SOARES et al, 2009) que entende a Educação Física como uma disciplina que trata dos temas de uma chamada Cultura Corporal, entendendo a expressão corporal como linguagem.

¹O presente trabalho contou com apoio financeiro através do PIBID – Edital CAPES nº 02/2020.

² Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física (UPE)

³ Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física (UPE)

⁴ Professor de Licenciatura em Educação Física (UPE) e Coordenador do PIBID

⁵ Professor da disciplina de Educação Física (CAp-UFPE)

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O Kahoot é uma alternativa para a elaboração de atividades nas aulas síncronas, que acontecem ao vivo, e assíncronas, aquelas em que o docente utiliza alguma plataforma virtual, na tentativa de promover um maior envolvimento e, conseqüentemente, engajamentos nas atividades propostas. Para ALVES (2007), “O quiz deve ser utilizado como um recurso que auxilie e complemente uma série de atividades realizadas ao longo de uma determinada sequência didática”.

O professor pode inserir o Kahoot em quase todos os contextos da sua aula, mas ficando atento ao objetivo da inserção da atividade no contexto. “[...] o uso das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem torna-se indispensável, porém não basta utilizá-las de maneira mecânica, sem reflexão e em momentos isolados, mas é preciso integrá-las a uma prática reflexiva, contextualizada e problematizada.” (ALVES, 2015, p. 4).

Foram observadas uma turma no 9º ano do Ensino Fundamental e uma turma do 2º ano do Ensino Médio, com os temas métodos ginásticos e jogo, respectivamente, a partir da perspectiva crítico-superadora. Observamos uma maior interação da turma durante as aulas no contexto remoto, tanto com o uso do microfone, como o chat. O uso do Kahoot provocou ludicidade, prazer e um sentimento de desafio, gerando mais interesse pela aprendizagem. Alves (2007, p. 63) afirma que o jogo, como elemento da cultura, contribui para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos indivíduos, portanto a utilização de uma ferramenta como a presenciada pode trazer elementos para a reflexão em diversas esferas.

Uma quantidade significativa de estudantes apresentou participação efetiva no jogo, ocorrendo uma interatividade prazerosa, tanto para estudantes que conseguiam demonstrar compreensão sobre o conteúdo da aula, quanto para o professor em verificar aprendizagens de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudantes nesse período de isolamento social podem apresentar dificuldades de comunicação e interação, e a utilização de jogos ou aplicativos educacionais surge como forma de estimular estudantes, além de ampliar as possibilidades de interação para além de uma aula expositiva.

Ponderamos, entretanto, que a utilização do Kahoot demanda uma sistematização do objetivo da aplicação do recurso e do jogo elaborado, obtendo um intuito relevante para o conteúdo trabalhado com os estudantes a fim de compreender este uso como ferramenta, como recurso, e não como a finalidade da aula.

Entendemos que ferramentas digitais podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem na medida em que estabelece outras formas de interação entre estudante-estudante e estudante-professor contribuindo com uma comunicação ampliada entre os atores do processo educacional, além de trazer um caráter lúdico e prazeroso para a sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Jogos eletrônicos e screenagens: possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. In: SILVA, Eliane M.; MOITA, Filomena; SOUSA, Robson P. *Jogos eletrônicos: construindo novas trilhas*. Campina Grande: EDUEP, 2007.

ALVES, R.M.M.; Geglio, P.C.; Moita, F.M.G.S.C.; Souza, C.N.S.; Araújo, M.S.M., (2015). O Quiz como Recurso Pedagógico no Processo Educacional: Apresentação de um Objeto de Aprendizagem. *Anais do XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação*.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto alegre: ARTMED, 2000.

SOARES et al. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Tematizando os jogos eletrônicos na Educação Física escolar: um relato de experiência no ensino médio em formato remoto

Bruno Henrique Góes Oliveira¹

Italo Henrique Rocha de Brito²

Gustavo José Silva de Lira³

PALAVRAS-CHAVE: jogos eletrônicos; educação física escolar; ensino médio.

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo da Educação Física, para SOARES et al (2012), é a Cultura Corporal tematizando as práticas corporais em cinco conteúdos estruturantes: o esporte, a luta, a ginástica, a dança e o jogo.

Mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elenca os jogos digitais como previstos enquanto conhecimento a ser trabalhado na escolarização básica (BRASIL, 2017). Contudo, apesar da temática estar em evidência, os estudos que abordam o tema, e especificamente no Ensino Médio, ainda são pouco encontrados na literatura.

A utilização do eixo temático jogo no contexto escolar não é algo novo, e muitos autores tem procurado produzir e aprofundar os conhecimentos sobre a temática (MACHADO, 2017). Neste contexto, uma classificação de jogo que é relativamente recente, porém tem ganhado espaço e visibilidade, notadamente em tempos de uso frequente das novas tecnologias: os Jogos Eletrônicos ou Jogos Digitais.

Segundo Faria (2006) os jogos eletrônicos podem ser classificados como aqueles que dependem da utilização de um computador, pode ser um console específico, um celular, ou qualquer outra forma eletrônica que tenha uma tela e seja capaz de realizar a leitura do jogo requerido.

Assim, o objetivo deste relato é discutir a experiência que teve com os jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física em uma turma do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Partimos da ideia de que as diferentes dinâmicas e sensações lúdicas através da vivência dos jogos eletrônicos podem ampliar o conhecimento jogo no ambiente escolar. Com esse intuito, abordando o eixo temático Jogos e Brincadeiras como base da unidade, dois estudantes da Licenciatura em Educação Física da UFPE cumpriram com seus estágios

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física (UFPE)

² Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física (UFPE)

³ Professor da disciplina de Educação Física (CAp-UFPE)

obrigatórios distribuindo em 4 (quatro) regências em uma turma do 2º ano do Ensino Médio do CAp–UFPE.

Iniciando a unidade didática, o conteúdo a ser abordado foi o JOGO, com objetivo de construção de um mapeamento das diversas manifestações deste. Utilizamos a ferramenta do texto didático no intuito de aprofundarmos a discussão e estimular a interação de estudantes através do debate sobre o mesmo, bem como um aplicativo de perguntas e respostas chamado “Kahoot” como meio de averiguarmos se as informações disponibilizadas nas aulas estavam sendo apropriadas pelo coletivo discente.

As aulas se encerravam sempre com a vivência de jogos, e então realizávamos a explanação da temática problematizando - violência nos jogos eletrônicos, prática de exercício físico e jogos eletrônicos, competições exacerbadas e profissionalização dos jogos eletrônicos foram alguns dos temas abordados.

Compreendemos que todo esse processo estabeleceu conexões não somente com os documentos oficiais, mas com as vidas dos (as) estudantes. COSTA e BETTI (2006), por exemplo, sugerem que os jogos devem ser abordados como “modalidades vivenciais”, e assim estes ganham sentido e significado como conhecimento tratado teórico-metodologicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato nos trouxe elementos dos Jogos eletrônicos como um conhecimento socialmente referendado no ensino da Educação Física, apresentando caráter lúdico e atraente para estudantes do Ensino Médio.

O trato com o conteúdo da Cultura Corporal, jogo, permitiu reconhecer a construção histórica e social desta prática, demarcando um processo de ação-reflexão-nova ação em nossa construção de identidade docente em formação. Aproximar-se da realidade da escola, ressignificando o conhecimento junto a estudantes da educação básica, sem dúvidas permitiu refletir sobre a prática do jogo, em formato eletrônico, dando saltos qualitativos em nossa formação, bem como na formação daqueles e daquelas que vivenciaram essa experiência.

REFERÊNCIAS

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

COSTA, A. Q.; BETTI, M. Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. *Rev. Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 27, n. 2, p. 165- 178, jan. 2006.

FARIA, E. R. Jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física. *Rev. Especial de Educação Física*. Vol. 3, n. 1. 2006.

MACHADO, H. L. R. *O lugar dos jogos eletrônicos na Educação Física escolar para jovens do Ensino Médio*. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

SILVA, L. B. et al. Jogos eletrônicos na BNCC para a Educação Física. *In: XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 2019, Natal/RN. Anais eletrônicos. Disponível em: <<https://proceedings.science/conbrace-2019/papers/jogos-eletronicos-na-bncc-para-a-educacao-fisica>> Acesso em: 30 set. 2021.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2009.

As PD's de Física no contexto do ensino remoto

Amanda Martins da Silva¹

Brenda Alves da Silva²

Jadson Aguiar da Silva³

Ricardo Ribeiro do Amaral⁴

PALAVRAS-CHAVE: Parte Diversificada; Aulas Remotas; Ensino de Física.

INTRODUÇÃO

Com a pandemia da Covid-19, as aulas passaram a ser ministradas em formato remoto. Diante disso, as instituições de ensino e os professores tiveram que se adaptar para continuar cumprindo o currículo da Educação Básica.

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), este deve ser composto por uma Base Nacional Comum (BNC) e por uma Parte Diversificada (PD), que abrange conteúdos complementares e pauta-se na realidade regional e local de cada instituição escolar (BRASIL, 1996).

Uma das saídas encontradas pelos educadores foi uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) que, aplicadas de forma adequada, podem contribuir significativamente para o processo ensino-aprendizagem (SILVA, 2020).

Dessa forma, o presente trabalho irá abordar as experiências vivenciadas entre dezembro de 2020 e outubro de 2021, nas PD's de Física do Colégio de Aplicação (CAp), no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No CAp, tais disciplinas no âmbito da Física, são ofertadas nas turmas de 9º anos do ensino fundamental e 2º séries do ensino médio. Devido à pandemia, as PD's, durante o período letivo de 2020 e de 2021, foram ministradas no formato remoto, o que exigiu a adaptação dos professores, como segue abaixo.

Na PD de Introdução à Robótica, ministrada nas turmas de 9º anos, o software TinkerCAD foi utilizado para a realização dos projetos que antes eram feitos no Arduino, de forma presencial. O Arduino é uma placa de prototipagem, conectada a um circuito eletrônico e funciona fazendo o controle do circuito a partir de um software que é baixado e instalado no computador. Já o TinkerCAD é um programa de modelagem digital, no qual os alunos conseguem aprender na prática a função dos componentes eletrônicos associados ao Arduino que interliga a programação ao funcionamento da máquina.

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Física (UFPE)

² Estudante do curso de Licenciatura em Física (UFPE)

³ Estudante do curso de Licenciatura em Física (UFPE)

⁴ Professor da disciplina de Física (CAp-UFPE)

O conhecimento prévio dos professores com relação ao programa adotado foi fundamental para a implementação da PD, uma vez que demandaria tempo sua aprendizagem, durante o período de ensino remoto.

No que tange à PD de Física e suas Tecnologias, ministrada às 2^o séries, também se fez uso da plataforma TinkerCAD. Tal recurso já era utilizado nas aulas presenciais, de modo que não houveram mudanças significativas em sua transferência para o formato remoto.

Foi ensinado todo o reconhecimento dos componentes eletrônicos que os alunos iriam fazer uso e os alunos aprenderam como utilizar esses dispositivos atrelados ao Arduino, o principal responsável pelo funcionamento dos projetos dos discentes.

Ao final da disciplina, todos os estudantes apresentaram os projetos que desenvolveram, usando de maneira adequada os dispositivos, apresentados de maneira teórica, e entendendo o funcionamento de cada circuito programado.

A PD de Design de Jogos, ainda em execução, visa auxiliar os alunos das 2^o séries do Ensino Médio na criação de jogos de tabuleiro. O processo de adaptação desta PD para o formato remoto foi desafiador, visto que os alunos precisariam experimentar jogos de tabuleiro, para então criar seus projetos. Nesse sentido, o professor estudou diversas maneiras para ofertar a PD, desta vez, adaptada ao contexto remoto.

Uma das soluções encontradas foi a utilização de sites na internet como o Board Game Arena e o Tabletopia, plataformas digitais de mesas de jogos às quais possibilitaram que os estudantes vivenciassem os jogos de tabuleiro em ambiente virtual. Outros recursos, como a leitura de livros e seminários sobre o tema, foram utilizados para auxiliar os discentes durante o processo. Houve também palestras com profissionais da área, que tiraram dúvidas dos alunos sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação das chamadas PD's em uma determinada instituição de ensino básico é pouco seguida pelas escolas, principalmente no contexto de pandemia em que todos estão vivendo. Contudo, o CAp não deixou de se atualizar e apresentar projetos para atender os alunos no que se refere a essas disciplinas.

É notório que nesse contexto remoto, com o uso frequente das várias tecnologias, é mais difícil para os docentes controlarem o fator dispersivo, ao mesmo tempo em que elas contribuem com a aprendizagem na situação atual. Todavia, o CAp vem fazendo um excelente trabalho com os alunos, mostrando que mesmo no período atípico que todos vivenciam, a responsabilidade e o comprometimento que o corpo docente tem com seus estudantes consegue vencer todas as eventualidades e entregar um trabalho de primeira qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

SILVA, L. V. Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: três perspectivas possíveis. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, v. 46, n. 1, p. 143–159, 2020.

Aulas de Educação Física no ensino remoto: uma experiência com a avaliação

Cleiton José de Melo Ferreira¹

Carlos Henrique de Santana Pereira²

Andrea Carla de Paiva³

Rita Cláudia Batista Ferreira Rodrigues⁴

PALAVRAS-CHAVE: educação física; avaliação; ensino remoto.

INTRODUÇÃO

Depois de mais de um ano do início da pandemia causada pelo COVID-19, professores de escolas públicas enfrentam as estruturas inadequadas para ensinar e aprender à distância, sendo um exercício constante na busca por melhores propostas e alternativas para os formatos das aulas. Conforme Saviani (2020, p. 7) “[...] *uma das principais funções da educação é a socialização das crianças e jovens, o que não pode ser feito com o ensino remoto ou a distância*”, mesmo considerando que acessar o chão (virtual) da escola é uma oportunidade ímpar. Nesse sentido, este trabalho objetiva apresentar uma experiência pedagógica com a avaliação da aprendizagem sobre Ginástica, durante o estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), com estudantes do 6º ano no Colégio de Aplicação (CAp).

O ENSINO DO CONTEÚDO GINÁSTICA NO CONTEXTO REMOTO, COMO AVALIAR?

As propostas de ensino da ginástica nas aulas de Educação Física, segundo Maldonado e Bocchini (2015) tem sido sempre voltadas para a técnica do exercício, materializada na forma de alongamento muscular, na preparação para as atividades esportivas, ou como relaxamento. Contudo, o CAp busca a legitimidade deste conteúdo, garantindo sua expressão no projeto político-pedagógico e programas de ensino, reconhecendo a ginástica como “[...] *com uma forma particular de manifestação corporal, praticada sem ou com materiais, com aparelhos móveis, fixos, elásticos, leves ou pesados, em diferentes superfícies e no meio líquido*” (BRITO et al, 2021, p. 2).

Desse modo, descreveremos nossa experiência com o processo de avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física, sobretudo no contexto do ensino remoto, uma vez que há inúmeras formas de fazê-la, considerando as particularidades e daqueles que não possuem acesso à internet e não participam efetivamente das propostas de aulas on-line.

A lacuna desta experimentação, nos momentos síncronos, trouxe uma carga mais centrada na teorização dos tipos de ginástica, sua historicidade e seus fundamentos. Uma das estratégias

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física (UFRPE)

² Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física (UFRPE)

³ Professora do curso de Licenciatura em Educação Física (UFRPE)

⁴ Professora de Educação Física (CAp-UFRPE)

utilizadas nas aulas foi a de remeter os estudantes a relembrar movimentos que realizam no dia a dia, como o saltar, andar, correr, equilibrar e trepar.

Isto nos trouxe reflexões importantes, pois as solicitações feitas aos alunos para produção de demonstrações corporais são estratégias avaliativas interessantes (PERNAMBUCO, 2013). Então, nós, estagiários e a professora supervisora da turma, pedimos aos estudantes a produção de vídeos realizando os fundamentos básicos da ginástica com duração média entre 30 segundos e 45 segundos, postados na plataforma Google Classroom. Acompanhados por um (a) responsável, os estudantes vivenciaram fundamentos como andar, saltar, girar, rolar e posições de equilíbrio em superfícies seguras, com movimentos similares aos que realizam no cotidiano, escolhendo quais desses se sentiam mais confortáveis para realizar, minimizando qualquer risco de acidentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o acompanhamento do aprendizado e as avaliações sejam coerentes e adequadas, principalmente quando falamos de ensino remoto, é imprescindível que esse processo seja vivenciado pelos estagiários que estão tendo uma primeira aproximação com esse modelo. Assim, a experiência no CAP permitiu entender que a avaliação é também um processo formativo, ou seja, deve existir de forma integrada à prática pedagógica, no intuito de contribuir e retroalimentar o desenvolvimento das competências dos alunos.

É a partir dela que se mapeiam conhecimentos consolidados e a consolidar, e se revisa e redireciona o ensino. Ao mesmo tempo, reafirmar a avaliação em situações que não permitam uma das suas égides, a prática corporal no chão da escola, é algo que carece de maior análise diante da avaliação no contexto do ensino remoto, por isso, podem ser objeto de maior aprofundamento em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BRITO, Rafaelle A. L.; AYOUB, Eliana; LORENZINI, Ana Rita; MELO, Marcelo S. T. A sistematização do conhecimento ginástica nas aulas de educação física nas escolas de referência em ensino médio do estado de Pernambuco. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 2021; 43: e004020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. *Motrivivência* v. 27, n.44, p. 164-176, maio/2015.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares na Sala de Aula - Educação Física*. Recife: Secretaria de Educação-PE, 2013.

SAVIANI, Demerval. Crise Estrutural, Conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da Educação Nacional. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e020063, 2020.

Ensino por investigação na Física: uma forma de educação científica

Rafael Andrade Bruno da Cunha¹

Prof. Dr. Ricardo Ribeiro do Amaral²

PALAVRAS-CHAVE: ensino por investigação; educação científica; astronomia.

INTRODUÇÃO

Vivemos hoje em um tempo em que cada indivíduo possui acesso a mais informações do que jamais foi imaginado pela humanidade. Mas constantemente vemos circulação de notícias e informações falsas. Como essas duas realidades coincidem? Será que o surgimento da internet, que nos permitiu tanto acesso à informação, também criou uma insustentabilidade científica? Vamos, neste trabalho, discorrer sobre uma metodologia de ensino por investigação que ajuda a amenizar esses problemas na formação do estudante usando o método científico no processo de ensino-aprendizagem.

Como descrito por Cailin O'Connor e James Owen Weatherall (2019), o método científico é capaz de discernir certas falhas em suas teorias, mas a ciência depende da sociedade em que está inserida e essa não se adaptou para combater esses problemas, criando mecanismos que tornam vantajoso a manipulação de dados e propagação acelerada de informações falsas. Os cidadãos não são propriamente preparados para entender como funciona a ciência e nem os políticos por eles eleitos tão pouco.

A solução desse problema passa através da educação, em busca de uma ferramenta de mudança na formação cidadã dos estudantes para que eles se tornem mais capazes de discernir o que é desinformação. Assim eles podem criar suas hipóteses quanto a um tema e investigar para averiguá-la e chegar à sua conclusão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Carvalho (2018), essa metodologia se estrutura a partir da liberdade intelectual dos estudantes, adaptando a condução da investigação pelo professor conforme as necessidades da turma. Em seu uso para o ensino de Física, a estrutura da investigação pode ser dividida em: a) Problema, que se refere ao tema e conteúdo geral abordado pela investigação; b) Hipóteses, onde são determinados os pontos específicos do problema que serão usados e adentrando nos conhecimentos prévios dos estudantes; c) Plano de Trabalho, instruções gerais do que deve ser feito na investigação e o que será produzido pelos estudantes para ser avaliado pelo professor; d) Obtenção de dados, a coleta de informações que serão analisadas pelos estudantes para que possam averiguar as hipóteses e chegar a conclusões; e) Conclusões, em que os estudantes

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Física (UFPE)

² Professor da disciplina Física (CAP- UFPE)

apresentam uma resposta ao problema proposto, comparando com suas hipóteses iniciais, podendo ser desenvolvidas pelo professor, pelo estudante ou pela classe como um todo.

Quem controla cada uma dessas etapas (entre estudantes e professor) é o que determina o grau de liberdade, sendo maior para cada elemento que fica na mão dos estudantes.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Com o objetivo de aplicar essa ferramenta para o 9º ano do Ensino Fundamental de forma lúdica e com elementos multidisciplinares mas, com certo controle por ser um dos primeiros contatos deles com o método científico, foi escolhido um grau de liberdade intermediário, sendo a turma dividida em grupos. Os estudantes se confrontarão com a questão: “Quais os problemas e soluções para as viagens e colonização espacial?”, a partir da qual deverão criar duas hipóteses multidisciplinares, uma dentro da Física e outra de qualquer área do conhecimento. Dois debates serão realizados, comparando as diferentes hipóteses dos estudantes, a obtenção de dados feita por eles com algumas instruções gerais do professor sobre como identificar se uma fonte é confiável, e a conclusão feita pela classe a partir do que foi trazido nos debates.

Ao final da atividade serão feitos alguns questionários com os estudantes, uma entrevista com o(a) professor(a) da turma e uma observação das aulas seguintes, para avaliar se os estudantes, após a ação, demonstram maior interesse e entendimento sobre a ciência e seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a aplicação desta sequência didática é esperado que os estudantes consigam reconhecer com maior facilidade quais fontes são confiáveis, além de terem um maior interesse pela ciência. Paralelamente o tema espacial por ser algo muito presente na ficção pode ajudar a conectar a curiosidade com o raciocínio científico, o que complementar a formação deles, integrando com o conteúdo programático do 9º ano do fundamental, que engloba o método científico. Essa sequência será realizada ao longo do ano letivo de 2021 e fará conexões de seus resultados com o desempenho dos estudantes no período remoto emergencial.

REFERÊNCIAS

O’CONNOR C.; WEATHERALL J. O. *The Misinformation Age: How False Beliefs Spread*. Yale University Press, 2019.

CARVALHO, A. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação*, [s.l.], v. 18, n. 3, p. 765-794, dezembro, 2018.

O ensino da dança na educação online

Andresa Amorim de Lima¹

Rita Cláudia Batista Ferreira Rodrigues²

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Dança; Educação online.

INTRODUÇÃO

Entre as inúmeras possibilidades de compreensão acerca da Dança, o conceito menos complexo compreende a ideia de uma sequência de movimentos corporais ordenados por um ritmo, conceito este, que ainda se agrega a significados e simbologias que permeiam esta prática ao longo do tempo (SCHIFINO, 2011).

Neste sentido, segundo Vieira (2007, p.104):

A importância da mesma para a Educação é a contribuição singular dessa linguagem artística para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano, apresentando uma nova perspectiva para a Educação acreditando-se na possibilidade de troca de experiências ampliando a compreensão do fenômeno educacional.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre o ensino do conteúdo Dança durante o período de educação online, destacando as estratégias metodológicas de ensino e os resultados obtidos a partir das metodologias ativas utilizadas. Justifica-se a escolha deste conteúdo em comparativo aos demais, por ser ainda pouco abordado e necessitar de superação de alguns desafios.

METODOLOGIA

O conteúdo foi ministrado durante a vigência do Estágio Supervisionado II em aulas de Educação Física, na turma do 7º Ano A do Cap - UFPE. A princípio, diante da construção do plano de ensino, o conteúdo Dança assim como os demais estudados no ano letivo de 2020, foi selecionado com o objetivo de promover práticas mais individualizadas, devido à necessidade de realizar a prática das aulas em casa, diante da suspensão das atividades presenciais na escola, com e/ou sem o auxílio de familiares que residiam na mesma casa. Os estilos selecionados de acordo com o programa da escola, foram Danças da Região Nordeste (Axé, Caboclinho, Bumba-meu-

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física (UFPE)

² Professora da disciplina Educação Física (CAp-UFRPE)

boi, Coco e danças natalinas), com foco no resgate e valorização da cultura popular regional. As ações foram pautadas segundo as proposições pedagógicas da abordagem Crítico-Superadora (SOARES *et al.*, 2009).

Como estratégias metodológicas, foram realizadas atividades com base em metodologias ativas: aulas expositivas-dialogadas sobre fundamentos da Dança e aspectos específicos das danças nordestinas (história, passos, vestimentas, adereços, influências e musicalidade), realização de pesquisa, construção de adereços e culminância com a realização de um seminário sobre danças nordestinas ainda não abordadas nas aulas anteriores.

Também foi feita realização de aula prática, onde foi solicitado aos estudantes que realizassem passos de Frevo acompanhando juntamente com a estagiária regente, vídeos (previamente selecionados e analisados) do canal do YouTube *Frevo Online*, como forma de apresentar para a turma uma outra possibilidade acessível para o aprendizado da Dança.

Como elemento de multidisciplinaridade, foi realizada contextualização de aspectos da Dança, tanto na Educação Física quanto em outras disciplinas cursadas pelos estudantes, como foi o caso da Educação Musical, ao abordar o ritmo na Música e na Dança, e a disciplina de História, ao fazer uma ponte entre as origens e abordagens históricas dos estilos de Dança estudados.

RESULTADOS

Foi notória a boa participação dos estudantes nas atividades propostas e em participações orais e pelo chat, exceto na aula prática de Frevo, em que foi solicitada cordialmente a abertura das câmeras, pois a grande maioria da turma não atendeu à essa solicitação para que a prática pudesse ser melhor supervisionada. Em contrapartida, destaca-se que na atividade de apresentação dos adereços (construídos de forma excelente com bastante criatividade), praticamente todos os estudantes abriram a câmera para fazer esse registro.

Nas aulas expositivas-dialogadas os estudantes mantiveram-se sempre bastante participativos, trazendo perguntas, exemplos e comentários, destacando-se ainda nesse ponto a solicitação de dois estudantes para apresentarem parte da aula aos colegas, produzindo inclusive seus próprios *slides* em boa qualidade, assim como nas produções para apresentação do seminário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que apesar de alguns vieses, como déficit de aulas práticas e dificuldade em supervisionar atividades síncronas devido à negação de abertura das câmeras, a experiência foi satisfatória e agradável de ser vivenciada, sobretudo considerando um grande fundamento desta experiência que foi promover ensino-aprendizagem de qualidade mesmo diante de um cenário tão adverso.

REFERÊNCIAS

SOARES, L. S. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHIFINO, R. B. Dança: palavra ou conceito? A perspectiva adotada pelas academias particulares de Goiânia (1973-1999). In: Simpósio Nacional de História, **Anais**, São Paulo, 2011, v.26, p. 1 – 10.

VIEIRA, M. S. O sentido do ensino da dança na escola. **Revista Educação em Questão**, Natal, 2007, v. 29, n. 15, p. 103 – 121.

PIBID Educação Física: um relato de experiência em período pandêmico

Caio Roberto Araújo de Lemos¹
Rayana Araújo Loureiro da Silva²
Gustavo José Silva de Lira³
Agostinho da Silva Rosas⁴

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Formação Inicial; pibid; Educação Física escolar.

INTRODUÇÃO

Este relato trata das práticas pedagógicas desempenhadas no PIBID, Subprojeto Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco. A escola-campo é o colégio de Aplicação da UFPE que desenvolve, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação de docente inicial e continuada, ofertando do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio (UFPE, 2015, p.28)

Por conta da pandemia causada pelo surto da COVID-19 a escola seguiu orientação da universidade a qual é vinculada suspendendo as atividades presenciais. Nesse contexto, o objetivo desse texto é relatar as experiências de formação inicial no PIBID em período pandêmico.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Na perspectiva de um relato de experiência descrevemos as vivências durante a trajetória de formação no PIBID com período datando entre os meses de outubro de 2020 a março de 2021, com turmas de ensino fundamental e ensino médio no componente curricular Educação Física, enquanto observação e intervenção, e em outros componentes diversos enquanto observação.

Tendo o Colégio de Aplicação da UFPE como nossa escola-campo, tivemos encontros com o professor supervisor a fim de nos situarmos quanto as especificidades da escola e seus espaços. Concomitantemente tivemos encontros de formação sobre cultura de movimento e

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física (UPE)

² Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física (UPE)

³ Professor da disciplina Educação Física (CAp-UFPE)

⁴ Professor do curso de Licenciatura em Educação Física (UPE) e Coordenador do PIBID

educação, cultura de movimento e saúde, cultura de movimento e lazer, cultura de movimento e esporte, de modo que nos apropriamos do subprojeto Educação Física ‘Cultura de Movimento na prática pedagógicas: desafios à inovação’ da ESEF-UPE.

Entendemos que após esse período inicial, e após outros encontros de formação, chegamos a escola com outros olhares, e percebemos que o professor supervisor utilizou ferramentas digitais como lousa interativa, jogos e aplicativos como Kahoot, Stop, Gartic, dentre outros, buscando intervir em um componente curricular que se utiliza muito do movimento, mas que agora apresentava-se em situação estática, através de uma tela de computador.

Reali (2012) afirma que, para além da especificidade de seus papéis, docentes devem apresentar uma base de conhecimento para o ensino, que consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que ensinem.

Assim, entendemos que nossas experiências na escola-campo se deram em uma rica possibilidade de aprendizados através das formações, nas interações e orientações com o professor supervisor, e percebendo as estratégias utilizadas para de alguma forma estabelecer meios de movimentar os estudantes, seja através de exercícios simples individuais, seja em recomendações de movimentos para além das aulas.

Isso posto, e vivenciando as observações de aulas de diversos componentes curriculares, das aulas de Educação Física, bem como participando de conselhos de classe, reunião escola-família, eventos do calendário escolar, reuniões de orientação, e tudo isso ocorrendo de forma remota, através de plataformas digitais, compreendemos que por vezes a dinâmica escolar toma rumos que não prevíamos inicialmente, e isso serve de aprendizados diversos que contribuem qualitativamente para a nossa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A antecipação do vínculo entre futuros professores e a sala de aula, visando aprimorar esse período inicial para os acadêmicos da licenciatura, está diretamente ligada ao PIBID, unindo teoria e prática docente, expandindo o senso crítico e assim compreendendo a importância da formação inicial para a constituição de uma identidade docente.

Nesse sentido, através das nossas vivências foi possível compreendermos nosso papel enquanto professores em formação, possibilitando assim uma práxis inovadora em que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE *apud* VENDITTI E BELÍSSIMO, 2003, p.47).

REFERÊNCIAS:

REALI, A.M.M.R. Ensinar (e aprender) a ensinar a distância: desenvolvimento profissional de formadores, base de conhecimentos e identidade profissional. In: *XVI Endipe 2012*. Campinas. Anais Livro 2, 2012. pp.402-414.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE. *Regimento interno – PIBID-UPE*. Disponível em: <http://www.upe.br/images/industriX/arquivos/programas/pibid/documentos/Regimento-Interno-Pibid-UPE.pdf> >. Acesso em: 11 de jun 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE. *Projeto Político-Pedagógico institucional do Cap UFPE*, 2015.

VENDITTI, R.; BELÍSSIMO, V. *Docência com decência! As ideias de Paulo Freire para a atividade docente em educação física escolar*: resenha do livro “Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa”. Revista Digital, Buenos Aires, 2004.

O ensino remoto, COVID-19 e o estágio¹

Maria Eduarda Duca²

Erinaldo Ferreira do Carmo³

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto; Estágio; Educação.

INTRODUÇÃO

O ano de 2021, no Brasil, foi marcado pela continuação da pandemia relacionada a Covid – 19, um vírus de fácil propagação através do ar. Com isso, o ensino remoto foi adotado como caminho para manter a educação, mesmo que nesse momento adapta-se para ser a distância. Logo, isso não seria diferente em nosso país, tão pouco em nossas escolas de ensino médio regular. O Colégio de Aplicação (CAP), localizado dentro da Universidade Federal de Pernambuco, coloca o ensino remoto como caminho para a continuação e manutenção do ensino que se propõe desde sempre a levar para seus educandos.

O ensino remoto ocorre aulas em formato on-line, mas no período e horário em que elas aconteceriam no ensino presencial. Ocorre a transferência dos caminhos do ensino presencial para o remoto, não o inverso. Suas avaliações são variadas, diferente do que denominados ensino a distância (EAD), que caracteriza-se por uma grande independência do estudante. Outro ponto é o ensino híbrido, que busca uma flexibilização entre o presencial e remoto, como forma de manter algumas atividades práticas no presencial. O ensino remoto foi a alternativa encontrada para a manutenção da educação durante o isolamento físico (COSTA, 2020).

Dito isso, é bem verdade que uma tela impede um contato físico, calor humano, troca mais rápida e fluida de comunicação. Mas diante do caos que vivenciamos, é o caminho mais rápido e eficaz para que sejamos ainda próximos e parte uns nas vidas dos outros. O distanciamento é físico, não necessariamente social, já que possuímos as atuais redes sociais anteriores a pandemia para comunicação. Segundo Giddens (2005) existe uma importância da interação humana já que

¹ O presente trabalho (não) contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

² Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Sociais (UFPE)

³ Professor da disciplina de Sociologia (CAp-UFPE)

é o que de fato gera o que denominamos sociedade, uma efetiva produção de ligações e colaborações entre seres humanos.

Dessa forma, partindo da disciplina de estágio 3 no curso de Ciências Sociais, colocou-se o objetivo geral enquanto observar o modelo de aula remoto dentro do Colégio de Aplicação.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O conjunto de informações, angústia, ansiedade, desoneração e diversas outras problemáticas que a pandemia trouxe, uniram-se na educação. Já ouvíamos e víamos relatos de professores e suas dificuldades de adesão para que os estudantes participassem das aulas. O compartilhamento de informações durante as aulas de estágio foi angustiante para nós que somos a próxima geração de professores do país.

Com isso, foi notório o benefício ao estagiar em uma escola que buscou ampliar seu currículo e conhecimentos dos seus alunos dentro desse contexto pandêmico. Apesar de diminuição da carga horária nas aulas de sociologia, surgiu uma outra disciplina em formato quinzenal de nome Pluralidade Cultural, ela é parte dos Parâmetros curriculares nacionais – PCN. Confesso que ainda não tinha vivenciado essa disciplina em nenhum momento durante os estágios que a graduação propõe ou em experiência em projetos nas escolas.

O professor começa a necessitar modificar seus modelos de aulas presenciais, ou tentar transportá-los ao máximo para o meio online. Além do que, suas formações, provavelmente, não possuíam a previsão de aulas online.

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BRASIL/MEC, 2017, p. 17).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, prevê eventuais modificações de contexto dentro do espaço escolar. Abrindo assim, para uma eventual alteração nas avaliações, modelo de ensino e estruturas que beneficiem o corpo estudantil.

Apesar de ser a geração que nasce com a tecnologia cada vez mais em alta, ainda necessitam de uma ponderação sobre a mesma. Não sabemos ainda as consequências que esse uso constante e mais do que necessário da tecnologia para estudos ou *hobby* causará. Mas entende-se que consequências existirão após todo esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A esperança da volta presencial é um alívio para quem ensina e posso também falar por quem aprende nesse contexto. Finalizar uma graduação ensinando nesse formato, é um tanto quanto desafiador, em específico por conhecer o Colégio de Aplicação antes da pandemia. No entanto, isso não diminui os direitos e deveres das pessoas que compõem esse espaço.

Dessa forma, é necessário que a educação permaneça, mesmo que em um modelo que não satisfaça estudantes e professores, mas que mantenha a educação nas rotinas dessas pessoas. É bem verdade que a dificuldade de obter conhecimento e de trocar conhecimentos dentro da pandemia é grande. No entanto, o simples fato de poder acessar sua aula ou conteúdo, já é um grande privilégio dentro da pandemia no Brasil.

Portanto, com o avanço da vacinação no país e no estado de Pernambuco, a esperança de em breve todos voltarem ao presencial e aqueles que abandonaram repensarem sobre seu futuro, cresce novamente. Afinal, professores e estudantes que já possuíram um gosto da experiência da sala de aula presencial, provavelmente aguardam esperançosos esse retorno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Ensino Médio. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

GIDDENS, Anthony. *As relações de produção e a estrutura de classes*. In: *Capitalismo e moderna teoria social*. 6. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2005. Cap. 3. p. 69-82.

COSTA, Kátia Andréa Silva da. *Ead, ensino híbrido e ensino remoto emergencial: perspectivas metodológicas*. Paraná: IFPA, 2020. 18 slides, color.

Transformando olhares: histórias de resistência e luta antirracista.

Dênis Vinícius Farias Palmeira¹

Luana Estefany da Silva Leite²

Milena Karine Wanderley de Moraes³

PALAVRAS-CHAVE: *leitura; gestos antirracistas; multimodalidade.*

INTRODUÇÃO

“Transformando olhares: histórias de resistência e luta antirracista” foi pensado para a leitura e análise dos gestos antirracistas recomendados por Djamila Ribeiro em *Pequeno Manual Antirracista*. Partimos do pressuposto de que as práticas de língua devem favorecer o desenvolvimento de habilidades dentro de uma ação dialógica.

Em termos de contexto remoto, considerando ainda o que o filósofo Pierre Levy (1996), em *O que é o virtual*, ao afirmar de que não há uma oposição entre o real e o virtual, entendemos que há a necessidade de práticas de ensino voltadas para o conhecimento de ferramentas e estratégias de linguagem que façam mais sentido nessa modalidade.

No contexto do racismo estrutural, faz-se necessário refletir sobre o silenciamento de pessoas pretas, como destaca Grada Kilomba (2019) em *Memórias da Plantação*, que tem prejudicado a representatividade nos textos que são abordados em sala de aula por parte das(os) alunas(os) pretas(os).

Ao ler o *Pequeno Manual Antirracista* de Djamila, desenvolvemos uma série de ações pedagógicas que trouxe à luz textos de autoras(es) pretas(os) cujos conteúdos ensejassem a construção de gestos antirracistas. Seguimos o percurso de: leitura, análise (discursiva e estética) e produção de textos. O produto desse projeto foi a construção, em grupo, de *podcasts* cujos episódios deveriam contar, por meio de reportagens investigativas ou *storytellings*, histórias de

¹ Estudante do curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa (UFPE)

² Estudante do curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa (UFPE)

³ Professora da disciplina de Português (CAp-UFPE)

resistência e luta antirracista. Para isso, desenvolvemos, além de aulas expositivo/dialogadas, compartilhamentos de impressões de leitura, oficinas de produção de roteiro para *podcast* e oficina de pauta jornalística.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O projeto foi apresentado para as(os) alunas(os) durante as aulas que inauguraram a segunda unidade. Como a receptividade nas turmas foi boa e os estagiários já estavam em processo de observação, a adesão ao projeto foi fácil.

Para que realizássemos os ajustes da execução do projeto e do estágio, foram necessárias algumas reuniões vespertinas com os estagiários. Após o compartilhamento do projeto, mantivemos o diálogo para a orientação das atividades que iriam contar como regência.

Houve disponibilidade por parte de ambos, fazendo com que as aulas se tornassem um espaço de produção em que cada fala era valorizada. Desse espaço, uma aluna e um aluno do 9ºB se sentiram estimulados a produzirem poemas cujo compartilhamento com a turma precedeu a realização dos *podcasts* e, por isso, eles foram declamados nos trabalhos produzidos posteriormente por dois grupos diferentes.

Muitos dos passos foram revistos durante a vivência do projeto, devido às atividades que demandavam mais tempo para serem produzidas. Essa flexibilização foi muito importante, principalmente nesse contexto remoto, tendo em vista que o letramento informacional¹ foi fundamental para que o projeto fosse realizado.

O produto dos *podcasts* foi entregue através de resposta à atividade disponibilizada no *google classroom* e sua avaliação detalhada foi entregue a cada componente dos grupos através de mensagens privadas nesse mesmo espaço. Após a entrega e o compartilhamento dos relatos avaliativos de alguns dos *podcasts* produzidos e dos relatos recolhidos através de atividade que buscava a produção de um texto breve ou de um vídeo de até um minuto respondendo a questão:

¹ “O conceito de *letramento informacional*, do original *information literacy*, corresponde à estruturação sistêmica de um conjunto de competências que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas.” (GASQUE & TESCAROLO, 2010p. 44)

Como a vivência do projeto “Transformando olhares” me impactou?, consideramos importante criar uma plataforma em que o projeto e seus frutos fossem publicados com a finalidade de permitir o acesso do público aos trabalhos desenvolvidos e ao próprio projeto.¹

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas durante o projeto reafirmaram sua importância, tendo em vista que as situações de racismo, vistas pelo olhar de Djamila, suscitaram reflexões que fizeram todos questionarem-se diante dos desafios que ainda temos. As reflexões dos alunos consideraram o baixo índice de pessoas pretas frequentando o Colégio de Aplicação ou ainda a falta de uma perspectiva de análise decolonial no que se refere ao currículo e aos textos que levamos para as salas de aulas.

Já no que se refere às habilidades linguísticas trabalhadas, elas foram para além da construção de uma noção adequada de uso de diversos operadores argumentativos, tanto no livro de Djamila, quanto nos textos que eles desenvolveram para os roteiros e para pautas jornalísticas, elas envolveram gestos de leitura, de análise, articulação e domínio de recursos de áudio e publicação de podcasts, além da necessidade de pesquisas profundas sobre os temas trabalhados na busca também por articular, em suas produções, o gesto de descolonização epistemológica recomendado por Djamila.

O projeto foi um espaço para reflexão e exercício da linguagem numa perspectiva dialógica, informacional e emancipatória. Ele nos tem feito aprender de muitas formas, mas a principal delas talvez seja a noção de que os gestos de transformação precisam ser coletivos e precisam possibilitar experiências significativas.

REFERÊNCIAS

¹ <https://transformandoolhares.wordpress.com/>

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

EMICIDA: AMARELO – É TUDO PRA ONTEM. Direção: Fred Ouro Preto. Produção: Laboratório Fantasma. Brasil: Laboratório Fantasma. Distribuição: Netflix, 2020. Mídia digital.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias & TESCAROLO, Ricardo. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica *in* **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.41-56, abril de 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/J6TnBv6q3Bx3qHwY8TymVmh/?lang=pt> . Acesso em 18/10/2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LÉVY, Pierre. **O Que é Virtual?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

Relato de experiência: vivências e práticas no ensino de química¹

Priscila Soares da Silva¹

Reyvisson Vinicius Ferreira da Silva²

Marilia Gabriela de Menezes Guedes³

Queila Patrícia da Silva Barbosa Freitas⁴

PALAVRAS-CHAVE: ensino de química; equilíbrio químico; equilíbrio iônico.

INTRODUÇÃO

Diante da pandemia devido ao Covid-19, recomendações sanitárias pela Organização Mundial de Saúde (OMS) foram postas em prática em todo o planeta. Como consequência a esta nova circunstância, os estágios dos cursos das licenciaturas e os programas de formação docente, como a Residência Pedagógica, ocorreram de forma remota na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Dessa maneira, os licenciandos e professores das unidades de ensino precisaram utilizar de forma criativa os recursos tecnológicos para inovar as aulas durante este período. Para o ensino de química os desafios aumentaram, visto que se trata de conteúdos abstratos, o que torna o ensino remoto mais complexo (MONTEIRO *et al.*, 2020). Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo descrever experiências dos residentes de Licenciatura em Química da UFPE nas observações da prática docente da professora Kátia Aquino no Colégio de Aplicação/UFPE e nas regências de aulas sobre equilíbrio químico e iônico. As observações ocorreram no período de sete meses, no início das aulas no mês de abril até o mês de outubro. As regências aconteceram no terceiro ano do ensino médio, como forma de revisão dos conteúdos do segundo ano do ensino médio.

¹ O presente trabalho (não) contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Química (UFPE)

² Estudante do curso de Licenciatura em Química (UFPE)

³ Professora do curso de Licenciatura em Química (UFPE)

⁴ Professora da disciplina de Química (CAP-UFPE)

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente acompanhamos aulas ministradas pela professora Kátia Aquino. A metodologia empregada é baseada na teoria da aprendizagem significativa, que tem como objetivo conhecer as concepções prévias dos estudantes e utilizar na produção de estratégias que relacionem as mesmas com os conceitos científicos (SILVA *et al.*, 2016). As aulas observadas foram do terceiro ano do ensino médio. Cada etapa possuía um tema, a primeira etapa teve o tema polímeros² e discutidas questões ambientais e de sustentabilidade. Na segunda etapa foi trabalhado o tema dietas, associando com os assuntos de isomeria³ e reações orgânicas. A professora sempre estava atenta as concepções iniciais dos estudantes, utilizou o jamboart (uma ferramenta digital que atua como um quadro branco) como atividade avaliativa em grupos, e o google forms (plataforma digital que é possível formular questões) para as atividades de forma individual.

Para a regência, elaboramos uma sequência didática objetivando trabalhar os conteúdos equilíbrio químico (estuda o comportamento das moléculas em solução) equilíbrio iônico (estuda o comportamento dos íons em solução), articulando os conceitos novos com os que já estão estabelecidos pelos estudantes, para que eles possam identificá-los no seu dia a dia. As aulas foram realizadas de forma remota pela plataforma do Google Meet. Utilizamos problematizações relacionadas ao cotidiano (WARTHA *et al.*, 2013).

A Sequência Didática foi composta por quatro aulas. A primeira aula abordamos o conceito de reversibilidade (quando em uma reação temos a formação de reagentes e produtos simultaneamente), princípio de Le Chatelier e as constantes de equilíbrio, com a problemática “Por que existem lentes de óculos que mudam de cor durante a exposição à luz solar?”. Na segunda aula, discutimos equilíbrio iônico a partir do questionamento “Por que refrigerante gelado é mais gostoso que refrigerante quente?”. A terceira aula teve como finalidade debater com os alunos sobre “Por que as diversas marcas de água mineral não possuem o mesmo pH?” e por que devemos nos preocupar com o pH da água que tomamos?”, associando com o conhecimento de hidrólise básica, hidrólise ácida, hidrólise neutra, hidrólise de um sal fraco com base fraca. A quarta aula teve como objetivo o estudo sobre a constante do Produto de Solubilidade (Kps),

Solubilidade e Efeito do Íon Comum.

² Macromoléculas resultante da união de muitas unidades de moléculas menores (monômeros).

³ Fenômeno químico em que duas ou mais substâncias que apresentam a mesma fórmula molecular, mas diferentes fórmulas estruturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, vivenciamos experiências no contexto do ambiente virtual observando como as aulas estavam sendo ministradas, como a participação dos alunos estava ocorrendo e como os professores estavam lidando com os novos desafios relacionados à organização do ensino de forma não presencial e na realização das regência de aulas. Essas experiências contribuíram para a formação dos licenciandos, evidenciando que mesmo diante das dificuldades do ensino remoto, podemos superar os obstáculos, construir alternativas criativas para o processo de ensino e aprendizagem de química.

REFERÊNCIAS

MONTEIRO, M. M.; *et al.* Os três momentos pedagógicos e os desafios do ensino remoto: Uma proposta de sequência didática para o ensino de química abordando o tema depressão.

Campina Grande, jun. 2020. Disponível

em:

<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2020/TRABALHO_EV138_MD1_SA2_4_ID1104_11112020141825.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

SILVA, R. M.; *et al.* Conexões entre Cinética Química e Eletroquímica: A Experimentação na Perspectiva de Uma Aprendizagem Significativa. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 38, p. 237-243, ago. 2016.

WARTHA, E. J.; *et al.* Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 35, p. 84-91, maio 2013.

Residência pedagógica: um relato de experiência das aulas de química no colégio de aplicação da UFPE

Laíza Carla Medeiros Silva¹

Mariane Alves de Freitas²

Queila Patrícia da Silva Barbosa Freitas³

Marília Gabriela de Menezes Guedes⁴

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Residência pedagógica; Ensino de química.

INTRODUÇÃO

Devido a covid-19, novos desafios surgiram para vivenciar aulas de forma remota, como a necessidade de conexão com a internet, a organização de um novo modelo didático e um plano que pudesse favorecer a participação de todos nessa forma de ensino. Mortimer e Scott (2002 p.304) em seus estudos a respeito das atividades discursivas em sala de aula afirmam “Nós acreditamos que a fala e o discurso verbal, embora não sejam os únicos modos de comunicação nas salas de aula de ciências, são centrais para esse processo [...]”. Logo, as aulas remotas, centradas na fala e no discurso verbal, podem ser instrumento que possibilita o desenvolvimento cognitivo dos alunos, principalmente quando a interação se dá através do diálogo.

Também evidenciamos que o uso de vídeos, simuladores e imagens tornaram-se mais constantes, pois além de aulas mais atrativas, esses recursos auxiliaram na compreensão dos fenômenos envolvidos em cada assunto estudado. Segundo Bartolomé (1994) a atividade utilizando recursos multimídia podem exercer diversas tarefas no processo de ensino e aprendizagem, como apresentar a informação, se constituir como instrumento de avaliação e motivação.

Portanto, neste trabalho descrevemos as experiências vivenciadas no Colégio de Aplicação da UFPE durante as regências com a turma da 1º série do ensino médio, que ocorreram dentro do programa de Residência Pedagógica da licenciatura em química da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

DESENVOLVIMENTO

A vivência das atividades ocorreram de forma síncrona e assíncrona. Na regência foram abordados os assuntos de ligações químicas e geometria das moléculas. Dentro do conteúdo de ligações químicas, foi discutido sobre ligação iônica, utilizando slides com fotos do cotidiano, e assim permitiu que os alunos percebessem que tudo é constituído de átomos e moléculas e as propriedades dos materiais estão envolvidas nas características dos tipos de ligações formadas. Após abordar os conceitos, apresentamos um vídeo no qual as ligações foram demonstradas microscopicamente, para facilitar a compreensão dos alunos.

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Química (UFPE)

² Estudante do curso de Licenciatura em Química (UFPE)

³ Professora da disciplina de Química (CAP-UFPE)

⁴ Professora do curso de Licenciatura em Química (UFPE)

O uso de vídeo, tabelas, imagens e simuladores foram recorrentes durante toda a regência, como por exemplo, nas aulas sobre solubilidade, condutividade e ponto de fusão. Inicialmente, os alunos informaram que não conseguiam imaginar como acontecia a dissolução dos cristais, então utilizamos um vídeo que simulava o fenômeno da dissolução do cloreto de sódio em água. Para iniciar a discussão sobre a condutividade em compostos iônicos e substâncias moleculares, apresentamos um vídeo demonstrando um experimento sobre a passagem da corrente elétrica com sal e açúcar no estado sólido e em solução aquosa. Já sobre ponto de fusão foi utilizada uma tabela com diversas substâncias para que os alunos compreendessem a relação entre os tipos de ligações envolvidas e as temperaturas ali dispostas.

Para introduzir o assunto de geometria das moléculas utilizamos slides no qual estavam dispostas imagens das geometrias e as suas respectivas nomenclaturas. Além disso recorreremos ao uso de simulador mais especificamente o PhET colorado¹ no qual foi possível visualizar a representação das moléculas. A utilização do simulador foi interessante e proporcionou uma maior interação por parte dos alunos que tiveram a possibilidade de visualizar a molécula em 3D.

Nas atividades assíncronas foram disponibilizados formulários com perguntas e respostas e o link do simulador para que os alunos pudessem explorar as diferenças entre as geometrias das moléculas ao se adicionar ou retirar átomos da molécula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do presente relato, parte da concepção da indissociabilidade entre teoria e prática no exercício da docência. Com as vivências, percebemos as dificuldades enfrentadas no ensino remoto, como o tempo reduzido, falhas na conexão da internet, entre outras. Apesar das dificuldades sempre que possível utilizamos vídeos, imagens, e tabelas nas aulas ministradas e com isso cremos que contribuimos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Com isso, acreditamos que as experiências na escola-campo de pesquisa ampliaram a dimensão do que se esperaria vivenciar na licenciatura, mesmo em meio à pandemia. Foi possível identificar que ainda existe um longo caminho pela frente e que será percorrido, não igualmente, nem rapidamente, mas coerente com a exigência necessária ao estudo e a pesquisa, em contínuo aperfeiçoamento rumo a uma educação cada vez melhor e para todos.

REFERÊNCIAS

BARTOLOMÉ, A.R. Sistemas multimedia. In: Sancho, J. (Coord.). **Para una tecnología educativa**. Barcelona: Horsori, p. 193-219, 1994.

MORTIMER, Eduardo F.; SCOTT, Phil. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em ensino de ciências**, v. 7, n. 3, p. 304, 2002.

¹<https://phet.colorado.edu> › pt_BR

Um breve apanhado de vivências e aprendizados no PIBID

Jéssica Priscila Cerqueira Barbosa Mendes¹

José Carlos Alves de Souza²

PALAVRAS-CHAVE: identidade docente; PIBID

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) denota-se uma das mais importantes políticas públicas de formação inicial no Brasil. Segundo o Edital PIBID/CAPES nº 02/2020, seu objetivo é inserir os discentes das licenciaturas que tenham concluído menos de 60% do curso nas escolas públicas de educação básica, oportunizando-lhes a criação e a participação em práticas docentes e apoiando a articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a educação básica.

O ingresso no PIBID é muitas vezes o responsável pelas primeiras práticas docentes conduzidas pelo discente de licenciatura. Ainda, os elos entre academia e “chão da escola” nutrem os graduandos na sua busca por novos conhecimentos na relação das informações existentes com as novas que a realidade impõe e que são percebidas pela sua postura investigativa, correspondendo a, para além de um campo para aplicação de teorias e reprodução de modelos, um campo de pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2010). Por isso, demanda um dedicado exercício de reflexão, discussão e experimentação.

Relacionando a vivência do PIBID no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp) no subprojeto da matemática de 2020 a 2021, com a literatura a respeito da formação de professores, apresentamos, a partir de uma abordagem qualitativa -considerando a subjetividade da vivência- de caráter descritivo, algumas das experiências e reflexões advindas do Programa.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No CAp, a imersão nas aulas da turma acompanhada tem possibilitado a busca por compreender, relacionar e refletir sobre o ensino e a aprendizagem da matemática nas suas diferentes dimensões. Logo nas primeiras atividades, foi possível constatar seu caráter argumentativo e interativo: os alunos são convidados a socializar suas ideias e, mais ainda, apresentar argumentos que as sustentam. Observa-se nesses momentos a posição de moderador assumida pelo professor, que intervém de forma a levar o estudante a identificar e superar seus erros.

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Matemática (UFPE)

² Professor da disciplina de Matemática (CAp-UFPE)

O contato com a prática desse docente fomenta estudos acerca dos conceitos da metacognição e da autonomia e das metodologias de ensino que os estimulam, tendo papel relevante para o repertório teórico dos graduandos. O papel das teorias é iluminar e oferecer meios para análise e investigação que permitem questionar as práticas e ações dos sujeitos, colocando-as em questionamento, uma vez que as teorias partem da realidade (PIMENTA; LIMA, 2010).

Porém, ao comparar as nuances da classe com a literatura e os relatos de estagiários, vemos pontos convergentes e de desencontro que erguem a noção da existência de várias particularidades nos diversos cenários escolares, alertando para a necessidade de construir um conjunto de saberes variados que deem condições de atender o aluno dentro de sua unicidade. Logo, a identidade docente é tecida sobre a perene busca por conhecimento. "Nada, a rigor, está pronto, acabado, [...] o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado" (BECKER, 1993, P. 88).

Imergindo nesta sala de aula, onde o estudante é protagonista e guia da ação pedagógica, notam-se a dialética entre a proposta do docente e o *feedback* dos discentes e uma dinâmica de "show ao vivo" nas aulas, que exigem do professor o ato de rever as escolhas previamente tomadas. Desenvolve-se a partir dessas observações noção de que não há uma receita para a um trabalho pedagógico e que este não será linear e uniforme, dada sua natureza fluida e dinâmica, ao mesmo tempo que não é (nem deve ser) um trabalho erguido sobre a improvisação ininterrupta, "instinto" ou adivinhação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID cumpre seu papel quando os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas interagem. As vivências oriundas dessa interação são valiosas para a concepção dos cursos de licenciatura e fortalecem a escola, que é um lugar de formação de si mesmo e do outro em seus campos culturais e morais, sendo, também, engrenagens vitais na criação da sociedade. Tal fato reacende a responsabilidade em ser professor.

O trabalho colaborativo tem permitido enxergar os fenômenos sob um ponto de vista mais amplo e detalhado, fazendo-nos perceber que a prática educativa se revela num ambiente de articulação dos diferentes saberes.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. "O que é Construtivismo?". In: ALVES, Maria Leila; DURAN, M. C. G.; BORJA, A.; TOLEDO, C.; MATTOS, M. G. *Construtivismo em revista*. São Paulo: FDE, 1993, p. 87-93.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Programa institucional de bolsa de iniciação à docência*: edital nº02/2020. Brasília, DF, 2020. Disponível em:

<<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>>. Acesso em: 03 set. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

A leitura de ficção científica e o ensino de física:

Relatos de um estagiário¹

Hugo Borba Mello²
Ricardo Ribeiro do Amaral³

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Física; Ficção científica

INTRODUÇÃO

Como membro do PIBID, além das observações, foi necessária a criação de uma Intervenção (Docência Supervisionada). Assim nasceu a “Proposta de lazer para as férias” aos estudantes do 1.º ano A, pensada para ser aplicada em duas etapas. A primeira, de sugestão de leitura de um conto ou romance de Ficção Científica (disponibilizados em PDF) para ser realizada no período de recesso e orientações gerais; e a segunda, a ser executada na volta às aulas, prioritariamente de relatos dos estudantes sobre suas experiências com os livros/textos sob orientação do professor.

A meta foi aproximar os conteúdos didáticos da Física com circunstâncias científicas nas histórias, sem necessariamente a pressão do rigor científico ou das notas avaliativas da sala de aula, apenas estimulando o hábito da leitura e a sede do aprender abordado por Paulo Freire, “Quanto mais curiosidade espontânea se intensifica, (...) tanto mais epistemológica ela vai se tornando”, (2013, p. 85). É importante salientar que foi utilizado o Google Meet e Classroom como ferramentas adotadas pelo CAP para as atividades pedagógicas nesse período.

A EXPERIÊNCIA

Durante a etapa I, foi realizada uma explanação a partir da apresentação de slides para compreensão da proposta sugerida. Nesse momento, houve a indicação e disponibilização de cinco contos de Ficção Científica (O imortal, de Machado de Assis; O cair da noite e Robbie, de Isaac Asimov; Água de Nagasaki, de Domingos Carvalho; A morte do cometa, de Jorge Calife) e uma orientação de criar um diário de leitura para

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

² Estudante do curso de licenciatura em Física (UFPE)

³ Professor da disciplina de Física (CAp-UFPE)

curiosidades, dúvidas, reflexões. Antecipando-se a um possível estranhamento da junção de leitura com a Física, foi explicada a importância de ler no aprendizado e demandas profissionais/acadêmicas, e como todo educador pode ser professor de leitura.

Quando se pensa em ensino de física, raramente a ideia de incentivar a leitura e da escrita é valorizada. No entanto, essas são habilidades sumamente importantes em um aprendizado de ciências significativo. (...) Todo professor, independente da disciplina que ensina, é professor de leitura e esta pode ser transformada numa atividade interdisciplinar envolvendo os professores de física, português e história. (PIASSI E PIETROCOLA, 2007, p.01)

O segundo momento abriu espaço para os jovens dar vazão às vivências com a leitura, compartilhando a experiência com os colegas. Foi observada uma certa dificuldade geral dos estudantes em relacionar a leitura com o conteúdo didático da Física, possivelmente pela falta de hábito em leitura e atividades desse tipo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da dificuldade de tentar engajar uma turma em uma atividade fora do padrão, fazer isso de forma remota tornou ainda mais desafiadora a missão. A sensação após a etapa I da proposta foi de que pelo menos uma parte da turma foi motivada pelo convite. Esperava-se que pelo menos 1/3 dos estudantes participassem da etapa seguinte, levando seus relatos, sendo tal objetivo alcançado e resultando em exposições que até superaram as expectativas. Além disso, alguns estudantes demonstraram o interesse de começar a construir o hábito da leitura por terem sentido dificuldade com as leituras propostas.

Notou-se também uma participação mais feminina nessa etapa II, que, de forma espontânea, foram as primeiras a se apresentar, diferente do usual nesta turma durante as aulas de Física, cuja participação masculina em geral se sobressaia. Dessa forma, a estratégia pareceu dar espaço a pessoas que não costumavam se pronunciar. Espera-se que, a partir de então, essa abertura possa motivar tais estudantes nas próximas aulas. Foi preciso provocar os garotos para que eles expusessem seus relatos, mas, após a provocação, também participaram.

Com relação às formas de apresentação, em geral optou-se por exposição oral, apenas uma estudante lançou mão de slides. Os demais abriram os microfones e expuseram os relatos, às vezes abrindo as câmeras também. Em uma próxima atividade desse tipo, é bem provável que eles ampliem suas exposições e se sintam mais a vontade para explorar novos métodos. Pela participação, eles ganharam dois livros para que revezem entre si e depois passem para outra turma ou doem: Frankenstein (Mary Shelley) e A dança do universo (Marcelo Gleiser).

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

PIASSI, L. P.; PIETROCOLA, M. *Quem conta um conto aumenta um ponto também em física: contos de ficção científica na sala de aula*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, XVII, 2007, São Luís. Anais... Maranhão: SBF, 2007.

De monitor à estagiários: o que nos faz buscar o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

Caroline Rayza Dionísio da Silva¹

Iago de Santana Perrusi²

Rebeca Emerenciano Maranhão de Melo³

Isis Tavares da Silva Lovera⁴

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria; Estágio; Aplicação.

INTRODUÇÃO

Dentro do ambiente do Colégio Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, os discentes dos cursos de Licenciatura, têm grandes oportunidades de experiências no mundo da docência. Com a criação do Colégio em março de 1958, visava a formação dos licenciandos, buscando abranger as disciplinas práticas do ensino, recebe o nome de Colégio de Aplicação (CAp), para experimentação de metodologias-na escola. Dentro da UFPE, o CAp conta atualmente com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. O estágio se configura como um campo de conhecimento teórico e prático, assim, o estágio produz interações entre os cursos de graduação e o ambiente de trabalho no qual são desenvolvidas suas práticas profissionais (LIMA E PIMENTA, 2006). Com isso, as Universidades oferecem as disciplinas de Estágio Supervisionado para que os graduandos possam realizar essa conexão com a sua prática profissional, interagindo com os profissionais da área e compartilhando experiências e aprendizados em um ambiente como o CAp. No que confere a monitoria, de acordo com Dantas (2014), a monitoria se caracteriza como inovadora, principalmente, na formação de professores. Assim, os discentes dos cursos de licenciatura da UFPE têm a oportunidade de atuação e aprendizado no chão da escola, sendo monitores com isso, auxiliando os professores e aprendendo de forma prática, conseguindo trabalhar os conteúdos propostos e sua aplicação. O presente estudo se caracteriza como um relato de experiência de abordagem qualitativa, construída por meio das regências e observações

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física (UFPE)

² Estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física (UFPE)

³ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física (UFPE)

⁴ Professora da disciplina de Educação Física (CAp-UFPE)

relacionadas à monitoria e ao estágio supervisionado na disciplina de Educação Física no CAp da UFPE no ano de 2021.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O CAp UFPE abre anualmente um edital próprio de seleção para monitores da graduação e da educação básica com a finalidade de ofertar o módulo de ensino para os estudantes. A partir disso, os docentes realizam uma seleção própria e submetem a proposta através de projeto para apreciação da comissão avaliadora, concorrendo a vagas de monitoria com e sem bolsa dependendo das demandas e recursos que são repassadas ao Colégio. Desta forma, o resultado é publicado e divulgado a toda comunidade acadêmica e assim é possível se tornar monitor (a). Cada monitor atende as demandas da escola sinalizadas no projeto inicial e acompanha o docente em suas turmas durante o ano letivo. No nosso caso, foi possível três aprovações, uma como bolsista e duas como voluntários. Através do contato da professora em uma intervenção realizada na escola, foi possível tomar ciência da possibilidade de concorrer a vaga para monitoria dentro do CAp. O vínculo da monitoria, aproxima estudantes da graduação por mais tempo do que um estágio, principalmente neste modelo remoto, devido ao estado de Pandemia, onde a UFPE organizou o calendário do ano com três períodos para graduação, encurtando o tempo de estágio e contato com a instituição que os acolhe. Neste sentido, é possível passar mais tempo com os estudantes conhecendo o funcionamento de cada um no processo de ensino e aprendizagem, além de auxiliar os estagiários que passam pela instituição por determinados períodos. Mesmo já com os vínculos de monitores neste ano letivo de 2021, quando buscamos cursar as disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Ensino Médio, fomos atrás de realizá-lo no CAp UFPE. Um dos motivos que nos fez buscar o CAp se refere a adequação do ano letivo ao calendário da graduação. A escolha também foi feita por já estar dentro do ambiente como monitor e já compreender e acompanhar o funcionamento da escola e como as aulas estavam ocorrendo. Outros motivos foram a fácil comunicação com os professores e a grande dificuldade de encontrar escolas que estivessem aceitando estagiários, em decorrência da pandemia, pois, algumas escolas não estavam com aulas remotas, ou com aulas de educação física sem ter o acompanhamento necessário, assim, impossibilitando as regências e observações dos estagiários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, de acordo com que foi observado, a escolha em fazer a monitoria e estágio no CAp UFPE se deu por questão de oportunidade, em que a monitoria fez parte da formação dos discentes, podendo vivenciar a realidade dentro do chão da escola, conseguindo ter a experiência por mais tempo do que a disciplina de estágio. O estágio supervisionado aconteceu por já estar imerso no ambiente e em contato com os estudantes e compreendendo o funcionamento das aulas. Vivenciar a monitoria e também o estágio dentro do CAp influenciou em um maior desenvolvimento de autonomia e conhecimento frente a realidade que um professor vive, sendo uma experiência que contribuiu para um maior desenvolvimento e aprimoramento, possibilitando ser colocado em prática tudo aquilo que estava sendo visto durante a graduação.

REFERÊNCIAS

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póiesis pedagógica*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, p. 567-589, 2014.

Do planejado ao vivenciado: o trabalho com o gênero poema no ensino fundamental remoto¹

Poliana Soares da Silva²

Kátia Maria Barreto da Silva Leite³

Siane Gois Cavalcanti Rodrigues⁴

PALAVRAS-CHAVE: ensino; poema; reflexão.

INTRODUÇÃO

Este relato tem por objetivo descrever a experiência adquirida através do estágio de regência realizado na turma do 8º B do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), durante os meses de julho e agosto do ano de 2021. O primeiro mês foi dedicado à observação das aulas ministradas pela docente supervisora na turma já citada; o segundo mês foi destinado à regência de aulas pela estagiária.

O momento inicial de observação foi muito importante para a licencianda conhecer a turma. Para tanto, foi solicitado aos alunos que respondessem um questionário de diagnose, para definir melhor o perfil da turma, as temáticas e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Com base nisso e nas orientações das professoras preceptora e orientadora, foi construído o projeto didático: “Da poesia às problemáticas sociais: um diálogo entre o ler e o refletir”, cujo propósito foi trabalhar o gênero textual poema; as diferenças e semelhanças entre poema e poesia; as relações entre poema e música; e, algumas figuras de linguagem, bem como, levar os discentes a refletirem sobre as temáticas: desigualdade social, trabalho infantil e preconceito racial. Para tal, ele teve seu referencial teórico fundamentado em: Antunes (2003); Dolz e Schneuwly (2004); Geraldi (2002-2015) e Pinheiro (2018).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O projeto didático supracitado abordou os eixos de leitura, análise linguística, escrita e oralidade. Assim, com base no que defende Pinheiro (2018) para o trato com a poesia em sala de aula, buscou-se desenvolver um ensino-aprendizagem crítico-reflexivo e que sensibilizasse, no público alvo, o gosto pela leitura de obras poéticas.

No decorrer da regência, diante de uma turma de perfil muito participativo, o projeto didático iniciou-se com os eixos de leitura e análise linguística, promovendo

¹ O presente trabalho (não) contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

² Estudante do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa (UFPE)

³ Professora da disciplina de Português (CAp-UFPE)

⁴ Professora do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa (UFPE)

discussões e reflexões sobre poema, poesia e as figuras de linguagem: metáfora, comparação, metonímia e personificação e seus efeitos de sentido na construção de textos poéticos. Tal momento foi direcionado por meio da leitura dos poemas: “Tem tudo a ver” de Elias José, “Os Poemas” do Mário Quintana e “Leitura” do Francisco Marques.

Para viabilizar a discussão sobre as temáticas sociais supracitadas, bem como, a relação entre poema e música, foram trabalhados os poemas: “O Bicho” do Manuel Bandeira e “Vozes-mulheres” da Conceição Evaristo; as músicas: “Sementes” do Emicida e da Drik Barbosa e “Trevo, Figurinha e Suor na Camisa” do Emicida e da Ivete Sangalo. A partir disso, desencadearam-se discussões pertinentes para a formação da conduta humana do alunado. Nesse eixo, foi posto como atividade assíncrona uma ficha de leitura e interpretação que colaborou ainda mais para a compreensão do conteúdo estudado e discutido nas aulas síncronas.

No que diz respeito ao eixo de escrita, foi solicitado aos alunos que produzissem poemas seguindo critérios estabelecidos. Um desses critérios foi a escolha de uma das temáticas sociais abordadas em sala de aula. Logo, como “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão)” (ANTUNES, 2003, p. 54), as produções poéticas foram avaliadas e, quando necessário, encaminhadas para um processo de reescrita. Essa orientação foi importante para os discentes aprenderem a relacionar melhor os elementos intratextuais em prol de alcançar o objetivo comunicativo pretendido.

Com relação ao eixo de oralidade, os alunos foram levados a analisar a declamação de alguns poemas e, conseqüentemente, refletir sobre a importância dos elementos cinéticos e prosódicos na declamação do poema. Com base nisso, os discentes realizaram a declamação de seus poemas. Tal atividade fez-se relevante para os alunos compreenderem o quanto esses aspectos contribuem para a construção do sentido do texto oral.

Como culminância do projeto didático, foi combinado com a turma a confecção de um e-book com os poemas escritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das aulas ministradas, foi visível uma reflexão significativa sobre as temáticas sociais abordadas e um bom domínio, pela turma, dos conteúdos trabalhados em sala de aula. A partir disso, foi possível constatar que o caminho metodológico utilizado contribuiu para a aprendizagem dos alunos e, sobretudo, para a formação humana deles.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & Interação*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, J. W. et al. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

Ensino remoto e seus desafios: uma análise das aulas de Matemática em turmas do 6º ano no Colégio de Aplicação da UFPE.

Álison André da Silva¹
Benjamim Alves Barbosa Neto²
Rogerio da Silva Ignacio³

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de Matemática; Ensino Remoto; Obstáculos Pedagógicos;*

INTRODUÇÃO

Uma das medidas para conter o avanço da pandemia em todo país, foi a suspensão das aulas presenciais nas escolas, com isso, toda a comunidade escolar do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE) teve que lidar com o ensino remoto. Dessa forma, por meio de aulas síncronas e atividades assíncronas, fazendo o uso de plataformas digitais como *google meet*, *classroom* entre outras, professores tiveram que reinventar seu modo de dar aula e adaptar tais plataformas digitais ao seu cotidiano de aulas. Nosso objetivo é relatar os obstáculos pedagógicos e experiências vividas durante nossa estada enquanto residentes, mostrando um pouco sobre o ensino da Matemática no CAp/UFPE em tempos de pandemia, ressaltando os pontos positivos e negativos do ensino remoto.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ENSINO REMOTO

A preocupação com a aprendizagem dos filhos é notória na maioria das famílias, e percebemos que, no início do ano letivo, alguns responsáveis dos alunos se faziam presente nas aulas. Diante das intervenções de terceiros, seja tomando a vez de fala do aluno, seja sussurrando respostas, entendemos que houve prejuízo aos estudantes por não ser permitido a eles a liberdade para elaborar suas próprias respostas e cometer os erros

¹ Estudante do curso de licenciatura em Matemática (UFPE)

² Estudante do curso de licenciatura em Matemática (UFPE)

³ Professor da disciplina de Matemática (CAp-UFPE)

que são parte fundamentais do processo de aprendizagem. É importante para o professor de Matemática reconhecer obstáculos de ordem didática ou epistemológica, como preconiza Brousseau (1983), que dificultam a aprendizagem dos conceitos pelos alunos. Somente assim o docente tem oportunidade de adaptar suas abordagens às necessidades dos estudantes.

DIFICULDADE DE ACESSO A INTERNET E DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS

A instabilidade (ou baixa qualidade) da Internet para diversos alunos dificultaram o desempenho de parte importante dos planejamentos das aulas, as intervenções (livres ou provocadas) dos estudantes. Quando não havia problemas com a Internet, havia com a qualidade dos aparelhos eletrônicos utilizados pelos estudantes. A Matemática requer o acesso e manipulação de sistemas de representação próprios e parte significativa das tarefas de ensinar e aprender conceitos de Matemática envolve a manipulação de registros de representação, segundo DUVAL (2012). Os registros (anteriormente feitos em papel ou no quadro) não são feitos apenas para guardar dados como extensão da memória, ao manipular um algoritmo, ou um desenho de geometria dinâmica, por exemplo, o estudante o utiliza como parte de seu processamento de raciocínio. Telas pequenas de celulares ou mesmo de tablets impedem que os estudantes participem de soluções coletivas em tempo real de aula, dado que a escrita (e desenho) manual é difícil em tais aparelhos.

Sem dúvidas, ter um *feedback* sobre como anda a aprendizagem individual de cada aluno tem sido muito difícil, pois a grande maioria dos alunos acompanha a aula com a câmera desligada, o que dificulta a percepção por meio do contato visual, restando apenas as correções das atividades e/ou perguntas/desafios feitos oralmente como única forma de se obter esse *feedback*.

AValiação POR MEIO DO AMBIENTE VIRTUAL

A avaliação da aprendizagem já algo muito complexa mesmo em tempos não pandêmicos, agora vamos tentar imaginar isso em ambientes virtuais, nos tempos atuais

as ferramentas mudaram e são elas agora: aula síncrona e utilização do *chat* e atividades assíncronas onde o aluno fica com alguns exercícios e questionamentos que será feito em casa e entregue posteriormente através das plataformas digitais.

Uma questão que foi levantada entre os estagiários foi, sobre como os alunos estão sendo assistidos (quando o são) no cumprimento das tarefas das aulas assíncronas. Discutimos sobre o equilíbrio delicado frente à decisão didática de fornecer mais elementos que o apresentado pelos enunciados dos problemas: Pode-se oferecer elementos mínimos para que o desafio da solução se mantenha ou evidenciar muito da solução. Preocupamo-nos com as eventuais decisões apresentadas nas ajudas de terceiros aos estudantes. Por diversas vezes notamos que o nível de discernimento das tarefas assíncronas era muito diferente daquele apresentado pelos estudantes ao serem convidados a apresentar os detalhes de suas soluções.

O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS

Queremos também destacar os pontos positivos e um deles é o quão importante para o aluno foi uso de recursos tecnológicos, tais como plataforma *classroom*, *Kahoot*, *Mspaint*, *khan academy*, dentre outros. Por meio desses recursos, os alunos puderam manter diálogos fora do horário de aula síncrona com o preceptor e com os residentes esclarecendo dúvidas e apresentando comentários. Isso ajuda a mantermos um acompanhamento mais individualizado das evoluções dos alunos para compreensão dos conceitos apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista, toda a situação que estamos vivendo não podemos dizer que tudo foi ruim. Percebemos pontos positivos e pontos negativos e vale ressaltar que houve um esforço enorme de toda comunidade escolar para o andamento e avanço da aprendizagem dos alunos. Podemos então concluir que, diante das dificuldades que enfrentamos, e respondemos com muito diálogo, planejamentos minuciosos e busca de elementos,

apropriados às especificidades da Matemática, para desenvolvermos situações que gerem aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

BROUSSEAU, Guy. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches en didactique des Mathématiques, 1983. In: ALMOULOU, Sado Ag. Fundamentos da Didática da Matemática. Curitiba. PR: Editora UFPR, 2007.

DUVAL, Raymond; MORETTI, Trad Mércles Thadeu. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 7, n. 2, p. 266-297, 2012.

Regência aplicada com uma aula sobre frações

Ithalo Rubêns Carneiro da Silva¹
Maria Eduarda Ferreira de Miranda²
Rogério da Silva Ignácio³

PALAVRAS-CHAVE: frações; regência; residência pedagógica.

INTRODUÇÃO

Durante a residência pedagógica, vivenciamos vários momentos de imersão do aprendizado escolar incluindo a prática da docência. Ao participarmos das gêneses das aulas, partindo dos planejamentos às regências, sucedidas por reflexões coletivas com o preceptor e demais residentes encontramos oportunidades valiosas de desenvolvermos habilidades profissionais voltadas para o ensino da Matemática.

Detalhamos neste relato, uma dessas situações, especificamente uma aula introdutória ao estudo de frações no sexto ano do Ensino Fundamental. Trata-se de um tópico rico em representações para as quais dispomos de uma gama igualmente rica de materiais de uso, tais como discos, barras, objetos contáveis, softwares etc. Mencionamos aspectos que consideramos relevantes em cada etapa dessa regência em específico (foram dedicados momentos de planejamento, estudo e preparação de material) por considerarmos o tema de frações como central para o estudo de diversos tópicos posteriores, tais como números decimais, razão, proporção e porcentagem, para citarmos apenas alguns.

REGÊNCIA

A abordagem se origina das aulas anteriores sobre divisão, que serviram como base introdutória para a apresentação dos conceitos relacionados à fração. Dado que a divisão foi abordada de maneira a privilegiar o domínio conceitual da operação (com resgate das aprendizagens anteriores dos alunos sobre procedimentos com algoritmos), os estudantes participaram de reflexões sobre situações de partilhas em partes iguais.

Tencionamos, portanto, seguir as atividades de frações com o mesmo enfoque

¹ Estudante do curso de licenciatura em Matemática (UFPE)

² Estudante do curso de licenciatura em Matemática (UFPE)

³ Professor da disciplina de Matemática (CAp-UFPE)

sobre o domínio conceitual do conceito, apoiando a apresentação do tema em situações que favorecessem reflexões sobre os significados e utilidades que tem.

Percebe-se, a importância de um planejamento de longo, médio e curto prazo: a curto prazo, teríamos que fazer escolhas de situações para o estudo de frações; no médio prazo alguns desses aspectos já haviam sido antecipados no estudo de divisões e no longo prazo tivemos nessa aula relatada (e nas demais que a sucederam) o objetivo claro de apresentar aos alunos as primeiras noções que os levarão aos estudos de razões, proporções, probabilidades, área, números decimais, porcentagem e entre outros. Enfim, antever a utilização do conteúdo em diversas etapas da aprendizagem escolar dentro e fora da disciplina, bem como em situações do cotidiano.

Especificamente sobre a aula de frações, planejamos destacar exemplos práticos de uso do conceito, ou seja, foi prioridade nossa mostrar aos alunos que aquele conhecimento ultrapassa os limites da escola e é plenamente encontrado no dia a dia, na vida em sociedade. Optamos por apresentar situações que envolvessem exemplos de uso do tema no cotidiano, ou até mesmo representações que lhe fossem familiares para além da já convencional “partilha de uma Pizza em partes iguais”.

Seguindo as opções adotadas, foram trazidas questões envolvendo dados numéricos da pandemia, tema presente na vida de todos. Os caminhos de soluções dessas questões envolviam a estratégia de mensurar a quantidade de casos da covid-19 em um mês específico para compará-la com o total de casos ao longo do tempo (o que pode conduzir a uma primeira noção de variação, algo que pode ampliar o senso do aluno para discernir sobre a situação da crise sanitária que vive). Nas situações apresentadas foi natural o uso de frações (parte todo) para que se estabelecesse algum entendimento.

Uma das estratégias para auxiliar a compreensão dos assuntos aprendidos em aula, foi a aplicação de jogos que envolvessem o estudo de Frações. Percebemos que houve interesse (e envolvimento) por parte dos alunos, fazendo com que eles utilizassem os conceitos estudados de forma lúdica. Admitindo que, em período pandêmico, fica mais difícil obter concentração e atenção dos alunos, consideramos que explorar tal ludicidade como ferramenta didática nos permitiu abordar o tema sob uma narrativa diferente da sugerida no livro didático e envolver mais os alunos em atividades sobre o conteúdo de frações.

Após a regência, realizamos um breve debate com o preceptor e os demais residentes para analisarmos a reação dos alunos e nosso desempenho diante do planejado.

Concluimos que a diversidade de opções de narrativas na aula aliada a uma abordagem que privilegiou o uso de situações cotidianas como motor das situações, foram pontos que nos ajudaram a empreender uma dinâmica de aula capaz de envolver os alunos no estudo do conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Residência Pedagógica, além de proporcionar uma experiência prática de como será nossa atividade profissional em sala de aula, oportuniza que façamos um estudo prévio de nossas abordagens, nos fornecendo compreensão de nossos erros e nos guiando para adquirirmos maior maturidade em nossas escolhas didáticas.

No momento de reflexão sobre nossa aula, conseguimos perceber lacunas que acabamos por deixar implícita na aula, o simples fato de estarmos passando um conteúdo sem uma abordagem aprofundada do que seria a fração (parte de um todo), acabou por deixar passar algumas dificuldades que os estudantes poderiam ter sobre o tema de Frações. Uma das dificuldades apresentada por parte dos alunos foi para que entendessem que frações se aplica à divisão em partes iguais de um todo.

Percebemos que a dinâmica de uso de jogos foi eficaz para envolver os estudantes nas situações de aprendizagem propostas ao mesmo tempo em que serviu de recurso para que consolidassem o aprendizado sobre frações.

Ao analisarmos coletivamente nosso desempenho em aula compreendemos com mais precisão como o tema Fração deve ser trabalhado e a necessidade de envidarmos mais estudos sobre o que a comunidade acadêmica (Educação Matemática) tem produzido a respeito, para que possamos estabelecer um vínculo mais efetivo entre teoria educacional e prática de sala de aula, proporcionando assim, uma aula fecunda para que os alunos possam compreender com maior facilidade os assuntos abordados.

REFERÊNCIAS

SILVA, I. R. C.; MIRANDA, M. E. F. *Regência Aplicada com uma Aula Sobre Frações*. Disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/10ZDNLBEq5kZH6Fd5fLjwgousi3ZMamDtYDOE6xjNg4k/edit#slide=id.ge70c06247a_1_0>

Coquinhos: Jogos Educativos. Disponível em: <<https://www.coquinhos.com/domino-com-fracoes/play/>>

DANTE, L. R. Teláres. *Ensino Fundamental – anos finais*. 3º edição. São Paulo. Editora Ática

