

organizadoras

Sandra dos Santos Andrade

Marília Forgearini Nunes

Luciana Piccoli

ENSINO Remoto

alguns temas emergenciais
para uma prática pedagógica
nos anos iniciais do Ensino Fundamental



organizadoras

Sandra dos Santos Andrade

Marília Forgearini Nunes

Luciana Piccoli

ENSINO Remoto

alguns temas emergenciais
para uma prática pedagógica
nos anos iniciais do Ensino Fundamental



2021

São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

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

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

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

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

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

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

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

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

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Moralles Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

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

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

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

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

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

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

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

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

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

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

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

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

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

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

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

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

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

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

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

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

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Kali., Vectorium, Rawpixel.com - Freepik.com
Revisão	Luciana Piccoli Sandra dos Santos Andrade Marília Forgearini Nunes
Organizadoras	Sandra dos Santos Andrade Marília Forgearini Nunes Luciana Piccoli

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E598 Ensino remoto: alguns temas emergenciais para uma prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sandra dos Santos Andrade, Marília Forgearini Nunes, Luciana Piccoli - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 176p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-289-6 (eBook)

1. Educação. 2. Ensino remoto. 3. Aprendizagem. 4. Escola. 5. Pandemia. 6. Ensino Fundamental. I. Andrade, Sandra dos Santos. II. Nunes, Marília Forgearini. III. Piccoli, Luciana. IV. Título.

CDU: 370
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.896

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1

SUMÁRIO

Introdução..... 12

Capítulo 1

Experiências de alfabetização

no ensino remoto: possibilidades lúdicas,
contextualizadas e intencionais 21

Caroline Fraga Feijó

Luciana Piccoli

Renata Sperrhake

Capítulo 2

Leitura nos anos iniciais: ensino,
aprendizagem e avaliação..... 35

Renata Sperrhake

Fabiane Puntel Basso

Marília Forgearini Nunes

Capítulo 3

Literatura e inclusão na educação: duas
perspectivas que colocam o assunto em pauta..... 50

Marília Forgearini Nunes

Sandra dos Santos Andrade

Capítulo 4

**De que pode falar a Literatura Infantil
com protagonismo negro e de temática africana 65**

Lílian Carine Madureira Vieira da Silva

Capítulo 5

As tabuadas de multiplicação: necessidade de praticar, importância de saber 77

Helena Dória Lucas de Oliveira

Capítulo 6

Práticas matemáticas com Tangram no ensino remoto: fazer, pensar e compartilhar outras possibilidades 90

Juliana Aparecida Ribeiro de Oliveira

Helena Dória Lucas de Oliveira

Capítulo 7

Educação Matemática no contexto da pandemia: práticas e reflexões emergentes no ensino remoto 106

Carine Daiana Binsfeld

Simone Pozebon

Capítulo 8

Ensino remoto de artes visuais nos anos iniciais: o encantamento na criação de e com materiais alternativos 121

Analice Dutra Pillar

Tatiana Telch Evalte

Capítulo 9

Reflexões e proposições em artes visuais para os anos iniciais em tempos de ensino remoto: recursos e estratégias on-line 135

Dorcias Weber

Capítulo 10

**A formação de professoras no contexto
do ensino remoto:** perspectivas e reflexões
a partir de um projeto de desenvolvimento
profissional de professoras alfabetizadoras.....

152

Carolina Monteiro

Sobre as autoras 171

Índice remissivo..... 175

INTRODUÇÃO

A Didacoteca se caracteriza como um espaço de guarda, agrupando centenas de recursos didático - pedagógicos - com maior foco em linguagem e matemática -, capazes de auxiliar o trabalho das professoras da Educação Básica. O espaço está localizado na sala 819 da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A proposição do espaço foi sendo gestada ao longo do ano de 2018 e oficialmente inaugurada em 2019. Nós, como idealizadoras do projeto, sempre estivemos preocupadas em como tornar o espaço da sala de aula, a relação professora e alunos/as e os recursos ofertados às crianças mais interessantes, dinâmicos e lúdicos, com vistas ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Com este princípio, a Didacoteca se oficializou como uma ação de extensão em maio de 2019, no evento “Quartas na FACED”¹. A Didacoteca se identifica e busca estar alinhada a um perfil mais “brincante” porque compreende que brincar é uma necessidade da criança. Compreende que o tempo da brincadeira na infância deve ser respeitado, preservado e incentivado, pois os benefícios desses momentos são fundamentais para um saudável desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional infantil.

A ideia do espaço começou a ser gestada a partir do momento em que passamos a ocupar a sala 819 da Faculdade de Educação da UFRGS, local onde funcionou o NEEPEI - Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolarização Inicial. O NEEPEI iniciou suas atividades em junho de 2001, com o propósito de desenvolver ações vinculadas ao ensino e à extensão, através de oficinas, seminários,

¹ De acordo com a página da Faced/UFRGS, “O Quartas na FACED tem como objetivo se constituir num espaço de debates do campo da educação, envolvendo toda a comunidade e possibilitando a formação complementar dos estudantes, especialmente das licenciaturas. [...] podem acontecer na forma de palestras, rodas de conversa, conferências, seminários, espetáculos, intervenções culturais ou outras formas de socialização de conhecimentos.”

palestras e da constituição de um acervo de materiais didáticos para uso de profissionais das escolas da rede pública de ensino. A Equipe inicial do NEPEEI foi coordenada, primeiramente, pela professora Ivany Souza Ávila, e tinha como membros as professoras Maria Isabel H. Dalla Zen, Maria Luisa Merino Xavier, Maria Bernadette Castro Rodrigues e Helena Dória Lucas de Oliveira. Em função de termos assumido o estágio obrigatório nos Anos Iniciais, recebemos como “herança” a sala 819 com os materiais de algumas das professoras mencionadas após as suas aposentadorias.

A Didacoteca nasce, então, com o objetivo de dar continuidade a algumas ações do NEEPEI como: cursos de formação de professoras, palestras, oficinas, mas, centralmente, com o objetivo de proporcionar à comunidade da FACED e a professoras/es da Educação Básica o acesso a recursos didático-pedagógicos diferenciados, a fim de dar suporte à prática docente e qualificar o fazer pedagógico. O nome foi carinhosamente pensado durante longo tempo pela equipe, até chegarmos em acordo com “Didacoteca”. Ele foi sugestão da monitora do Estágio de Docência II – Anos Iniciais, Ana Carolina Keniger, que também era nossa bolsista voluntária na época.

O nome “Didacoteca” nos remeteu a outras palavras com o mesmo sufixo que agrega a ideia de coleção: Gibiteca, Bebeteca, Brinquedoteca, Cinemateca, Enoteca... “Teca” é um sufixo grego que, de acordo com o dicionário, está presente nas palavras que implicam a noção de “coleção e local de guarda de coleções”, juntamento, agrupamento, quantidade, compilação de objetos de um mesmo gênero, o que estava plenamente de acordo com o objetivo por nós elencado. Já a palavra Didática vincula a ideia do recurso em seu uso intencional - planejado, organizado, com objetivos bem delimitados e atrelado à ideia de intervenção e mediação. Através da sua didática, a professora é capaz de extrapolar o recurso, adaptar e criar outras e novas possibilidades – esta é também uma das intenções da Didacoteca: a partir

da ideia de um recurso, que outros possam ser criados. Temos, hoje, um acervo de mais ou menos 400 recursos, conservados, registrados e disponíveis para empréstimo mediante cadastro e sem custos. O público-alvo da Didacoteca são estudantes em formação docente e professoras/es da Educação Básica. Atualmente, a Didacoteca é coordenada pela professora Sandra dos Santos Andrade e conta com a participação das professoras Luciana Piccoli (coordenadora adjunta), Helena Dória Lucas de Oliveira, Marília Forgearini Nunes, Renata Sperhake, Simone Pozzebon e da nossa atual bolsista Jennifer Mendes².

Em 2020, com o fechamento da Universidade em função da pandemia de COVID-19, foi preciso achar um jeito de continuar funcionando e interagindo com o público de professoras e estudantes. A Didacoteca continuou a trabalhar, então, a partir das redes sociais, produzindo conteúdos com dicas de recursos didáticos e dicas de leituras, buscando propostas e recursos que pudessem ser adaptados ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Além disso, realizaram-se *lives* com temas voltados ao ensino, principalmente no período remoto, associando teoria e prática.

Nosso objetivo, naquele momento, era oferecer materiais que pudessem ser pensados para o ERE, mas, ao mesmo tempo, mantínhamos a preocupação com o lúdico, pois antevíamos a dificuldade que teriam as professoras em garantir a permanência das crianças diante de uma tela concentrados por longos períodos. Ainda mais porque, como nos ensinou a professora Tânia Fortuna, “[...] é preciso suportar o paradoxo, aprendendo com o brincar, para aprender brincando” (FORTUNA, 2000, p. 154). As professoras que estão até hoje no ERE costumam nos relatar que, só através de recursos mais lúdicos, de jogos e brincadeiras, é possível garantir maior atenção e

² Em sua criação, a Didacoteca contou com a colaboração de estudantes da Licenciatura em Pedagogia que foram voluntárias, auxiliando a organizar o acervo e planejar a gestão do empréstimo, dentre elas estão: Ana Carolina Keniger, Daniele Santos, Marina Prestes Silva. Após o registro como atividade de extensão no Sistema PROEXT/UFRGS, a Didacoteca passou a ter as estudantes Laura Krauss S. Pereira e Vitória Gabrieli Husher como bolsistas atuando entre 2019 e 2020.

algum aprendizado neste contexto pandêmico. Sabemos que não há momento em que a criança fique mais atenta, mais emocional e cognitivamente envolvida do que no jogo ou na brincadeira, para desespero de algumas famílias que acreditam na dicotomia entre aprender e brincar. Nós buscamos a união entre essas ações, pois “a brincadeira é uma atividade análoga à aprendizagem.” (FORTUNA, 2000, p. 155).

Chegamos em 2021 cheias de planos para a retomada, mas a pandemia segue presente em nosso cotidiano e foi preciso, novamente, reinventar a Didacoteca para seguir inspirando e auxiliando as professoras a pensar um fazer didático com intencionalidade, com rigor teórico e pedagógico, mas ainda e, por isso mesmo, lúdico. Com esta intenção, estamos disponibilizando nas redes (Facebook e Instagram) recursos elaborados pelas estudantes de Pedagogia nas mais diferentes disciplinas do curso. Estas postagens estão sendo chamadas de “Experimentações Didáticas” e “Propostas Inclusivas”. Os recursos são apresentados acompanhados de possíveis intervenções da docência, pois nenhum recurso é lúdico por si mesmo, a ludicidade se mostra, também, nos modos de ensinar. Concordamos com as professoras Marília Forgearini Nunes e Renata Sperrhake em seu texto, “Brinquedoteca universitária da UFRGS: o lúdico no desenvolvimento profissional de docentes”, quando afirmam que a professora nos Anos Iniciais pode “[...] desenvolver uma atitude lúdica e, por meio dela, transformar sua sala de aula, tornando-a um ambiente em que o brincar se mostra inerente às relações educativas que ali se estabelecem.” (NUNES; SPERRHAKE, 2021, p. 42).

No ano de 2020, uma das importantes atividades desenvolvidas pela Didacoteca com o apoio do *Programa de Extensão Universitária “Quem Quer Brincar?”*, e em parceria com o *Grupo Aula: Alfabetização, Linguagem e Ensino e o Ler: clube de leitura (Lendo Em Roda)* foi o *Conversas Live*, atividade composta por uma série de sete encontros que tiveram início no mês de junho. As *lives*, aber-

tas ao público interessado e disponíveis no canal do YouTube “Canal QQB UFRGS”, tiveram em torno de uma hora e meia de duração, tendo como foco temáticas oriundas de diferentes áreas do ensino com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental: leitura, literatura, alfabetização, matemática, artes visuais e inclusão. Este livro é o resultado, por escrito, do conteúdo das *lives* e cada texto foi elaborado pelas professoras e pesquisadoras que compuseram os encontros.

O livro reúne dez textos de autoras que atuam na docência, na pesquisa e na clínica fonoaudiológica. Os textos abordam questões teóricas e práticas da atuação didática e também da formação docente sempre tendo como pano de fundo das reflexões e propostas apresentadas o contexto de afastamento social e a necessária atuação remota no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. Sem a pretensão de ordenar os textos a partir de uma lógica ou de uma gradação de importância, eles se apresentam a seguir agrupados de acordo com o seu foco na área da prática docente e dos recursos para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem considerando o ensino remoto. Isso constitui três conjuntos de acordo com quatro campos do conhecimento: alfabetização e linguagem, literatura infantil, matemática e artes visuais. E, por fim, apresenta-se um texto que relata uma situação de formação voltada ao desenvolvimento profissional docente que também, remotamente, precisou se reinventar.

Experiências de alfabetização no ensino remoto: possibilidades lúdicas, contextualizadas e intencionais apresenta e discute algumas experiências de alfabetização no contexto da pandemia, elencando alguns desafios impostos pelo ensino remoto, decorrente da pandemia de Covid-19. As autoras apresentam práticas desenvolvidas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental por uma professora alfabetizadora do município de Porto Alegre. Essas práticas fomentam a discussão sobre os conhecimentos mobilizados pelas propostas para a promoção de reflexões sobre a língua escrita que venham a auxiliar

as crianças no processo de alfabetização. As conclusões afirmam a relevância de oportunizar propostas de consciência fonológica que demandam o acionamento de variadas e importantes habilidades importantes para que uma criança possa se alfabetizar independente se em um contexto de ensino remoto ou presencial.

O segundo texto, *Leitura nos Anos Iniciais: ensino, aprendizagem e avaliação*, pauta três aspectos relacionados à leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Primeiro, o estágio bem inicial da aprendizagem da leitura, em que se aborda a leitura de palavras, o decodificar e as rotas de leitura. Em segundo lugar, destaca-se a fluência em leitura que é discutida a partir de um instrumento de avaliação. Por fim, a dimensão referente à compreensão do texto é destacada com foco nas estratégias didáticas e de leitura. A conclusão aponta o necessário investimento no ensino através de estratégias didáticas com foco na decodificação, na fluência de leitura e na compreensão para que alguém se torne um leitor autônomo e competente.

O terceiro texto, *Literatura e inclusão na educação: duas perspectivas que colocam o assunto em pauta*, abre-se ao tema da literatura infantil abordando uma articulação possível entre literatura infantil e a inclusão de crianças com deficiência na escola a partir do viés da democracia e da diferença. As autoras organizam o texto se propondo a pensar o texto literário infantil considerando suas características linguísticas e estéticas e como ele pode colocar em pauta o tema da inclusão de modo que esteja presente na escola por meio de experiências de leitura mediada. Alguns exemplos de textos literários destacam que a diferença não precisa ser estereotipada, aguardando a chave de leitura para ser aberta ao mundo.

Ainda com foco na literatura infantil, o quarto texto, *De que pode falar a Literatura Infantil com protagonismo negro e de temática africana*, aborda a Literatura Infantil com protagonismo negro e de temática africana, como bem indica o título. Aprofundam-se ques-

tões como a história do personagem negro neste gênero literário, a representação na Literatura Infantil através das lentes dos Estudos Culturais e a importância da ação pedagógica antirracista em sala de aula como fundamental para o cumprimento da Lei 10.639/03. Algumas indicações de livros infantis e argumentos a respeito da responsabilidade da escola e do papel da professora na Educação para as Relações Étnico-Raciais são apresentados.

O quinto texto inaugura uma nova área do conhecimento em foco neste livro, a matemática. A autora do texto *As tabuadas de multiplicação: necessidade de praticar, importância de saber* apresenta uma sugestão de trabalho pedagógico com a tabuada de multiplicação na modalidade organizativa Atividade Permanente. Propõe, partindo da Tabela Pitagórica, intervenções docentes questionando regularidades, padrões, particularidades e diferenças. Finaliza, mostrando possibilidades de jogos de Dominó e de Memória que podem ser elaborados pelas próprias crianças, antes do momento jogar, brincar e aprender.

A prática pedagógica em matemática é também abordada no sexto texto, *Práticas matemáticas com Tangram no ensino remoto: fazer, pensar e compartilhar outras possibilidades*. O texto inicia apresentando atividades matemáticas que foram desenvolvidas com uma turma de 4º ano durante os primeiros meses do ensino remoto, focando na utilização do Tangram. Na segunda parte, as autoras partilham outro modo de trabalho com o Tangram, buscando instigar o pensar das crianças durante a produção com dobras e cortes das 7 figuras geométricas desse quebra-cabeça.

O sétimo texto, *Educação Matemática no contexto da pandemia: práticas e reflexões emergentes no ensino remoto*, também da área da matemática, responde à questão: Como organizar a prática pedagógica de matemática em um contexto de ensino não presencial? As autoras abordam a organização intencional do ensino como essencial para possibilitar a aprendizagem dos estudantes, considerando que na

distância entre o ideal e o real existe o possível. Assim, apresenta-se um exemplo de situação de ensino de matemática desenvolvida no contexto do ensino remoto emergencial, cuja organização precisou ser pensada e efetivada de acordo com a realidade dos estudantes e com as suas possibilidades de participação.

A prática e os recursos didáticos voltados ao ensino das artes visuais são abordados no oitavo e nono textos. O *Ensino Remoto de Artes Visuais nos Anos Iniciais: o encantamento na criação de e com materiais alternativos* enfoca a produção de materiais alternativos para o ensino remoto de artes visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pensa-se a organização de propostas para esse ensino considerando as muitas dificuldades dessa modalidade de ensino, em específico, a disponibilidade de materiais para experiências com as linguagens artísticas. Ao abordar o ensino remoto de artes visuais, tendo em vista a criação, a leitura e a contextualização das linguagens da arte e da mídia, as autoras consideram que importa atentar aos contextos diferenciados dos estudantes, seja na escola pública, na escola particular, na Educação de Jovens e Adultos; bem como aos recursos para as experiências de criação procurando encontrar alternativas para que a sensibilidade em relação às artes visuais se desenvolva independente da modalidade de ensino.

Reflexões e proposições em Artes Visuais para os anos iniciais em tempos de ensino remoto: recursos e estratégias on-line assume como ponto de partida, assim como os outros textos dessa coletânea, o cenário desvelado pela pandemia de COVID-19 e a necessidade de inventar outras formas de desenvolver ações pedagógicas formais com o uso de recursos digitais. Mesmo que muitos recursos já estivessem à disposição dos docentes, sua inserção no contexto escolar ainda era tímida. A autora busca apresentar algumas possibilidades de recursos voltados ao ensino das Artes Visuais e que também podem ser recursos didáticos em outras áreas do conhecimento. Todos os

recursos sugeridos estão disponíveis online de modo gratuito a fim de possibilitar aos professores o conhecimento de algumas opções que podem auxiliar sua ação no contexto do ensino remoto.

Por fim, o décimo texto, que finaliza a coletânea, é *A formação de professoras no contexto do ensino remoto: perspectivas e reflexões a partir de um projeto de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras*. A autora aborda a formação de professoras no contexto do ensino remoto a partir da experiência vivenciada em um projeto de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras realizado no segundo semestre de 2020 pela Diretoria de Formação Pesquisas e Projetos (SME/Canoas,RS) em parceria com o Grupo Aula (FACED/UFRGS). O relato destaca possibilidades e potencialidades da formação continuada, entendida como desenvolvimento profissional, apesar da necessidade de realização de forma virtual de todas as suas atividades.

REFERÊNCIAS

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? A importância do lúdico no planejamento. In: XAVIER, Maria Luisa; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (Orgs.). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 117-132.

NUNES, Marília Forgearini; SPERRHAKE, Renata. Brinquedoteca Universitária da UFRGS: o lúdico no desenvolvimento profissional de docentes. In: LIMA, Samantha Dia de. *Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca*. Estância Velha: Zmulti Editora, 2021, p. 35-43.



Caroline Fraga Feijó

Luciana Piccoli

Renata Sperrhake

**EXPERIÊNCIAS
DE ALFABETIZAÇÃO
NO ENSINO REMOTO:
POSSIBILIDADES LÚDICAS,
CONTEXTUALIZADAS
E INTENCIONAIS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.896.21-34

INTRODUÇÃO³

As dificuldades que os tempos de pandemia estão impondo à educação e ao ensino remoto emergencial, justamente na alfabetização, certamente apresentam desafios de diferentes ordens. Assim, iniciamos esse texto com um exercício, buscando listar alguns desses desafios não no intuito de esgotá-los, mas objetivando tanto uma documentação do período presente quanto uma forma de materializá-los para que, agora e no futuro, possamos pensar sobre eles.

O primeiro desafio que citamos é o da manutenção do vínculo da professora com a turma e com as crianças individualmente. Que interações entre professora e alunos são possíveis de serem realizadas com os recursos tecnológicos de que as famílias dispõem? Pensamos que, especialmente na alfabetização, no ensino remoto emergencial, esta deve ser a primeira preocupação docente. Se presencialmente o afeto, as relações sociais para que a aprendizagem ocorra são essenciais, agora, as redes de sociabilidades precisam ser mantidas e fortalecidas.

O segundo desafio se refere a como buscar a inclusão das crianças na realização das propostas. Em relação a isso, algumas perguntas surgem: qual o percentual de crianças de cada turma é possível efetivamente incluir no desenvolvimento das propostas? De que recursos digitais e materiais as famílias dispõem em casa? De que modo uma seleção adequada de recursos didáticos, de fácil acesso doméstico, pode potencializar esta inclusão?

O terceiro desafio do ensino remoto com crianças em fase de alfabetização está vinculado ao grau de autonomia dessas crianças para o estudo em casa. Não se quer sobrecarregar as famílias, pois

³ Este texto foi produzido a partir da live “Compartilhando experiências no ensino remoto: propostas para a alfabetização” ocorrida em junho de 2020 no canal QQB UFRGS em <https://www.youtube.com/watch?v=pIVTgF5MGk>

os responsáveis seguem trabalhando, seja em casa ou não, então, as professoras têm o desafio de planejar propostas que estejam de acordo com as possibilidades de auxílio das famílias, ou que as crianças tenham autonomia para realizar sozinhas.

O quarto desafio diz respeito ao papel da família e da professora neste contexto de ensino remoto. A família não é e não pode ser uma substituta da professora. É ela, a professora, quem tem formação específica para planejar e desenvolver as propostas didáticas de alfabetização. Por que planejar uma aula de leitura selecionando determinado livro e rejeitando outros, como realizar intervenções sob medida, com boas perguntas, a alunos com diferentes conhecimentos sobre o sistema de escrita, são alguns exemplos de por que a professora deve estar didaticamente à frente na alfabetização.

Esses desafios nos instigam a pensar numa pergunta quase fundamental: será possível alfabetizar no ensino remoto? Não nos atrevemos a responder essa pergunta de maneira direta e, talvez, simplificada, apenas de forma afirmativa ou negativa. E entendemos que a resposta a essa pergunta pouco ajuda a avançar na análise e na discussão das práticas pedagógicas que estão sendo mobilizadas pelas professoras alfabetizadoras no contexto do ensino remoto. Portanto, a partir da apresentação de práticas desenvolvidas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental por uma professora alfabetizadora do município de Porto Alegre, Caroline Fraga Feijó, pretendemos discutir possibilidades de promoção de reflexão sobre a língua escrita que venham a auxiliar as crianças a seguirem o processo, obviamente já iniciado independentemente da escola, de imersão nas práticas letradas e de compreensão do sistema alfabético de escrita.

EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO

Nesta seção, serão apresentadas propostas didáticas desenvolvidas no período do ensino remoto emergencial, na pandemia da Covid-19 em 2020, pela professora Caroline, na já citada turma de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre.

As propostas aqui apresentadas são fragmentos de um planejamento intencional e contextualizado. Este planejamento tem algumas marcas importantes as quais se mantiveram no ensino remoto, são elas: a ludicidade, a curiosidade e a literatura. Essas marcas foram fundamentais para aquecer e manter os vínculos entre professora e alunos ao longo desse período de distanciamento físico. Outra marca importante do planejamento para a alfabetização da professora foi o foco voltado ao desenvolvimento de diferentes habilidades de consciência fonológica e, assim, a partir desses estudos, faremos algumas costuras conceituais.

A primeira preocupação, logo que as aulas foram suspensas, foi em manter os laços com as crianças e com as famílias. Assim, foi criada uma *Fanpage*⁴ onde diariamente eram postadas propostas lúdicas e orientadas, que as famílias, sendo mediadoras nesse processo, poderiam realizar com as crianças. A intenção era garantir a manutenção do vínculo com a escola e explorar habilidades importantes e necessárias para o processo de alfabetização, assim como oferecer suporte pedagógico às famílias.

⁴ *Fanpage*: Fanpage ou “Página de fãs” é uma página específica dentro do Facebook direcionada para empresas, marcas ou produtos, associações, sindicatos, autônomos, ou seja, qualquer organização com ou sem fins lucrativos que desejem interagir com os seus clientes no Facebook. https://pt.wikipedia.org/wiki/F%C3%A3_site Acesso em 29/05/2021.

O contato com as famílias aconteceu através do grupo de *Whatsapp*, uma prática recorrente da professora como forma de comunicação e de apresentação das propostas lúdicas realizadas no ensino presencial. No período de Ensino Remoto Emergencial, o grupo da turma no *Whatsapp* foi o principal meio de comunicação entre a professora e as famílias para envio de recados, postagem de *cards* das tarefas a serem realizadas, envio de vídeos e áudios com as orientações e encaminhamentos das propostas, realização de vídeo-chamadas para manter o vínculo com as crianças e para intervenções mais pontuais e individualizadas.

O planejamento das propostas foi pensado avaliando a acessibilidade, os recursos digitais disponíveis para as crianças, bem como o tipo de conexão que as famílias tinham. Outro aspecto contemplado foi proporcionar propostas lúdicas envolvendo a criança de forma autônoma, garantindo seu protagonismo, buscando o encantamento e a alegria em aprender. Para tanto, foram considerados recursos materiais simples e de fácil acesso às famílias.

No ensino presencial, a turma estava engajada em propostas acerca do nome próprio, dessa escrita considerada estável, por meio de reflexões sobre a letra inicial, letra final, quantidade de sílabas, rimas e aliterações, essas duas últimas habilidades realizadas em relação a outras palavras. Dando continuidade a esse trabalho, no ensino remoto, a professora propôs que as crianças confeccionassem as letras móveis do seu nome próprio, com o papelão do rolo de papel higiênico, em seguida, montassem um acróstico usando objetos da sua casa relacionando a cada letra do seu nome. A proposta foi orientada às famílias a partir de um vídeo enviado no grupo da turma. A ideia do acróstico foi repetida em outros momentos comemorativos, entre eles, o aniversário da escola e a Páscoa.

Figura 1 - Exemplo de acróstico com o nome da professora.



Fonte: Acervo da Profa. Caroline Feijó.

Nessa proposta acerca do nome próprio, quando a professora apresentou elementos cujas palavras iniciavam com cada uma das letras de seu nome (colher, arroz, relógio, ovo, laranja, imã, nuvem, elefante), estava em foco a consciência grafofonêmica. Os alunos precisavam, nesta proposta, produzir uma palavra que iniciasse com determinada letra, essa foi a habilidade exigida das crianças, tão necessária para a compreensão do princípio alfabético, do estabelecimento das relações entre fonemas e grafemas, entre sons e letras. Para Soares (2016, p. 216), a consciência grafofonêmica é o nível mais avançado da consciência fonológica e é “[...] essa associação que leva a criança à identificação de fonemas em palavras ou sílabas”.

Um jogo bastante significativo foi a Trilha Silábica, comum no cotidiano das turmas de alfabetização, que foi adaptado para o momento remoto. Através de um tutorial, as crianças foram orientadas a confeccionar uma trilha em uma folha ou papelão, usar como pinos tampas de garrafa e colocar, dentro de uma fronha de travesseiro ou sacola, dez objetos da sua casa. A professora marcou uma live no Facebook para explicar a dinâmica do jogo: dois jogadores posicio-

nam seus pinos no início da trilha, um por vez retira um objeto, nomeia e conta a quantidade de sílabas, a qual determina a quantidade de casas a serem percorridas na trilha. Após o jogo, houve uma atividade de sistematização envolvendo desenho dos objetos usados na trilha, representação da quantidade de sílabas e hipótese de escrita.

Figura 2 - Jogo de Trilha Silábica.

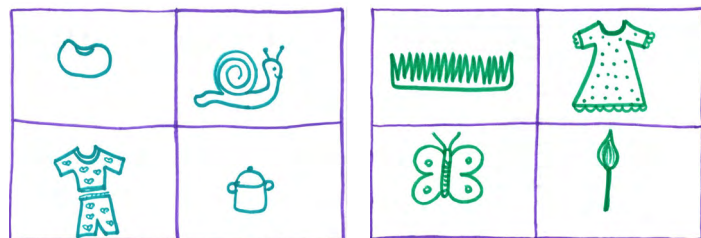


Fonte: Acervo da Profa. Caroline Feijó.

Na trilha silábica, a consciência silábica esteve em jogo. Os alunos tiveram que segmentar palavras em sílabas e contar o número de sílabas das palavras, habilidades consideradas prioritárias para Morais (2019) de serem desenvolvidas desde o final da Educação Infantil. Assim as crianças fizeram, por exemplo, com bo-la, de duas sílabas, com cão, de uma sílaba, e com tar-ta-ru-ga, de quatro sílabas. A consciência silábica é essencial para que a criança comece a prestar atenção ao estrato fônico da fala ao escrever e, assim, atente às sequências orais das palavras, as sílabas, buscando, então, representá-las também na escrita.

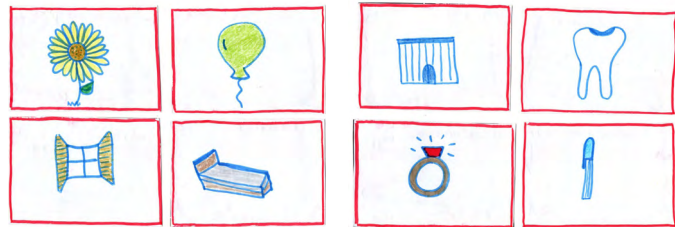
A leitura é uma atividade permanente na sala de aula presencial. Uma forma de manter esse contato das crianças com leituras no período remoto foi através do envio de vídeos e áudios da professora lendo. Entre as propostas a partir da literatura infantil, ocorreu uma bastante significativa: foi após a leitura da obra “Você Troca?” de Eva Furnari. Foi realizado o Jogo de Rimas, orientado pela professora através de vídeo, desde a confecção do recurso até o modo de jogar, com explicitação das intervenções que o adulto poderia realizar no momento do jogo. Para a realização do Jogo de Rimas, as crianças construíram duas cartelas e cartinhas com figuras definidas pela professora. O jogo tem o seguinte funcionamento: uma cartela para cada jogador, as cartinhas dispostas sobre a mesa com a figura virada para baixo, um jogador por vez retira uma carta, nomeia e procura na sua cartela um par de rima: se encontrar, fica com a carta; se não tiver, coloca sobre a mesa novamente. Vence quem completar as duplas de rima primeiro. O seguinte repertório de figuras foi usado no jogo: cartela 1 - feijão, caracol, pijama, panela; cartela 2 - pente, camisola, borboleta, pincel; cartinhas com figuras - balão, girassol, cama, janela, dente, gaiola, caneta, anel.

Figura 3 - Cartelas do Jogo da Rima.



Fonte: Acervo da Profa. Caroline Feijó.

Figura 4 - Cartinhas do Jogo da Rima.



Fonte: Acervo da Profa. Caroline Feijó.

A proposta a partir do livro “Você troca?” focalizou a consciência de rimas. Para realizá-la, as crianças tinham que produzir palavras que rimassem e identificar semelhanças sonoras no final de palavras, as rimas: balão-feijão, borboleta-caneta, panela-janela. Soares (2016) enfatiza a necessidade de desenvolver a consciência de rimas e aliterações “[...] de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a reconhecer rimas ou aliterações”, habilidade explorada pela professora Caroline no Jogo de Rimar.

Outra obra literária que rendeu diferentes explorações foi “A Casa Sonolenta”, de Audrey Wood e Don Wood, lida pela professora através de um vídeo e contada por uma contadora de um vídeo disponível no YouTube. Entre as propostas, a turma fez dobradura de casa desenhando a serialização dos personagens no quarto, cenário principal da história, e refletiu sobre a escrita dos nomes dos personagens, por meio da identificação da letra inicial e da quantidade de sílabas. Um dos registros foi desenhar os personagens em rolos de papel higiênico seguindo a serialização. A partir dos nomes dos personagens, os alunos foram desafiados a refletir sobre a sílaba inicial, relacionando às palavras escolhidas pela professora.

Figura 5 - Capa do livro “A Casa Sonolenta” e recurso produzido.



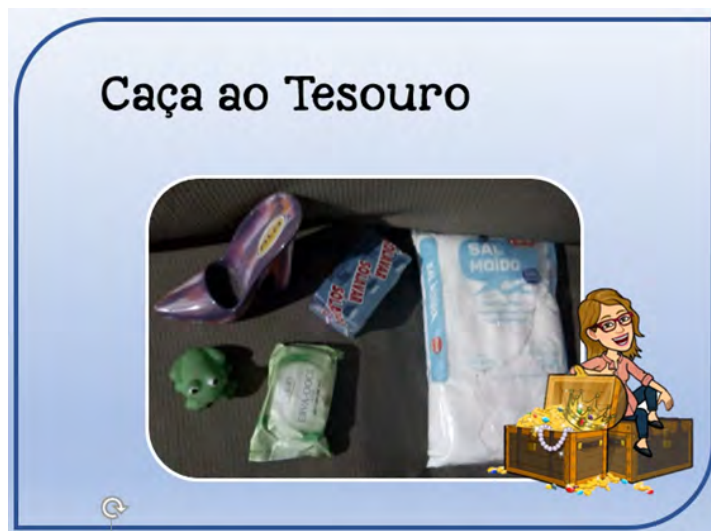
Fonte: Acervo da Profa. Caroline Feijó.

A partir do livro “A casa sonolenta”, ao contrário das rimas, o foco foi deslocado para o início das palavras. Os alunos precisaram identificar semelhanças sonoras no início das palavras, nas sílabas iniciais, como em MEDalha-MENino, GAVeta-GATo, PULseira-PULga. Essas duas últimas propostas, de rimas e aliterações, possibilitam, especialmente quando associadas à escrita, que a criança perceba que pedaços sonoros se repetem no início ou no final das palavras e, sendo iguais oralmente, tendem a serem escritos da mesma forma.

O período de pandemia e isolamento social se estendeu e por isso foi necessário ampliar os conhecimentos do sistema de escrita alfabética. Uma das propostas com o objetivo de conhecer as letras do alfabeto foi a Caça ao Tesouro, propondo desafios para as crianças: procurar, na sua casa, tesouros (objetos), que comesçassem com a letra nomeada pela professora. Após essa caçada, fotografar os objetos encontrados e enviar para a professora. Outro desafio foi fazer a letra

nomeada com massinha de modelar, com brinquedo, com tecido. Através de vídeo, a professora mostrava outros objetos com a letra inicial em estudo, para ampliar o repertório das crianças.

Figura 6 - Fotografia da proposta “Caça ao Tesouro”.



Fonte: Acervo da Profa. Caroline Feijó.

Seguindo com a proposta de pensar sobre a letra inicial, a professora criou *cards*, fotografando objetos de sua casa, postando no grupo da turma, no início do dia, instigando as crianças a descobrirem o segredo de cada *card*, que envolvia descobrir a letra inicial dos objetos. No final do dia, a professora revelava o segredo dos *cards*.

Figura 7 - Alfabeto “Qual é o Segredo?”.



Fonte: Acervo da Profa. Caroline Feijó.

Na proposta Alfabeto “Qual é o segredo?”, também foi necessário que as crianças identificassem semelhanças sonoras no início de palavras, mas em um nível mais sutil do que o da sílaba, o do som inicial, do fonema. Assim, identificaram que Caroline, Cadeira, Caderno iniciam com o mesmo som e que Pinto, Pirulito e Panela também, sem fazer a tentativa (que é sempre frustrada!) de pronunciar o fonema isoladamente. Ao relacionar esses fonemas aos respectivos grafemas C e P, as crianças estão desenvolvendo a consciência fonográfica, a relação som-letra, imprescindível à compreensão do princípio alfabético, como já explicitado nesta seção.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Finalizando, podemos dizer que, por meio dessas propostas de consciência fonológica, a professora demandou dos alunos variadas habilidades, todas prioritárias, segundo Morais (2019) para que uma criança possa se alfabetizar. Sem dúvida, para que isto ocorra, é necessário o trabalho sistemático e constante da professora junto de seus alunos, por meio de qualificadas mediações no cotidiano da sala de aula. O que vimos aqui, no relato da professora Caroline, foi como é possível, no ensino remoto, explorar essas habilidades de forma contextualizada, lúdica e com recursos acessíveis às famílias. Soares (2020) explicita que a produção de jogos e artefatos confeccionados pelas professoras com o auxílio das crianças podem substituir, inclusive com vantagem, as tecnologias de ensino.

Esse foco nos jogos é uma característica que fica evidente nas propostas compartilhadas neste texto e que explicita o caráter essencialmente lúdico da prática pedagógica da professora. Outro destaque importante é o uso de recursos que, possivelmente, a maioria das famílias tem em casa, como rolinhos de papel higiênico, prendedores de roupa, etc. Também destacamos a versatilidade dos recursos escolhidos pela professora para serem confeccionados em casa, o cuidado de que esses recursos pudessem ser utilizados de várias formas.

Como destaque final, queremos enfatizar o quanto de conhecimento profissional é mobilizado pela professora alfabetizadora para pensar e planejar essas propostas. Ou seja, o quanto ensinar, mesmo que no contexto do ensino remoto, exige uma série de conhecimentos que são próprios dos profissionais da docência, das professoras alfabetizadoras, e que se refere ao protagonismo docente na alfabetização. Como um posicionamento político, entendemos ser primordial que, no ensino remoto, a professora siga sendo criadora de seus pró-

prios recursos didáticos e não se dobre à avalanche de materiais prontos à disposição na internet que, por si só, sem um olhar crítico e de adaptação, não permitem que o ensino seja direcionado e contextualizado à sua turma. Assim como entendemos que não devemos aceitar a adesão a materiais encartilhados, que minimizam o conhecimento profissional da docente e seu poder de escolha. Podemos e devemos sim nos inspirar em práticas potentes como essas que a professora Caroline compartilha neste texto, mas sempre pensando em como adequá-las ao contexto dos nossos alunos, aos seus conhecimentos e, no momento presente, ao contexto também das famílias dessas crianças, buscando, sempre, incluir a todos.

REFERÊNCIAS

FURNARI, Eva. *Você troca?* 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

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

WOOD, Audrey. *A casa sonolenta*. Tradução de Gisela Maria Padovan. 16 ed. São Paulo: Ática, 1999.

2

*Renata Sperrhake
Fabiane Puntel Basso
Marília Forgearini Nunes*

LEITURA NOS ANOS INICIAIS: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

INTRODUÇÃO⁵

O tema central deste texto é a leitura. Organizamos nossa escrita a partir de falas que realizamos em uma transmissão ao vivo promovida pela Didacoteca/FACED/UFRGS. Circundamos diferentes aspectos da leitura, de seu ensino e aprendizagem e da sua avaliação, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha por essa etapa ocorre por ser nela em que se inicia o processo de ensino-aprendizagem e avaliação da leitura de modo mais formal e sistematizado, tanto na dimensão da decodificação e fluência, quanto na da compreensão. A escola assume o papel de sistematizar experiências de leitura e desenvolver as habilidades inerentes ao ler a partir de uma prática pedagógica consciente da função escolar de formar leitores.

A leitura é uma atividade processual: “Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler.” (SOARES, 2005, p 30-31). E a escola precisa dar conta de organizar o ensino, fomentar a aprendizagem e avaliar todo esse processo.

Frente a esse complexo e multifacetado processo selecionamos três aspectos para serem abordados considerando a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação ao estágio bem inicial da leitura abordamos a leitura de palavras, o decodificar e as rotas de leitura. No avançar deste processo, é importante que a fluência em leitura seja trabalhada e por isso, ela é colocada em cena a partir de um instrumento de avaliação, mostrando que, para planejar uma intervenção pedagógica, é necessário realizar uma avaliação detalhada de todos os componentes da leitura dos alunos. Isso é essencial para verificar os conhecimentos prévios e níveis de leitura

⁵ Este texto foi produzido a partir da *live* “Compartilhando experiências no ensino remoto: propostas para a alfabetização” ocorrida em junho de 2020 no canal QQB UFRGS em <https://youtu.be/bAAuNwPICml>

de todas as crianças da turma e, assim, propor estratégias assertivas para o desenvolvimento de um leitor autônomo. Por fim, nosso foco estará nas estratégias de leitura, adensando a dimensão compreensiva da leitura. Esses aspectos não são estanques no contexto didático, mas cada um desses processos demanda estratégias de ensino específicas, por isso sua apresentação de modo separado. Aprender a ler palavras, ou aprender a decodificar, não faz com que o sujeito, automaticamente, se torne capaz de ler textos com fluência e compreensão. É necessário investimento no ensino de estratégias com foco na decodificação, na fluência de leitura e na compreensão para que alguém se torne um leitor autônomo. Convém destacar que decodificação e fluência precisam estar associadas à compreensão para que não se tornem atividades mecânicas e sem sentido.

DECODIFICAÇÃO: A LEITURA DE PALAVRAS COMO ALICERCE DA AUTONOMIA PARA LER

A decodificação - a identificação, o reconhecimento ou a leitura de palavras - está diretamente ligada ao início do processo de alfabetização e, mais especificamente, à consciência grafofonêmica. Essa consciência, assim entendida e nomeada por Soares (2016) designa o nível mais complexo das habilidades de consciência fonológica e aquele que está mais relacionado com a compreensão do princípio alfabético. Ou seja, para que a criança seja capaz de ler palavras ela precisa compreender as regras de funcionamento do nosso sistema de escrita, precisa entender que a escrita alfabética é um sistema de representação e que, na leitura, segue este caminho: “[...] o processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra” (SOARES, 2016, p.226).

A identificação de palavras em um texto é uma das atividades fundamentais do leitor. Ele precisa identificar as palavras como unidades de significado para que possa compreender e dar sentido ao que está lendo. Podemos dizer que o reconhecimento de palavras é o alicerce para a leitura de textos e para a compreensão (SOARES, 2016; 2020).

Para o aprendiz que está se alfabetizando, ler uma palavra é como desvendar um enigma. É preciso decifrar o conjunto de letras de modo a chegar à palavra como uma unidade fonológica e acessar seu significado (SOARES, 2016). Ou seja, para a leitura de palavras o leitor mobiliza três componentes da palavra escrita: o componente ortográfico - a forma escrita da palavra; o componente fonológico - a forma falada da palavra; e o componente semântico - o significado da palavra (PLAUT, 2005 *apud* MONTEIRO; SOARES, 2014). O processo de reconhecimento de palavras pelo leitor, integrando esses três componentes, pode ser realizado por meio de duas rotas ou vias, o que tem sido denominado de “modelo de dupla rota”.

Na chamada *rota fonológica ou sublexical*, o processo de reconhecimento é realizado pela decodificação fonema-grafema. Nessa rota, as habilidades de consciência fonológica no nível da consciência grafofonêmica são acionados e permitirão que a criança relacione as letras aos fonemas correspondentes, chegando a unidades fonológicas maiores, as sílabas, e, por fim, à palavra e seu significado. Na *rota lexical*, também chamada de rota visual, o reconhecimento da palavra é realizado pelo acesso ao léxico mental no qual estão armazenadas palavras já conhecidas. Ou seja, aqui é a forma visual ou ortográfica da palavra que aciona os componentes semântico e fonológico. Ambas as rotas estão disponíveis e são utilizadas pelos leitores proficientes: a rota lexical para palavras familiares e a rota fonológica para palavras desconhecidas ou de baixa frequência nos textos lidos.

Nos leitores iniciantes prevalece o uso da rota fonológica, visto que eles ainda não têm uma quantidade grande de palavras armaze-

nadas em seu léxico mental (o que lhes permitiria fazer uso da rota lexical). Porém, conforme as palavras vão se tornando familiares, o leitor passa a utilizar a rota lexical para ler, obtendo maior rapidez e precisão. Convém destacar também que essas duas rotas de leitura não se contrapõem, pelo contrário, elas interagem e são utilizadas conforme o que precisa ser lido: a palavra em questão.

De acordo com Soares (2016), as palavras têm características que produzem efeitos sobre a leitura e sobre qual rota será utilizada. A autora salienta que conhecer esses efeitos pode ser útil à professora “[...] por possibilitar melhor compreensão não só dos processos subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita, mas também dos tipos e causas de dificuldades que eventualmente se revelem ao longo dessa aprendizagem” (SOARES, 2016, p.267). Ao estudar pesquisas que avaliam o efeito dessas características na aprendizagem do português brasileiro, Soares (2016) aponta as seguintes consequências: efeito de lexicalidade, efeito de extensão, efeito de vizinhança, efeito de frequência e efeito de regularidade⁶. Para os objetivos deste texto, cabe salientar que fatores como extensão da palavra, palavras comuns no cotidiano da criança, palavras de ortografia regular ou irregular contribuem para que a leitura seja feita pela rota fonológica ou pela rota lexical.

Soares (2016, p. 276) conclui:

[...] as crianças no início da aprendizagem da língua escrita, quando ainda estão desenvolvendo a compreensão das correspondências entre fonemas e grafemas, privilegiam o uso da rota fonológica, também favorecida pela natureza quase transparente do português brasileiro. Com o avanço da escolarização, e, conseqüentemente, a ampliação de seu léxico ortográfico, resultado de convívio progressivamente mais amplo e diversificado com textos que leem e que escrevem, o uso da estratégia fonológica vai sendo igualado, e mesmo superado, pelo uso da rota lexical.

⁶ Para uma análise detalhada das pesquisas que avaliam o efeito das características das palavras na leitura e na escrita sugerimos consultar Soares (2016).

A conclusão de Soares (2016) nos conduz a, no mínimo, três orientações didáticas: 1) as crianças precisam compreender as relações fonema grafema para que possam ler palavras com precisão e automatismo; 2) as crianças precisam se deparar muitas vezes com as palavras, em atividades de leitura e de escrita, para que elas consolidem a compreensão dessas relações; e 3) essas palavras precisam, também, estar inseridas em textos reais, que serão disponibilizados para as crianças.

Um último ponto a ser destacado a respeito da leitura de palavras diz respeito à leitura silenciosa. Sendo esta a modalidade de leitura privilegiada nas práticas sociais de leitura, convém destacar alguns pontos: primeiramente, tenderíamos a pensar que a leitura silenciosa não convoca o componente fonológico, uma vez que não há emissão sonora, ficando restrita, portanto, aos componentes ortográfico e semântico. Porém, pesquisas indicam que a leitura silenciosa envolve uma fala interior, então, como segundo ponto, destacamos que a leitura silenciosa é “fonologicamente mediada” (fonética e pragmaticamente também) (SOARES, 2016). Diante disso, o terceiro ponto que destacamos é que o modelo de dupla rota explica tanto a leitura de palavras em voz alta quanto a leitura silenciosa. Como consequências didáticas, temos uma justificativa importante para o trabalho com leitura em voz alta nas salas de aula, tanto de palavras quanto de textos, uma vez que essa leitura em voz alta será uma forma de aquisição da habilidade de ler silenciosamente.

O automatismo na identificação de palavras, fazendo com que a leitura possa ser realizada de forma rápida e fácil, é necessário para que o leitor possa dirigir seu esforço e atenção para a compreensão do que está lendo (MONTEIRO; SOARES, 2014). Ou seja, a decifração, identificação ou reconhecimento de palavras é condição necessária, porém não suficiente, para que a criança alcance competência em leitura (SOARES, 2016).

FLUÊNCIA DE LEITURA: A PONTE ENTRE A DECODIFICAÇÃO E A COMPREENSÃO

A fluência da leitura textual é desenvolvida gradualmente ao longo da escolarização, possibilitando a apropriação de outros conhecimentos por intermédio do ato de ler. No entanto, é durante os anos iniciais do Ensino Fundamental que o desenvolvimento da fluência em leitura apresenta um maior crescimento e se estabiliza nos anos subsequentes (FUCHS, FUCHS, HOSP, & JENKINS, 2001).

Alguns estudos salientam que a fluência de leitura é uma competência multidimensional, combinando precisão, automaticidade e prosódia e pode ser demonstrada durante a leitura por meio do reconhecimento preciso, rápido e automático de palavras, ritmo e entonação apropriados (KUHN *et al.*, 2010; RASINSKI, 2004; BASSO *et al.*, 2020). Para que uma leitura seja eficiente, todas as dimensões da fluência de leitura textual precisam estar bem desenvolvidas. Nesse sentido, a precisão, automaticidade e prosódia contribuem para o construto fluência de leitura textual e estão intimamente ligados à compreensão leitora.

Com a prática de leitura, espera-se que o processamento das palavras e frases (percepção visual, percepção sonora, agrupamento de palavras, percepção das sequências de grafemas/fonemas, etc.) seja realizado de maneira mais automática, requerendo um mínimo de atenção ou capacidade cognitiva (LABERGE & SAMUELS, 1974; NAVAS, PINTO, & DELLISA, 2009). Assim, os leitores podem reservar a maior parte dos seus recursos cognitivos e atenção para outras tarefas como a compreensão da leitura e fazer melhores conexões das ideias no texto e entre o texto e os seus conhecimentos prévios (PULIEZI & MALUF, 2014; RASINSKI, 2006).

A avaliação da fluência de leitura textual precisa fornecer bases para a intervenção em sala de aula. Por exemplo, no AFlLeT (BASSO

et al., 2018), instrumento de avaliação da fluência de leitura textual para crianças de segundo ao quarto ano do Ensino Fundamental, são considerados aspectos quantitativos e qualitativos da leitura do texto em voz alta. A análise quantitativa é realizada para os parâmetros de precisão, velocidade e compreensão leitora e a análise qualitativa (tipos de erro de leitura), para os parâmetros de precisão e prosódia. Na avaliação da fluência de leitura textual é importante realizar uma análise das suas múltiplas dimensões: precisão (capacidade de reconhecimento das palavras), automaticidade (velocidade de processamento), prosódia na leitura oral (fluidez, entonação e pausa) e também da compreensão de leitura. A avaliação é essencial para identificar possíveis dificuldades nas crianças e facilitar o processo de planejamento das atividades, com a adaptação de estratégias de ensino/intervenção às necessidades específicas da turma.

Depois do processo inicial de alfabetização, as dificuldades em fluência de leitura, como, por exemplo, leitura silabada, segmentada, com velocidade muito reduzida e falta de prosódia desestimulam o leitor, inibindo o seu gosto pela leitura e prejudicando a motivação para a realização de atividades que impliquem o ato de ler. Nesse sentido, é iniciado um ciclo vicioso. Quanto menos a criança lê, mais demorada será a construção do seu léxico ortográfico, evidenciando uma evolução lenta do desenvolvimento de uma leitura eficiente (ALVES & NAVAS, 2017).

É necessário avaliar e intervir de maneira adequada para prevenir possíveis dificuldades de leitura, evitando que a criança entre nesse ciclo e tenha o seu processo de aprendizagem afetado. Algumas estratégias de ensino que apresentam eficácia reportada na literatura nacional e internacional são as seguintes (ALVES & NAVAS, 2017, HUDSON, LANE & PULLEN, 2005, BASSO *et al.*, 2018):

- Modelo de leitura oral fluente através de uma professora que leia em voz alta;

- Leitura realizada em pares (com um leitor mais experiente);
- Automaticidade de leitura (prática do reconhecimento visual de palavras);
- Leitura repetida (repetição da leitura do mesmo texto);
- Organização das pausas em unidades de significado (proporcionando maior expressividade na leitura);
- Automonitoramento (atividades para o desenvolvimento da capacidade de autopercepção, com gravações da leitura, etc.);
- Prática de entonação (com leitura de diálogos, peças teatrais, etc.);
- Abundância de materiais apropriados ao nível de leitura para que as crianças leiam de forma independente;
- Apoio oral e modelos para as crianças usando leitura assistida, leitura de poemas, leitura emparelhada, arquivos de áudio e programas de computador;
- Desenvolvimento da prosódia através de pistas dos limites das expressões ou frases.

ESTRATÉGIAS PARA LER E COMPREENDER

Passada a etapa inicial da leitura, que podemos situar a grosso modo no (re)conhecimento do sistema notacional da escrita e fluência nesse encontro com o sistema, o ensino da leitura assume como ação primordial a ampliação da competência da compreensão ou da produção de sentido frente às diferentes textualidades existentes na cultura escrita. Em outras palavras, depois de mediar o desenvolvimento de um conhecimento com fluênciasobre o funcionamento do sistema de escri-

ta, o papel da escola é intensificar a mediação do desenvolvimento da habilidade de compreender o que se lê. Tendo em vista esse processo, destacam-se alguns princípios, baseados em Solé (1998), a partir dos quais se pode estruturar o ensino da compreensão em leitura:

- O ensino da leitura exige instrução, pois é essencial mediar a relação da criança com o texto. Mesmo que a criança esteja inserida em uma sociedade letrada, suas experiências de interação social e com seus recursos são particulares, não podem ser pressupostos para um desenvolvimento natural da leitura: “[...] compreender que a aprendizagem da leitura e da escrita se constrói no seio de atividades compartilhadas e que não pode esperar que a criança se mostre competente em algo sobre o que não foi instruída; (SOLÉ, 1998, p. 64).
- *Aprende-se a ler lendo de modo sistemático os mais diversos e diferentes textos.* A escola é o local onde se pode ampliar de maneira sistemática o contato com os mais diferentes textos que existem em nossa sociedade letrada. A cultura escrita oportuniza o contato com interações que exigem o conhecimento da escrita e, portanto, da leitura, mas essas interações por si não possibilitam um conhecimento que permita uma consciência textual desenvolvida, Há que se ter um comportamento didático sistemático para esse desenvolvimento;
- *Leitura se aprende, assim como se aprendem outras habilidades.* A compreensão ou o saber interagir e produzir sentido com o texto escrito é algo que se aprende. Essa é uma aprendizagem que não termina, porque vivemos em uma sociedade letrada em que novas formas de interagir por meio da escrita são criadas. Pode até parecer clichê, mas assim como se aprende a andar de bicicleta, se aprende a ler, ensaio e erro, cair e levantar, ler e reler, escolher um caminho e mudar porque será mais tranquilo, a leitura se aprende e, portanto, se ensina;

- *O ensino da leitura passa por auxiliar a escolher e usar as melhores estratégias para a compreensão.* A interação com os textos depende de estratégias específicas para cada um, se o texto não é (re)conhecido por quem lê a estratégia de aproximação também não será;
- *Ler envolve leitor, texto e contexto.* Isso significa entender a leitura como ação que implica não somente o leitor e o texto, mas também o contexto e, principalmente a relação que acontece a partir do ato de ler e que interfere na compreensão do que se lê (SOLÉ, 1998; ALLIENDE & CONDEMARÍN, 2005; MARCUSCHI, 2008);
- *A leitura se realiza associada a um porquê.* O sentido que se constrói por meio da leitura é baseado no objetivo que se tem ao ler.

Delimitados esses princípios, o processo didático para o desenvolvimento da compreensão da leitura precisa refleti-los. A escola é o local onde se pode proporcionar variadas interações comunicativas (especificamente as que acontecem por meio da linguagem verbal escrita) por meio da leitura e do estudo de diferentes gêneros textuais, ampliando as experiências para além daquelas cotidianas. Didaticamente, isso implica em construir conhecimentos sobre as características próprias dos gêneros textuais, tanto em termos de propriedades associadas ao aspecto gráfico, funcional e social que o caracterizam quanto em relação à propriedades da expressão linguística, isto é, as escolhas linguísticas que também são elementos de distinção da interação por meio da escrita que o gênero textual oportuniza.

Como eu leio este texto? Esta é uma importante pergunta a ser feita diante de um texto na etapa inicial de um planejamento didático de leitura. A resposta será construída a partir da análise das propriedades do gênero e das propriedades linguísticas, conhecer o texto e suas saliências (CAFIEIRO, 2014, *s.n.*), conhecer as estruturas linguísticas que organizam a textualidade estabelecendo uma estru-

tura e um padrão enunciativo. Todos esses elementos, são também essenciais para que o leitor seja provocado a realizar predições antes da leitura, fortalecendo-o para ingressar no caminho da leitura amparado em algumas ideias que poderão ser fortalecidas, descartadas ou reformuladas ao longo do processo.

Por que eu leio este texto? A leitura não ocorre apenas porque somos capazes de ler. Lemos porque buscamos algo, porque queremos saber mais, ou saber sobre. Essa busca está diretamente relacionada ao texto que se lê, um gênero textual com função implicada nas suas intencionalidades.

Ler e compreender, portanto, passam por conhecer o texto que será lido e ter um objetivo para lê-lo que também acompanha as intenções do texto em si. O conhecimento sobre o texto passa por saber como essa textualidade se estabelece, isto é, saber quais são as propriedades do gênero textual que a caracterizam e quais são as propriedades da linguagem que são inerentes a ela. Isto quer dizer que a leitura passa por acionar conhecimentos sobre aspectos gráficos e comunicativos implicados na textualidade, bem como uma consciência linguística atenta às estruturas semânticas, sintáticas, pragmáticas e textuais que são empregadas de modo programado conforme a sua função.

Além disso, quando se lê um texto há que se ter um objetivo para realizar essa ação. O que se busca no texto guiará a nossa leitura, a nossa atenção não somente para o conteúdo discursivo do texto, mas também para os seus elementos de expressão. Assim, compreender como eu leio um texto se relaciona também ao objetivo que tenho para essa leitura e como o texto possibilita realizar tal intento.

No processo didático, considerar o como se lê o texto associado ao objetivo que se tem para essa leitura auxilia a planejar as estratégias para mediar a leitura. As intervenções docentes possibilitam ao leitor realizar movimentos de predição, de inferência, de

identificação, de comparação, de síntese a partir do que lê. A análise do conteúdo discursivo e da estrutura textual é ponto de partida para o planejamento de uma prática didática da leitura com foco no desenvolvimento da compreensão leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhamos o entendimento de que a capacidade de ler textos autonomamente, com fluência, automatismo e compreensão, modificam a condição do sujeito na sociedade letrada em que vivemos. Diante disso, a professora que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem grande responsabilidade no ensino da leitura e na ampliação e diversificação das práticas letradas as quais as crianças terão acesso.

A aprendizagem da leitura e de estratégias para compreensão de textos requerem ensino explícito, intencional, bem planejado e avaliado. Assim como requer da professora conhecimento sobre os processos de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, entendemos ser necessário o investimento no ensino através de estratégias didáticas com foco na decodificação, na fluência de leitura e na compreensão para que alguém se torne um leitor autônomo e competente, dimensões essas abordadas neste texto.

É essencial observar que nem o ensino nem a aprendizagem da leitura, finalizam no 5º ano do Ensino Fundamental. Ler é uma atividade processual e que se desenvolve ao longo de toda a escolarização, ou podemos dizer de toda a vida que está inserida na cultura escrita. A continuidade do desenvolvimento revela-se no avanço da complexidade das habilidades a serem desenvolvidas e dos textos a serem lidos. Cabe à professora proporcionar estratégias baseadas na realidade da sua sala de aula que vão se complexificando ao lon-

go do ensino fundamental com vistas ao desenvolvimento da decodificação, da fluência e da compreensão leitora, todas necessárias à formação de um leitor autônomo e crítico.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALVES, L. M.; NAVAS, A. L. Fluência de leitura e a dislexia do desenvolvimento. In: Salles, J. F., Navas, A. L. *Dislexia do desenvolvimento e adquiridas*. Editora Pearson, 2017.

BASSO, F. P.; MINÁ, C. S.; PICCOLO, L. R.; SALLES, J. F. *AFLeT - Avaliação da fluência de leitura textual*. (1ª ed.). São Paulo: Vetor, 2018.

BASSO, F. P.; CORSO, H. V.; MINA, C. S.; PICCOLO, L. R.; SALLES, J. F. Avaliação neuropsicológica da leitura e escrita (ANELE). In: Pereira, Vera Wannmacher; Guaresi, Ronei. (Org.). *Leitura e escrita em avaliação: A ciência em busca de maior esclarecimento da linguagem verbal*. 1ed. Vitória da Conquista: Fonema e Grafema, 2020, v. 1, p. 599-629.

CAFIEIRO, Delaine. Saliência textual. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/saliencia-textual>. Acesso em 12 maio 2021.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D.; HOSP, M. K.; JENKINS, J. R. Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256, 2001. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3

HUDSON, R. F.; LANE, H. B.; PULLEN, P. C. Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714, 2005. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>

KUHN, M. R.; SCHWANENFLUGEL, P. J.; MEISINGER, E. B.; LEVY, B. A.; RASINSKI, T. V. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251, 2010. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>

LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6 (2), 293–323, 1974. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONTEIRO, Sandra; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014.

NAVAS, A. L. G. P.; PINTO, J. C. B. R.; DELLISA, P. R. R. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(4), 553–559, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1516-80342009000400021>

PULIEZI, S.; MALUF, M. R.. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF*, 19(3), 467–475, 2014 <https://doi.org/dx.doi.org/10.1590/1413-82712014019003009>

RASINSKI, T. *Assessing Reading Fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning, 2004.

RASINSKI, T. Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity, and Prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704–706, 2006 <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.10>

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). *Leituras literárias: discurso transitivo*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005. p. 29-34.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto. 2016.

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

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

3

*Marília Forgearini Nunes
Sandra dos Santos Andrade*

**LITERATURA
E INCLUSÃO
NA EDUCAÇÃO:
DUAS PERSPECTIVAS
QUE COLOCAM
O ASSUNTO EM PAUTA**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.896.50-64](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.896.50-64)

INTRODUÇÃO⁷

O presente artigo apresenta duas perspectivas como seu título já delimita. Abordamos a relação entre literatura e inclusão, colocando em pauta uma articulação possível entre um objeto de leitura, a literatura infantil, com um tema cuja reflexão é sempre necessária no campo da educação na perspectiva da democracia e da diferença, a inclusão de crianças com deficiência na escola.

Para delimitar essas duas perspectivas, tomamos o geral e o específico como organizadores. De modo geral, primeiramente podemos dizer que nossas reflexões têm a intenção de pensar como a literatura e a inclusão podem ser pautadas na escola de Educação Básica, mais especificamente os anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse contexto, nos propomos primeiro a pensar o texto literário infantil como gênero textual e de que modo suas características estéticas promovem o tema da inclusão ou tornam o estar na sala de aula acessível a todos, possibilitando que essa temática possa estar presente na escola a partir de experiências de leitura mediada. O segundo ponto de vista assumido ultrapassa o olhar pesquisador, oferecendo um modo de encarar a relação literatura e inclusão com lentes convexas, confluindo a mãe-professora ou a professora-mãe de criança com deficiência. Nesse segundo modo de pautar o assunto, mesclamos essas identidades no desafio de nos posicionarmos com olhar técnico, mas sem perdermos a sensibilidade para exigir outros e novos modos de ver e fazer as coisas neste mundo, especialmente a inclusão de todos.

Entendemos que esses olhares convergentes para o texto literário infantil com suas características estéticas e para a prática pedagógica inclusiva são meios de promover a reflexão sobre a relação litera-

⁷ Este texto foi produzido a partir da live “De que pode falar a literatura infantil” ocorrida em julho de 2020 no canal QQB UFRGS em <https://www.youtube.com/watch?v=SQ-B1tF5yfc>

tura e inclusão, pontuando alguns princípios de mediação pedagógica que podem deixar a discussão latente para novos estudos.

LER LITERATURA: (RE)CONHECER O OUTRO

O documento que subsidiou a Política Nacional de Inclusão em 2005 afirmava, em sua introdução: “A capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõem tornou-se uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo, especialmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como este em que vivemos”. (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 7). Falar sobre “Literatura e inclusão” é oportunidade de compreender como a literatura pode ser meio de ampliar referenciais culturais e o reconhecimento da diferença como característica essencial do humano e, ainda, oferecer repertório para reflexão e para lidar com as heterogeneidades da qual todos fazemos parte em uma ou outra medida.

Abordamos, portanto, a inclusão sob uma perspectiva ampla, considerando a diferença como característica de todos. No entanto, tomamos o cuidado de não tornar essa perspectiva reducionista e acabar por excluir ao invés de incluir. Estamos atentas para não banalizar a diferença, tendo o respeito como algo suficiente para diminuir a desigualdade. Respeito é essencial. No entanto, as diferenças precisam de merecida atenção e problematização. Sem estarem no foco e sendo pautadas, algumas diferenças podem ser mais visíveis do que outras, fruto de uma questão cultural que acaba por categorizar as diferenças entre aceitas e não aceitas, ampliando a exclusão de determinados modos de ser e pertencer a este mundo. Podemos ser baixos ou altos, gordos ou magros, pretos ou brancos, mas nem sempre podemos ser cegos, surdos, portadores de algum transtorno ou síndrome. Quem decide que diferenças importam? Enxergamos essas diferenças com naturalidade? Esta-

mos atentos para não sermos juízes das diferenças aceitas e daquelas que preferimos nem aceitar nem perceber que existem?

Nessa perspectiva, entendemos a literatura como meio de ensinar a lidar com o diferente, de (re)conhecê-lo, de com ele conviver e não ignorá-lo. A possibilidade dessa experiência com o diverso, com o outro, é função da literatura. A literatura é como nos diz Teresa Colomer meio de “[...]iniciação das novas gerações ao *diálogo cultural* [grifo da autora] estabelecido em qualquer sociedade por meio da comunicação literária.” (COLOMER, 2017, p. 11).

Ler o texto literário é experiência que possibilita ampliar “[...]o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo[...]”. (TODOROV, 2016, p. 21). Possibilita reconhecer o diferente a partir do texto literário, compreender que há outros modos de ser, agir, pensar, viver e que todos fazem parte desse mundo com igualdade de direitos, de pertencimentos. Também possibilita identificar-se com o humano ficcional e poético, fortalecendo os laços de existência com o humano real que habita esse mundo. Tudo isso é função da literatura que se vincula à inclusão.

A literatura porém não está à serviço da inclusão. Desse modo, como a literatura pode exercer essa função sem conduzir a um sentido panfletário ou fechado e que a tornaria limitada? Não podemos esquecer que a arte literária apresentada em seus textos “só pode dizer uma única verdade, a saber: a verdade não existe ou [em outras palavras] que ela se mantém para sempre inacessível.”, é mutável e inconstante. (TODOROV, 2016, p. 40). E é esse o valor de tal arte: estar aberta à leitura de todos e de cada um a partir das singularidades de quem a lê.

O modo com que a diferença, como característica humana, é tratada na literatura, não precisa ser estereotipada, explícita, aguardando apenas a chave de leitura para ser aberta ao mundo. A sutileza estética quase sempre é mais potente que a racionalidade explícita na promoção de sentidos e pensamentos.

Desvelar as diferenças de modo sensível, sem estereotipá-las, pode ser mais potente para o fazer inclusivo da literatura, pela possibilidade de abertura aos sentidos produzidos a cada leitura e por cada leitor. Esses diferentes sentidos produzidos permitem a (re)construção do modo como vivemos e reconhecemos a diferença que habita em cada um de nós e habita o outro, de maneiras diferentes. Destacamos essa sensibilidade como importante na infância, quando a criança está descobrindo o mundo e pode ser auxiliada a percebê-lo de modo mais amplo, empático e atento ao diverso como algo que o constitui. Ler o texto literário pode ser uma experiência verdadeiramente inclusiva, pois permite (re)conhecer a diferença do outro, em um contexto em que ela não pode ser evitada ou colocada à parte em um mundo ideal.

Para isso trazemos alguns exemplos da literatura infantil cuja mediação da leitura pode levar a pensar sobre como a diferença está presente em nosso cotidiano. O viés da diferença é uma possibilidade de leitura desses textos, outros podem ser encontrados por cada leitor que com esses textos interagir, dependendo da sua perspectiva.

Michael Stephen King é um autor australiano, publicado aqui no Brasil pela editora Brinque-Book. Em seu livro, escrito e ilustrado por ele, *Vira-lata* (KING, 2005), a situação da falta de moradia é pautada a partir de um cão perdido em uma cidade. As imagens de King provocam, de modo sutil, a percepção de que o pequeno animal é apenas mais um ser perdido em busca de abrigo em uma noite fria. Somos muitos em busca de acolhimento, cada um com suas necessidades e diferenças.

Outro exemplo, de livro voltado ao público infantil, é o livro *Raposa*, de Margaret Wild, ilustrado por Ron Brooks (Brinque-Book, 2005). Nesse livro, um cão e uma galha estabelecem uma amizade a partir da ideia de que nos complementamos, o cão é cego de um olho e a galha não pode mais voar por conta de uma de suas asas ter sido queimada. Essa amizade é abalada com a chegada da raposa. Cada um dos personagens apresenta ao leitor um modo de ser e agir frente

ao mundo e frente às relações com o outro, semelhante aos modos de ser e agir que estabelecemos em nosso cotidiano. Bondade, maldade, confiança, traição são temas que podem emergir de uma experiência de leitura mediada dessa obra a partir da compreensão do leitor e de uma mediação planejada (NUNES; RAMOS, 2012).

Outro exemplo é o livro *Os invisíveis*, de Tino Moriconi (Ed. Casa da Palavra, 2012). Essa obra, de modo semelhante ao livro de Michael Stephen King, tem como mote a invisibilidade social. Silvana Gili (2016, p.183) afirma que essa obra provoca o leitor a olhar o que é invisível a partir da imagem que acompanha o texto verbal. Tanto no livro de King (2005), quanto no de Moriconi, a imagem, elemento sensível na constituição da literatura infantil, possibilita que o diverso possa ser visto por nós.

Destacamos esses livros como exemplos nos quais podemos identificar a diversidade, no modo de apresentar os personagens, nas imagens, na opção pela animização para presentificar o diverso, no modo de tratar esse diverso imerso em uma realidade em que outras diferenças se fazem presentes. A leitura desses textos por si não promoverá a inclusão, não educará o olhar para reconhecer e compreender o diverso de mim, isso se dá por meio de uma mediação adequada que passa pelo desenvolvimento de diferentes estratégias do mediador para ampliar as possibilidades de interação e de produção de sentidos com o que se lê. Algumas dessas estratégias podem ser (SANTOS e SOUZA, 2011):

- Retomar e/ou construir o conhecimento prévio: A inclusão, as diferenças que nos constituem precisam ser assunto de reflexão nas salas de aula, na família, na sociedade a partir de livros informativos que abordam a questão de modo lúdico o que não significa insipiente, raso.
- Estabelecer conexão, entre textos, entre vivências: Ler é conversar sobre, é buscar relações entre o que leio, o que li e o que

sou, vivi e experimentei, ressignificando o momento presente e o entendimento sobre as coisas.

- Realizar inferências: Compreender o texto, usá-lo como meio de investigação para confirmar ou refutar suas hipóteses e sentidos.
- Visualizar: Quando lemos, criamos imagens pessoais, que podem ser mais ou menos restritas. O tipo de imagem presente nos livros possibilita que essas imagens sejam mais ou menos ricas, abertas à diversidade.
- Fazer perguntas ao texto: Ler não é aceitar, é instigar o questionamento, a curiosidade.
- Sintetizar: Construir conhecimento, sentidos a partir do lido e do conhecido por cada um antes e após a leitura.

Tais estratégias são importantes para que a leitura literária transcenda a experiência isolada e se torne experiência vivida e presente; experiência que se torna vital para conhecer o mundo e as diferenças que constituem esse lugar singular e único assim como seus habitantes. Tais experiências fazem mais sentido quando compartilhadas entre pares, colocando em xeque as construções prévias pelo olhar do outro que nem sempre permite outras formas de ver. Nestes partilhamentos, os sujeitos (re)constituem suas identidades e as formas de habitar este mundo como um sujeito de direitos, mas também como um sujeito que percebe os direitos do outro.

CONEXÕES POSSÍVEIS: LEITURA E INCLUSÃO

Consideramos que, ao articular leitura e inclusão, é necessário discorrer um pouco mais sobre o que vimos tomando como inclusão. Fazemos isso não só como professoras de uma Faculdade de Edu-

cação numa universidade pública que tem se mostrado cada dia mais preocupada e implicada com esta questão, mas também como pessoas imbricadas social e politicamente com o tema. Assim, nesta escrita, as identidades das autoras se mesclam, se confundem, mas também desafiam, posicionam e exigem outros e novos modos de ver, ser e fazer as coisas neste mundo e, principalmente, no campo da educação.

Olhando para a dimensão cultural, podemos pensar a inclusão de uma forma mais ampla, como possibilidade de pertencimento e atuação em diferentes espaços. Por este viés, buscamos ver de que forma os lugares que nos são destinados, são demarcados, pré-destinados considerando o que é socialmente considerado ou aceito como normal e adequado, como já mencionamos anteriormente. Tais delimitações servem como pretexto para nos incluir ou excluir dos mais diferentes processos e espaços de pertencimento, servem para justificar relações sociais assimétricas e desiguais. Muitas vezes, as identidades que constituem aquilo que somos são silenciadas e negadas, pois são compreendidas como fora da curva, fora da normalidade. Todos os elementos que nos fazem diferentes, articulados entre si, se tornam mais potentes e vão produzindo múltiplos processos de inclusão e exclusão e servem para organizar práticas mais robustas de controle e de governo dos corpos.

Como exemplo de diferenças multiplicadas, podemos pensar na criança pobre, com dificuldades de aprendizagem, repetente e com algum transtorno. Este controle dos corpos, tanto dos adultos como dos corpos das crianças, acontece nas mais diferentes instituições: família, medicina, igreja, escola, etc. A escola configura-se como um espaço de controle importante, pelo número de sujeitos que atinge e ensina, capaz de produzir inclusão e exclusão a um só tempo. O fato de estar inserido na escola não garante a efetiva inclusão nela.

Ouve-se muito que as pessoas, diferentes de nós, devem ser toleradas ou respeitadas. Carlos Skliar (2004) traz à discussão a questão da dissimulação, da camuflagem do preconceito através

do uso de verbos denominados de “verbos democráticos”: respeitar, aceitar, tolerar, reconhecer. Ele afirma que não é tão importante o significado dicionarizado dessas palavras. Importa bem mais quem é que diz a palavra, pois é como se a palavra pudesse substituir a ação – à medida que eu digo que respeito ou tolero, faço a minha parte, minha tarefa social e não é preciso fazer mais nada. Tanto a tolerância quanto o respeito surgem como palavras brandas, superficiais, frágeis ou, politicamente corretas e, por isso, muitas vezes nos libertam de nos responsabilizarmos pelo outro.

Reafirma-se, assim, a suposta superioridade de quem é capaz – ou detém a prerrogativa para – aceitar, tolerar ou suportar o outro em sua infinita inferioridade. Ao pensar nas questões de inclusão/exclusão escolar de cegos, surdos, com dificuldades de aprendizagem, pobres, negros/negras, repetentes, jovens e mulheres, percebemos que, “ao longo do tempo, e nas diferentes sociedades e culturas, a escola sempre esteve envolvida com a formação de determinados tipos de pessoas” (MEYER, 2002, p. 52) ou de posições de sujeito. Vemos, então, que é através da linguagem que os processos de inclusão/exclusão vão sendo produzidos, evidenciando as relações de poder que estão fundamentando a produção da diferença, por meio de relações que são desiguais.

Enquanto a exclusão é o afastamento, o desconhecimento, o banimento, a negação, a inclusão é o conhecimento, o exame, a apreciação e a análise. A escola faz este esquadrinhamento constante de seus estudantes na busca da normalidade, na insistência da normalidade. É quase intolerável conviver com o diferente de mim. Não somos capazes de conviver e lidar com a diferença sem estranhamentos, sem buscar estratégias para marcar ou normalizar estes sujeitos que não se encaixam. E, assim, a escola e seus especialistas seguem, nomeando, laudando, medicalizando, buscando espaços de confinamento destes estranhos. Entretanto, não é este entendimento de inclusão escolar que desejamos. Nas palavras de Mantoan, a inclusão exige

[...] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. (MANTOAN, 2003, p. 35)

A autora segue dizendo que “estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é estar com, é interagir com o outro.” (MANTOAN, 2003, p. 35) Ou seja, estar junto não é, necessariamente, estar incluído. A inclusão exige mais, é mais trabalhosa do que isso. E o que temos visto são crianças que ocupam o mesmo espaço que as outras, mas não estão com elas, quando muito, estão ao lado delas. A educação inclusiva visa não só o acesso à escola chamada regular, mas também a democratização da aprendizagem a todos os educandos, e isso só é possível num espaço em que se torne viável o respeito às diferenças (de todas as ordens), o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, as diferentes condições de estar na escola.

É, então, na interseção das duas palavras – excluir e incluir – que a escolarização de crianças e jovens vem se organizando ao longo do tempo, nomeando o normal/anormal, o dentro/fora, o eficiente/deficiente, o não-repetente/repetente, enfim, incluído e excluído. Mas um processo que inclui nunca é completo, nunca dá conta do todo, pois incluir nem sempre converge com estar dentro da norma.

Isso porque incluir não é tornar-se igual é, sim, considerar as diferenças dentro de um meio social que insiste em normatizações. O processo de inclusão pressupõe adaptação da instituição escolar para atender as necessidades dos alunos na sala de aula regular, e dar acesso ao que é considerado como básico na formação de um cidadão, que é a aquisição das habilidades de leitura e de escrita.

Uma turma é, sempre, constituída por um grupo heterogêneo de alunos, nela sempre haverá crianças com as mais variadas habilidades e necessidades. Numa sala de aula inclusiva, a heterogeneidade é presumida e desejada. E como fazemos para ensinar a tantas pessoas diferentes num mesmo espaço? A leitura pode ser uma via para acessar o desejo, mobilizar a vontade e o prazer em estar na escola e aprender. A literatura na Educação Infantil e nos anos iniciais faz com que os alunos vivenciem histórias, desenvolvendo a criatividade e a imaginação. As leituras variadas abrem possibilidade à formação da sensibilidade, um meio de nos apropriarmos ou recriarmos a realidade.

O livro (literário ou informativo) nos outorga a possibilidade de educar para incluir, posto que a diversidade é encontrada nas mais variadas manifestações da língua e permite que vozes excluídas socialmente tenham direito à fala. Este comentário faz lembrar o livro *A grande fábrica de palavras* de Agnes de Lestrade (Aletria, 2010). A história se dá num país onde as pessoas quase não falam, pois é preciso comprar as palavras para poder pronunciá-las. Imaginem vocês, quem são as pessoas que têm direito a voz neste “estranho” país? Com este exemplo, pode-se ver que um texto (literário ou informativo) atravessa e organiza num mesmo espaço diferentes campos do saber possibilitando a aproximação com a realidade de um modo sensível, criativo, simbólico, mas profundamente problematizador. Podemos dizer que a leitura oferece uma função social facilitadora da empatia pelo outro, compreender emocionalmente algo ou alguém não é uma habilidade simples e precisa ser desenvolvida. Por isso, não é de hoje que muitas professoras, famílias e outros profissionais têm utilizado a literatura infantil no trabalho com crianças. O que muda, hoje, é que estamos começando a intuir sua potencialidade no trabalho com crianças e jovens que possuam algum tipo de deficiência ou mesmo como fonte para problematizar as diferenças no nosso meio cultural, a fim de desenvolver as habilidades de empatia, habilidades para lidar com as diferenças de modo sensível e, a um só tempo, perceber-se como sujeito da diferença.

Destacamos, então, a relevância dos livros infantis em dois vieses: um que pensa os livros literários como recurso pedagógico para promover a aprendizagem na inclusão e, também, como um recurso para estimular a inclusão. Um segundo viés entende os livros informativos como uma estratégia de sensibilização do olhar, de ler e compreender textos, de compreender as coisas do mundo, ampliando o conhecimento prévio do leitor. Para tanto, no estudo de livros para crianças, a espanhola Ana Garralón (2012, s/p) afirma, que “[...] é importante mudar algumas práticas escolares e incorporar de maneira natural livros que contam como é o mundo, livros que convidam a uma reflexão, e livros que informam sobre tudo aquilo que as crianças veem de maneira fugaz na vida real”. Tais livros ajudam na construção de repertório para reflexão em outras tantas leituras.

Ao trabalhar com textos literários e informativos, ainda temos o benefício de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, o desenvolvimento da cognição, da afetividade e da imaginação. Também podemos utilizar os livros na sala aula como recurso de reflexão e análise crítica quando questionamos: Quem é representado na maioria dos livros de literatura infantil? Eu me vejo nestas imagens? Quem são as princesas? Como as mulheres são representadas neles? É preciso ensinar os alunos e alunas a reconhecerem bons livros, a prestar atenção não só no texto, mas nas imagens, nas entrelinhas. Além dos exemplos que já apresentamos, outro bom livro mais informativo do que literário, porque apresenta uma biografia é “Malala, a menina que queria ir pra escola” de Adriana Carranca (Companhia das Letrinhas, 2015) que recebeu o Prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, o prêmio tem uma modalidade somente para esse gênero literário.

Os livros citados envolvem um processo de compreensão do lido com autonomia ou do que foi lido por outrem. Envolvem o desenvolvimento da linguagem, ampliação do vocabulário, compreensão de certas figuras de linguagem. O livro atua como instrumento mediador

da aprendizagem, de diferentes aprendizagens. E este processo pode ter início antes mesmo da escolarização formal, em casa, na família. Os livros devem estar sempre à mão, devem ser manuseados, vistos, lidos em diferentes momentos, mais de uma vez, de diferentes formas com diferentes objetivos ou com objetivo nenhum – objetivo declarado é claro, porque ele é subjacente a qualquer processo de leitura.

Consideramos e privilegiamos a leitura intuitiva, livre, a leitura fruição, mas não somente ler ou contar uma história livremente. Principalmente na escola, há momentos que exigem um planejamento intencional, ele começa com a escolha do livro de acordo com o tema que queremos desenvolver, levando em consideração a faixa etária. Depois disso, o livro é estudado pela professora que pensa na motivação prévia, nas estratégias de narração, nas intervenções e na finalização, tudo com a intenção de favorecer a interação dos ouvintes com o livro e a história. Os recursos devem ser cuidadosamente pensados, nem sempre a melhor estratégia é contar a história com o livro na mão mostrando as imagens, “mas necessita-se de objetos tridimensionais, texturas, cheiros, sons, outros estímulos que façam a criança ou adulto com deficiência se apropriar, entender, entrar e se movimentar nas histórias.” (AZAMBUJA; ROZEK, 2017, p. 819), tudo dependerá do leitor que será mediado. À medida que tomamos este cuidado no planejar, não precisaremos temer a dificuldade de atenção e concentração dos alunos e alunas. Quanto mais a prática da leitura criativa, cuidada, se torna comum no ambiente da sala, mais os estudantes aderem ao exercício de ouvir e interagir com o texto.

Para finalizar trazemos uma última preocupação, recomendação ou cuidado com a escolha dos livros. Importante ficarmos atentas ao tamanho da fonte, o tipo de letra (letras com muitas serifas dificultam a leitura, principalmente nos anos iniciais), livros muito pequenos ou muito grandes que dificultam o manuseio (a questão motora é uma dificuldade em muitos transtornos), a gramatura do papel (papel muito

fino dificulta o folhear e se rasga com facilidade), por fim, a qualidade das imagens (elas também contam a história).

REFLEXÕES FINAIS

Finalizamos, reiterando a função da literatura vinculada à inclusão, pois nos possibilita conhecer e ampliar nossos referenciais culturais, sociais e imaginários e para isso utilizamos o que nos diz Todorov (2016): “Hoje se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver.”. Essa possibilidade de viver, de aprender a viver, que a literatura oferece é que nos permite arriscar dizer que ela deve ser parte essencial para que o tema da inclusão seja colocado em pauta nos diferentes contextos em nossa sociedade. Nosso contexto de destaque aqui é a formação docente e a mediação da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola básica. O tema da inclusão precisa se fazer mais presente na escola, não apenas a partir do aluno em sala de aula, mas principalmente auxiliando a todos, democraticamente, a perceberem e refletirem que a diferença é inerente ao humano.

O tema da inclusão das diferenças, precisa, como buscamos argumentar ao longo do texto, estar presente na escola como um tema transversal, e a literatura infantil, a partir de bons textos, pode fomentar a reflexão tão necessária sobre incluir, aceitar e compreender a diferença como constituinte do que somos e não como a exceção.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Isabella Kessler; ROZEK, Marlene. A mediação de leitura na perspectiva da inclusão social na Biblioteca Pública Municipal Josué Guima-

rães (BPMJG). In: *I Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão*. Porto Alegre: PUCRS, 2017, p. 816-828.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

GARRALÓN, Ana. O livro informativo. *Revista Emília*. 29 de junho de 2012. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/o-livro-informativo/>. Acesso em: 23 maio 2019.

GILI, Silvana. Invisíveis na cidade: invisibilidade social nos livros ilustrados contemporâneos. *Caderno de Letras*, Pelotas. n. 27, p.183-198, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/8816>. Acesso em: 6 fev. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?* Coleção cotidiano escolar. São Paulo: Moderna, 2003.

MEYER, Dagmar E. Esterman. Das (im)possibilidades de se ver como anjo. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 51-70.

NUNES, Marília Forgearini; RAMOS, Flávia Brocchetto. Leitura mediada do texto híbrido: algumas possibilidades. *Currículo sem fronteiras*, v.12, n.1, p. 229-243, jan./abr., 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/nunes-ramos.pdf>. Acesso em: 24 set. 2013. ISSN 1645-1384.

PAULON, Simoni Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira. *Andersen e as estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SKLIAR, Carlos. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância. Duas faces dentre as milhões de faces deste monstro (humano) chamado racismo. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria (orgs.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. São Paulo: Alínea, 2004. P. 69-90.

TODOVOV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2016.



4

Lílian Carine Madureira Vieira da Silva

**DE QUE PODE
FALAR A LITERATURA
INFANTIL COM
PROTAGONISMO NEGRO
E DE TEMÁTICA
AFRICANA**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.896.65-76](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.896.65-76)

INTRODUÇÃO⁸

Para darmos início a esta discussão, primeiramente é preciso falar da importância das ações pedagógicas antirracistas e situar o papel da escola e da professora da educação básica nesta causa. Em seguida apresento uma breve fala sobre representação na Literatura Infantil, a partir de conceitos dos Estudos Culturais, e sua importância ao possibilitar que estereótipos sejam desfeitos a partir do protagonismo positivo, para então ressaltar como o antirracismo e esta literatura são, de fato, grandes aliados; também apresento ao leitor uma série de obras que auxiliam a professora no cumprimento da Lei 10.639/03. Concluo, então, afirmando e confirmando a importância da literatura para a diversidade em sala de aula. Mas, antes de tudo, precisamos localizar os personagens negros da Literatura Infantil na história. Voltemos alguns séculos...

A literatura popular envolve a humanidade em seus braços acolhedores desde os tempos primórdios. Todo ser humano fabula, já dizia Antônio Candido (2004). As histórias de um povo são registros de costumes abandonados ou herdados ainda hoje. No decorrer do tempo, com o nascimento da noção de infância como uma parte muito importante em nossas vidas, nasceu também a literatura voltada aos pequenos.

Assim, na Europa, os contos populares, que aqueciam os corações e nutriam os espíritos daqueles que os ouviam em volta de fogueiras, foram cada vez mais amenizados, sendo tomados de lições de moral, adaptados por adultos para os pequenos ouvintes. Ainda hoje, o conto popular é a principal fonte, uma fonte inesgotável de onde a Literatura Infantil bebe e se farta.

⁸ Este texto foi produzido a partir da live "De que pode falar a literatura infantil" ocorrida em julho de 2020 no canal QQB UFRGS em <https://www.youtube.com/watch?v=SQ-B1tF5yfc>

E foi então que a Literatura Infantil, como conhecemos hoje, embarcou nos navios europeus e se espalhou por todo o mundo. No Brasil, as histórias autorais começaram a surgir nos últimos anos do século XIX (Coelho, 1985): antes disso, havia predominantemente obras traduzidas.

A Literatura Infantil brasileira apresentava um ponto de semelhança entre suas obras, independentemente do tipo de história, fosse aventura fantástica, conto de fadas, obras educativas, praticamente independente da época: os personagens protagonistas eram sempre brancos. Havia personagens negros, no entanto, a representação dada a eles era a de coadjuvante da história, ocupando um lugar subalterno. Princesas e cavaleiros, mocinhas e mocinhos nunca eram negros, esses personagens eram os vilões, empregados, vagabundos, feios, burros. Não havia muita representação positiva quando se olhava para os personagens negros nas histórias.

No entanto, este cenário veio se modificando, desde por volta dos anos 1980 e principalmente depois da promulgação da Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases e passou a incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. O segundo parágrafo da Lei indica que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (BRASIL, 2003).

Sendo a publicação de livros infantis com protagonismo negro e de temática africana rara e, na maioria das vezes, com representação negativa dentro desta temática, houve uma corrida editorial para suprir o mercado ao dispor de obras literárias com protagonismo negro com representação positiva para as bibliotecas, escolares ou não (DEBUS, 2017).

A partir de então, foi pensada e discutida com mais afinco a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Orientações e

Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) apontam que a EREER trata sobre o

[...] reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2006, p. 230)

Ou seja, a EREER e a Lei 10.639/03 não são sobre impor uma cultura a outras, mas sobre estudar, aprender e ensinar sobre cultura e história africana e afro-brasileira também. Para que isso ocorra, são necessárias ações pedagógicas antirracistas, como veremos no próximo tópico.

AÇÃO PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

Para que o cumprimento da Lei 10.639/03 e a aplicação da EREER tornem-se realidade no currículo escolar, é essencial que haja ações pedagógicas antirracistas: práticas como a formação inicial e continuada de professoras, aquisição e acesso a acervos de livros teóricos, didáticos e literários, inclusão de personagens negros na decoração da sala de aula e nos corredores da escola, aquisição de bonecas e personagens negros famosos, etc. Precisamos pensar: a criança negra se vê na escola? Ela está sendo acolhida nesse ambiente?

O estudo e conhecimento sobre o tema nos desperta para este tipo de questionamento, eles são passo essencial que nos leva à prática das ações pedagógicas antirracistas reflexivas. Esta prática vai além de nos concentrarmos no calendário comemorativo, do Novembro Negro e do 13 de maio por exemplo; a EREER precisa fazer parte do cotidiano no currículo escolar e não é algo complicado de fazer.

Quando menciono “ação pedagógica antirracista reflexiva” quero dizer que é importante oferecermos atividades que levem à discussão e aprofundem o tema tratando o papel fundamental do negro na construção do país, que desmistifiquem a cultura afro-brasileira e questionem a escravização. Atividades como colorir imagens de crianças negras e dizer que todos somos iguais só servem para preencher a cartela no bingo do calendário comemorativo escolar.

Gomes (2008) é certa ao questionar:

A questão que considero mais séria e passível de uma profunda reflexão é: será que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos que frequentam a escola, na atualidade têm contato com outras imagens e com a história dos africanos escravizados vista na perspectiva da luta e da resistência negras? Será que os nossos alunos e alunas, ao passarem pela escola básica, hoje, têm a possibilidade de estudar, conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre o continente africano? (GOMES, 2008, p. 75).

Entretanto, também não podemos jogar toda a responsabilidade no colo das professoras. Muitas delas não tiveram disciplinas relacionadas a esse tema em suas graduações, ou porque se formaram antes da promulgação da Lei, ou porque os currículos de suas universidades não ofertavam disciplinas direcionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais. A escola não pode ficar sozinha nesse processo, o MEC, as secretarias estaduais e municipais de educação precisam estar presentes também, para a “construção efetiva de condições de formação docente e de realização de propostas e projetos pedagógicos em âmbito nacional e local.” (GOMES, 2008, p. 78).

Antes de encerrar esta seção, quero frisar que a questão racial não se reduz aos negros. Mesmo que nem a professora nem seus alunos sejam negros, ainda assim o cumprimento da Lei é essencial para que formemos uma sociedade antirracista. Esta é uma questão da sociedade brasileira, logo, da escola pública e privada.

Sendo assim, o papel da escola e, principalmente, o das professoras é fundamental, afinal, o cumprimento da Lei depende de que elas ministrem as aulas dentro da temática. Contudo, reforço, a escola precisa cobrar das secretarias de educação e as professoras precisam de uma rede de apoio com acesso à formação continuada, a acervo teórico e literário em suas escolas. A atitude antirracista e a vontade de eliminar esse mal que é o racismo é responsabilidade de todos.

Não quero dizer com isso que a escola é a tábua salvadora de nossa sociedade, a escola não vai acabar com o racismo em nosso país, nem com as desigualdades raciais. Mas ela é local de formação, e aí está sua relevância social ao contribuir para a formação de uma sociedade democrática e digna para todos, pois

Muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas da educação básica têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade. (GOMES, 2008, p. 81).

Para tanto, é preciso repensar nosso fazer pedagógico. Dentre os tópicos a serem estudados pela professora, considero que os estudos de literatura estão entre um dos mais relevantes para a carreira de uma docente.

BREVE FALA SOBRE REPRESENTAÇÃO E O QUE ISSO TEM A VER COM LITERATURA INFANTIL

A Literatura Infantil pode ser considerada também um local de representação, é lá que nos sentimos, quando crianças, representados por determinados personagens. Na Literatura Infantil conhecemos

outros modos de viver, de interpretar o mundo, é lá onde vivenciamos experiências diversas experimentando sentimentos compartilhados pelos personagens.

Entretanto, como vimos lá no início, a representação dada a personagens negros não era positiva. Brookshaw (1983, p. 189-190) discute que “O modo como as crianças leem e interpretam as narrativas literárias termina, também, por construir o que elas entendem por raça e etnia”. Desta forma, quando as crianças são apresentadas a livros com representações estereotipadas e negativas, demarcadas pelo racismo, acontece de a criança branca entender que aquele é o lugar do negro na sociedade, enquanto, para a criança negra, gera baixa auto-estima e a ideia de que ela não conseguirá sair desse local de subserviência.⁹

Por isso é tão importante e se fala tanto em urgência da Literatura Infantil voltada à EREER, pois a literatura para a diversidade promove a ampliação de referenciais culturais e de mundo. Essas representações contidas em livros infantis constroem sentidos, já que a literatura é um meio de conhecermos a diversidade humana. É neste ponto que destaco a importância das histórias com protagonismo negro, já que a “representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura.” (HALL, 2016, p. 31).

De acordo com os Estudos Culturais, fonte de ancoragem para esta escrita, a “representação é a produção do sentido pela linguagem.” (HALL, 2016, p. 53). Logo, a linguagem funciona como processo de significação, atribuindo sentido a algo. Isso acontece com o racismo e na forma como os personagens da literatura são representados, seja em personagens negros ou com as princesas, por exemplo. Sabemos que pessoas negras não são marginais e que mulheres não são frágeis e indefesas, mas essas representações já

⁹ Não pretendo generalizar com esta fala, mas trazer à tona esta realidade com o objetivo de refletirmos sobre os livros que oferecemos às crianças.

foram e ainda são bastante atribuídas a esses dois grupos específicos na sociedade ocidental como um todo.

Por isso reforço: livros com representação positiva contribuem no combate e desmanche do racismo, sendo assim, tornam-se peça fundamental no cumprimento da Lei 10.639/03. Concordo com Debus (2017, p. 111) quando ela afirma que “Conhecer a produção literária para crianças e jovens que tematiza a cultura africana e afro-brasileira é de fundamental importância para pensar a formação de leitores-cidadãos e uma sociedade antirracista.”.

Ao se enxergar nas histórias infantis, a criança negra entende que alguém como ela pode sim salvar o dia, ser a heroína das aventuras, viver em castelos no fundo do mar. Além disso, é também muito importante que crianças das demais etnias vejam essa presença negra e assim desconstruam estereótipos negativos estabelecidos pela sociedade. As crianças precisam ter a chance de olhar para um mundo além da branquitude. “Ganha o leitor que, ao ler o outro, ao ver o outro, também se constitui outro!” (DEBUS, 2017, p. 57). Cabe salientar que a questão racial em nosso país diz respeito a toda a sociedade brasileira.

ANTIRRACISMO E LITERATURA INFANTIL

E então, como saber quais livros literários dentro desta temática adotar e apresentar aos alunos? Apesar de termos acesso a muitas histórias de excelente qualidade, as exceções existem e há livros de capa rica e história pobre, literariamente falando.

Gosto de organizar minha estante classificando os livros em três categorias distintas: Contos e recontos africanos; histórias que abordam ancestralidade e autoestima; e também histórias com prota-

gonismo negro que não mencionem etnia ou racismo. Evidentemente, há livros que trazem essas temáticas juntas em uma mesma narrativa.

A importância dos contos e recontos se deve ao fato de que as histórias orais, populares, demarcam modos de vida e de interpretar o mundo dos povos que as criaram.

Ler e ouvir uma fábula africana nos coloca não apenas em contato com aquele exemplar de literatura oral, mas também com a maneira do africano ver o mundo. Estes contos possibilitam enxergar as etnias e suas diferenças, e constatar que a diversidade é saudável, amplia nossos conhecimentos e a nossa percepção diante do mundo. Auxilia a expansão de nossa consciência ética e estética. (BUSATTO, 2012, p. 38).

Sendo assim, esse momento de ouvir um conto ou um reconto é valioso para a criança negra, pois diz a ela que há África para além da escravidão de seus povos, há riqueza e cultura para além dos estereótipos. Conhecer os contos e recontos é conhecer a África através do olhar de seus povos quando ainda não havia o colonizador europeu. E então, para crianças brancas e negras, ocorre o desmanche de rótulos negativos em relação ao continente africano.

Dois livros¹⁰ que recomendo que abordam essa temática são: “Mãe África”, de Celso Sisto, Paulus Editora e “Histórias africanas para contar e recontar” de Rogério Andrade Barbosa, Editora Brasil. Concorro com Debus (2017) quando ela afirma que

A palavra ficcional arrebatava o leitor para um tempo e espaço que não são os seus. Desse modo, ele experimenta um viver distante do seu, ao mesmo tempo tão próximo, e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é o mesmo: ele é capaz de reconfigurar o seu viver. (DEBUS, 2017, p. 22).

Os livros com histórias que focam a ancestralidade e a autoestima, por sua vez, despertam uma sensação de pertencimento nas crian-

¹⁰ Para mais indicações de livros recomendo assistir à *live* a que este artigo se refere.

ças negras. Muitas pessoas brancas sabem sua origem, já ali em seu sobrenome, elas podem resgatar suas histórias, pesquisar sobre o país ou a região de onde seu parente distante veio. Mas isso não acontece com as pessoas negras, cujos ancestrais foram sequestrados de seus lares e tiveram suas identidades apagadas em terras americanas¹¹.

Mostrar à criança negra que sua história é ancestral e que havia, e sempre existiu, história, sabedoria e cultura entre os povos africanos, é uma ação de respeito, valorização e até de carinho na recuperação da autoestima de alguém que sofre racismo, como já pude presenciar em sala de aula. Recomendo os livros “Os tesouros de Monifa” de Sonia Rosa, da Editora Brinque-book e “O mundo no black power de Tayó”, escrito por Kiusam de Oliveira, Editora Peirópolis. Os livros sobre ancestralidade não fazem parte do mesmo panteão dos contos e recontos, apesar de eles serem, de certa forma, ancestrais. Esses livros falam mais diretamente sobre o passado, um costume específico.

Tão importantes quanto os livros que mostram a África e trazem questões relacionadas à negritude, estão os livros com protagonismo negro que não mencionam a etnia dos personagens ou racismo, ou falam dos cabelos, uma vez que a vida, mesmo sendo demarcada por questões raciais, vai além disso. Quantas histórias que estão guardadas em nossas memórias ou nas estantes das escolas têm protagonistas negros vivendo uma grande aventura, sem ter de mencionar sua etnia, sem que ele vivencie questões raciais?

Mais duas recomendações que apresento: “O Batuquinho” de Leo Mendonza, lançado pela Aletria e também “O comedor de nuvens” de Heloísa Pires Lima, Editora Paulinas. Creio fortemente no poder da Literatura Infantil como um todo, principalmente no combate ao racismo, fazendo minhas as palavras de Eliane Debus:

¹¹ Américas do Norte, Central e do Sul.

Acredita-se que leitura e discussão de livros (voltados para questões étnico-raciais) que tragam histórias, poemas, crônicas, peças de teatro favoreçam – e favorecem mesmo – o desenvolvimento, no Brasil, de uma sociedade que, desmontando preconceitos e desconstruindo intolerâncias, assuma sua identidade multi-étnica, orgulhando-se dela. (DEBUS, 2017, p. 13).

CONCLUSÃO

Para além de cumprir uma Lei, um currículo escolar que trabalhe a diversidade é um currículo enriquecedor da experiência infantil na escola e da experiência docente também, pois ele olha e dá espaço para as minorias. Ao levar a discussão sobre a África e a história afrobrasileira a partir da Literatura Infantil, promovendo o debate, levantando questionamentos, a professora faz circular informação e conhecimento, combate o racismo e contribui para desconstruir o olhar negativo sobre raça e etnia que, infelizmente, é uma realidade em nosso país.

A importância da literatura para a diversidade está em impulsionar a ampliação de referenciais culturais e de mundo. Além da compreensão sobre o outro, compreendemos seu ponto de vista, sua interpretação de mundo. As representações trazidas em livros infantis constroem sentidos, já que a literatura é um meio de conhecermos a diversidade humana. Por esse motivo é tão importante a literatura com protagonismo negro positivo.

A educação antirracista é possível, as histórias literárias despertam a curiosidade dos alunos, instigam as pesquisas. E, neste processo, as professoras aprendem junto com suas crianças, elas vão construindo e acumulando saberes nas trocas, com as leituras e em sala de aula, assim expandindo seus currículos e o modo de ser docente. Elas expandem a visão de mundo de suas turmas e as desper-

tam para o querer conhecer sempre mais, firmando o compromisso de desmanchar preconceitos e, ao desmanchá-los, contribuímos para convivermos em uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *História e Cultura Afro-Brasileira*. Lei Federal nº10.639/2003.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Conselho Nacional de Educação, 10 de março de 2004.

BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BROOKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa*. 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. P. 169-191.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. 3 ed. São Paulo: Quíron. 1985.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria Candau (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 67-89.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

5

Helena Dória Lucas de Oliveira

**AS TABUADAS
DE MULTIPLICAÇÃO:
NECESSIDADE
DE PRATICAR,
IMPORTÂNCIA
DE SABER**

INTRODUÇÃO¹²

Este artigo trata das tabuadas da multiplicação. Específico “da multiplicação”, pois cada operação aritmética tem a sua tabuada. Assim, temos as tabuadas da adição, da subtração e da divisão, além das conhecidas tabuadas da multiplicação. Considero tabuada como o conjunto de cálculos básicos, ordenados e que envolvem os números de 1 a 10, de uma determinada operação.

É comum encontrarmos na literatura pedagógica de Educação Matemática a expressão “fatos básicos”. Não usarei essa terminologia, convencionalizada por Constance Kamii (1992) quando escreve que fato é algo que se enxerga, que se vê acontecer, algo como ver cair um lápis no chão. Para saber que um cálculo como $8+8$ é igual a 16 é necessário raciocinar, é necessário realizar uma operação de pensamento para se chegar ao resultado. Para ela, “se ‘oito’ é uma relação que cada criança concebe, ‘ $8+8$ ’ é uma relação fundamentada em duas relações e é também criada na mente de cada criança por meio da abstração construtiva” (KAMII, 1992, p. 31).

É importante adjetivar esses conjuntos de cálculos básicos por considerar que é, a partir deles, que poderemos deduzir e pensar resultados de cálculos mais complexos, cálculos com números de 2 dígitos ou mais. Os conjuntos das tabuadas das quatro operações são a base, são o alicerce para cálculos com números maiores que 10. As tabuadas são cálculos primários que precisamos constantemente acessar para lidar com exigências da vida cotidiana, seja para realizar operações mentais, seja para fazer contas mais difíceis usando registros escritos. Assim, acredito que é nossa tarefa, de educadoras e de pedagogas, nos primeiros anos da escolarização, proporcionar

¹² Este texto foi produzido a partir da live “Atividades matemáticas no ensino remoto: hesitar, fazer, refletir e compartilhar” ocorrida em julho de 2020 no canal QQB UFRGS em <https://www.youtube.com/watch?v=GN-TplwmxtM>

atividades diferentes e eficazes para que as crianças construam solidamente essa base, esse conjunto de cálculos básicos: as tabuadas. Nesse sentido, como escrevem Corso e Dorneles,

[...] estaremos favorecendo aos nossos alunos o desenvolvimento de conhecimentos conceituais necessários para a resolução aritmética (experiências de contagem que permitam a descoberta de relações matemáticas). Do mesmo modo, estaremos promovendo a prática de estratégias de contagem mais maduras e eficientes que funcionam como uma espécie de andaime para o desenvolvimento das estratégias baseadas na recuperação imediata da memória (CORSO; DORNELES, 2010, p. 306).

Para dar conta dessa espécie de andaime mencionado pelas autoras, proponho trabalhar com as tabuadas de forma demorada, insistente e periodicamente, numa modalidade de organização pedagógica conhecida como atividades permanentes. Essa modalidade organizativa é um trabalho regular, sistemático, continuado, que objetiva uma familiaridade maior, um conhecimento mais amplo e aprofundado de um conjunto específico de habilidades referentes a algum assunto ou tema de uma área curricular (NERY, 2007, p. 114). A atividade permanente ocupa um tempo fixo e periódico no planejamento pedagógico, incorporando-se à rotina da turma. Para Lerner,

Ao se destinar momentos específicos e preestabelecidos que serão sistematicamente dedicados a uma habilidade específica, mostra-se às crianças o quão valorizada será a experiência pedagógica, a aprendizagem naqueles momentos diferentes de aula. (LERNER, 2002, p. 89).

E, nesses momentos diferentes de aula, sugiro o planejamento de atividades que possibilitem refletir e relacionar, que permitam classificações, juntando o que se parece e separando o que difere, que proporcionem a construção de listagens, que abram espaços para sistematizar e que provoquem as crianças a produzirem seus jogos

e a exibirem seus conhecimentos. Neste artigo, apresento e discuto atividades possíveis para esse momento de atividade permanente.

ATIVIDADE PERMANENTE COM AS TABUADAS DA MULTIPLICAÇÃO

As tabuadas da multiplicação são as mais trabalhadas nas salas de aula dos anos iniciais da Educação Básica, em relação às tabuadas de outras operações aritméticas, e também são as que mais temos histórias marcantes que lembramos de nossa trajetória escolar. Eu tenho uma lembrança bastante nítida de minha quarta série, envolvendo tabuadas. Meu professor chamava-se Noelio. Avisou-nos que na aula seguinte iria perguntar aleatoriamente as tabuadas de multiplicação. Chegou o dia e a hora. Eu me sentava na primeira fileira, mas em uma das últimas classes. Tentei, com muita ansiedade e nervosismo, repassar rapidamente as tabuadas dos números maiores – 6, 7, 8 e 9 – e verifiquei que não estava lembrando de 8×8 . “Ah, ele não vai perguntar exatamente essa!”, pensei já com medo e com o coração pulsando mais rápido. Quando chegou a minha vez: “Helena, 8 vezes 8?”. Precisei responder, envergonhada, diante de todas as crianças da minha turma, que não sabia. Não lembro da consequência dessa resposta, mas, assim que a próxima colega respondeu o resultado, 64, eu nunca mais esqueci; nem do fato, nem do $8 \times 8 = 64$!

Não precisamos passar por situações constrangedoras assim para lembrarmos do resultado da tabuada de multiplicação de um número específico. Apostamos em práticas pedagógicas intencionais e organizadas para promover uma memorização reflexiva, como defendem Bigode e Frant (2011). O artigo desses autores trata especificamente de atividades para praticar essa memorização reflexiva, baseada no estabe-

lecimento de relações entre as tabuadas de diferentes números de uma operação ou entre as diversas tabuadas das 4 operações aritméticas.

Considero importante as crianças poderem visualizar todos os resultados das tabuadas de multiplicação no quadro chamado Tabuada Pitagórica, mostrada na Figura 1. Ressalto que tenho proposto modificações nesta tabela, excluindo as multiplicações em que um dos fatores é 1, ou seja, excluo o 1 na coluna e na linha referência. Faço isso, pois considero que não há necessidade de exercitar a tabuada do 1, dada sua facilidade.

Figura 1 - Tabela Pitagórica.

x vezes	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Fonte: Acervo da autora.

Analisando a tabela, é possível fazer várias intervenções pedagógicas por parte da professora. As tabuadas de quais números têm todos seus resultados pares? As tabuadas de números ímpares têm todos seus resultados ímpares? O que há de semelhante em todos os resultados da tabuada do 10? O que há de semelhante em todos os resultados da tabuada do 5? Analise os resultados da tabuada do 2 e do 4. O que você percebe? Adicione os resultados da tabuada do 3 com os da tabuada do 4. Essas somas coincidem com os resultados de qual tabuada? Isso acontece com outras tabuadas?

Podemos solicitar que pintem os resultados das multiplicações que têm os dois fatores iguais, como 2×2 ou 5×5 , por exemplo. Com essa ação, não será difícil fazer as crianças perceberem que esses resultados formam uma espécie de diagonal, de linha divisória que vai de ponta a ponta da tabela.

Os próximos questionamentos podem ser sobre a análise dos resultados à esquerda e abaixo de linha diagonal e os resultados localizados acima e à direita dela. Como são esses resultados? O que acontece? Será fácil as crianças perceberem que essa linha formada pelos resultados com ambos os fatores iguais, os que chamamos de quadrados perfeitos, separa os resultados em duas partes iguais, ou seja, todos os resultados se repetem duas vezes, exceto os que foram pintados. Isto acontece pela propriedade comutativa da multiplicação. Se $a \times b = c$, então $b \times a = c$.

Mas com um olhar mais preciso, guiado por intervenções docentes, é possível descobrir que os resultados no corpo da tabela não se repetem apenas duas vezes. Há resultados que se repetem 4 vezes, como o 12, destacado na figura 1, e há os que se repetem 3 vezes. Pedir para as crianças descobrirem que resultados são esses é uma ótima atividade que vai mobilizar a atenção e o raciocínio delas.

Listar todos os resultados das tabuadas de multiplicação e separá-los em 4 grupos: os que aparecem apenas 1 vez no quadro da figura 1, os que se repetem 2 vezes, os que se repetem 3 e os que se repetem 4 vezes é uma síntese importante e permite pensar melhor para responder: Qual é a característica comum nos resultados que se repetem 3 vezes? O que há de parecido entre os resultados que se repetem 1 e 3 vezes? Juntando os que se repetem, quantos números são resultados das tabuadas de multiplicação?

Figura 2 - Síntese dos resultados da Tabela Pitagórica.

Resultados das Tabuadas de Multiplicação do 2 ao 10 que, na Tabela Pitagórica, aparecem					
nº	1 vez	2 vezes		3 vezes	4 vezes
1.	$4 = 2 \times 2$	$6 = 2 \times 3 = 3 \times 2$	$45 = 5 \times 9 = 9 \times 5$	$16 = 4 \times 4 = 2 \times 8 = 8 \times 2$	$12 = 2 \times 6 = 3 \times 4 = 4 \times 3 = 6 \times 2$
2.	$9 = 3 \times 3$	$8 = 2 \times 4 = 4 \times 2$	$48 = 6 \times 8 = 8 \times 6$	$36 = 6 \times 6 = 4 \times 9 = 9 \times 4$	$18 = 2 \times 9 = 3 \times 6 = 6 \times 3 = 9 \times 2$
3.	$25 = 5 \times 5$	$10 = 2 \times 5 = 5 \times 2$	$50 = 5 \times 10 = 10 \times 5$		$20 = 2 \times 10 = 4 \times 5 = 5 \times 4 = 10 \times 2$
4.	$49 = 7 \times 7$	$14 = 2 \times 7 = 7 \times 2$	$54 = 6 \times 9 = 9 \times 6$		$24 = 3 \times 8 = 4 \times 6 = 6 \times 4 = 8 \times 3$
5.	$64 = 8 \times 8$	$15 = 3 \times 5 = 5 \times 3$	$56 = 7 \times 8 = 8 \times 7$		$30 = 3 \times 10 = 5 \times 6 = 6 \times 5 = 10 \times 3$
6.	$81 = 9 \times 9$	$21 = 3 \times 7 = 7 \times 3$	$60 = 6 \times 10 = 10 \times 6$		$40 = 4 \times 10 = 5 \times 8 = 8 \times 5 = 10 \times 4$
7.	$100 = 10 \times 10$	$27 = 3 \times 9 = 9 \times 3$	$63 = 7 \times 9 = 9 \times 7$		
8.		$28 = 4 \times 7 = 7 \times 4$	$70 = 7 \times 10 = 10 \times 7$		
9.		$32 = 4 \times 8 = 8 \times 4$	$72 = 8 \times 9 = 9 \times 8$		
10.		$35 = 5 \times 7 = 7 \times 5$	$80 = 8 \times 10 = 10 \times 8$		
11.		$42 = 6 \times 7 = 7 \times 6$	$90 = 9 \times 10 = 10 \times 9$		
TOTAL	7 resultados	22 resultados		2 resultados	6 resultados
	37 resultados das Tabuadas de Multiplicação do 2 ao 10, excetuando os produtos que um dos fatores é 1.				

Fonte: Acervo da autora.

Para consolidar as interações ocorridas a partir de perguntas, é preciso registrar, quantificar e listar as relações compreendidas. Essa síntese está na figura 2. Essas são atividades para identificar, analisar e organizar os resultados das tabuadas de multiplicação do 2 ao 10, ora separando resultados de seus cálculos, ora pensando resultado junto com os dois fatores. Isto é, ora pensando o 63 e o 27 como resultados únicos, pois não há outros que terminem em 3 e em 7, ora pensando 63 como 7×9 e 9×7 e 27 como 3×9 e 9×3 .

Com as listagens da figura 2, as crianças chegarão à quantidade 37. Ou seja, o conjunto dos resultados das tabuadas de multiplicação do 2 ao 10 tem 37 números. E para pensar, analisar esses números, podemos dar quadros com a sequência dos números de 1 a 100, como mostra a figura 3. Após pintar os números que são resultados das tabuadas de multiplicação, as atividades com esse recurso

didático são novamente perguntas para buscar regularidades: Há mais resultados ímpares ou pares? Por quê? Quantos resultados são únicos, no sentido de apenas eles terem uma característica específica?

Figura 3 - Quadro sequência numérica de 1 a 100.

	1	2	3	4	5	6	7	8	<u>9</u>
10	11	12	13	14	15	16	17	<u>18</u>	19
20	21	22	23	24	25	26	<u>27</u>	28	29
30	31	32	33	34	35	<u>36</u>	37	38	39
40	41	42	43	44	<u>45</u>	46	47	48	49
50	51	52	53	<u>54</u>	55	56	57	58	59
60	61	62	<u>63</u>	64	65	66	67	68	69
70	71	<u>72</u>	73	74	75	76	77	78	79
80	<u>81</u>	82	83	84	85	86	87	88	89
<u>90</u>	91	92	93	94	95	96	97	98	99
100									

Fonte: Acervo da autora.

Os números estão organizados em colunas e fileiras. Nas colunas, temos os números que têm um dígito específico na ordem das unidades. Nas linhas temos os números que têm um dígito específico na ordem das dezenas. Novas indagações, para buscar regularidades: Quais colunas têm mais resultados? Quais colunas têm apenas 1 resultado? Quais linhas têm apenas 1 resultado? Olhando para as linhas, na medida em que os números vão aumentando, o que acontece com os resultados em cada linha? Por que será que isso acontece? O que têm em comum os resultados que aparecem na diagonal que têm os números sublinhados?

Para gerar uma diversidade nessa atividade, podemos disponibilizar outros quadros em que a sequência de números esteja organizada de modos distintos. Repetir com diferenças.

Figura 4 - Outros quadros com sequência de 1 a 100.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
40	39	38	37	36	35	34	33	32	31
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
60	59	58	57	56	55	54	53	52	51
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
80	79	78	77	76	75	74	73	72	71
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
100	99	98	97	96	95	94	93	92	91

	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
1	11	21	31	41	51	61	71	81	91	
2	12	22	32	42	52	62	72	82	92	
3	13	23	33	43	53	63	73	83	93	
4	14	24	34	44	54	64	74	84	94	
5	15	25	35	45	55	65	75	85	95	
6	16	26	36	46	56	66	76	86	96	
7	17	27	37	47	57	67	77	87	97	
8	18	28	38	48	58	68	78	88	98	
9	19	29	39	49	59	69	79	89	99	

Fonte: Acervo da autora.

Há mais possibilidades de atividades. Podemos solicitar que façam tabelas ou listas com os resultados pares que terminam em 0, em 2, em 4, em 6 e em 8 e o mesmo com os resultados ímpares, que são menos números. Quantificar, listar e analisar a síntese produzida são atividades cognitivas salutares que alicerçam a memorização reflexiva.

Figura 5 - Resultados pares e ímpares.

Nº	Resultados Pares das Tabuadas de Multiplicação que terminam em					Resultados Ímpares das Tabuadas de Multiplicação que terminam em				
	0	2	4	6	8	1	3	5	7	9
1.	10 - 20	12	4	6	8	21	63	15	27	9
2.	30 - 40	32	14	16	18	81		25		69
3.	50 - 60	42	24	36	28			35		
4.	70 - 80	72	54	56	48			45		

5.	90 - 100		64							
TOTAL	10	4	5	4	4	2	1	4	1	2
	27 resultados pares					10 resultados ímpares				
	37 resultados das Tabuadas de Multiplicação do 2 ao 10, excetuando os produtos que um dos fatores é 1.									

Fonte: Acervo da autora.

CRIANÇAS PRODUZINDO OS JOGOS

Continuamos sugerindo a produção de jogos de dominó e memória planejados e construídos pelas próprias crianças, a partir das regularidades identificadas nos conjuntos das tabuadas. É possível fazer jogos de dominós ocupando pouco tempo e deixando as crianças protagonizar a confecção. 1) Dobrar bem e várias vezes (dobrando, abrindo, dobrando para o outro sentido) uma folha de ofício ao meio na vertical. 2) Cortar, rasgando com cuidado¹³, 3) Dobrar ao meio cada tira, na posição vertical, três vezes seguidas, formando 8 fichas, 4) Cortar. Ao abrir a folha, ela ficará dividida em 16 partes, sendo possível construir 2 jogos de dominós, com 8 fichas cada. Esses jogos terão uma curta duração, já que para cada cálculo na ponta de uma ficha, há apenas um resultado na outra ponta.

Esses jogos podem ser elaborados com foco em alguma regularidade escolhida pelas crianças. Seguem sugestões. Dominó 1: resultados que rimam, seis vezes quatro, vinte e quatro. Dominó 2: resultados com dígito 2 na ordem das dezenas. Dominó 3: resultados

¹³ Tenho alternado em sala de aula, o cortar com tesoura e o cortar, rasgando. O segundo tipo de corte ocorre quando se rasga devagar, com cuidado, após uma dobra bem marcada, mas bem marcada mesmo. O cortar rasgando não é demorado e evita-se levar ou solicitar que levem tesouras ou as esperas pela tesoura de colegas, além de ser um ótimo exercício de coordenação motora, inclusive em turmas de jovens e de adultos. Menciono esta forma de cortar no artigo "Práticas matemáticas com Tangram no ensino remoto: fazer, pensar e compartilhar outras possibilidades" deste livro.

com dígito 4 na ordem das dezenas. Dominó 4: resultados com dígito 8 na ordem das unidades. Dominó 5: resultados com dígito 4 na ordem das unidades. Dominó 6: resultados mais difíceis de lembrar, na opinião das crianças de cada turma. Dominó 7: quadrados perfeitos. Dominó 8: resultados com o dígito 3 na ordem das dezenas. Dominó 9: resultados ímpares. Dominó 10: resultados com a presença do dígito 2. Dominó 11: resultados maiores que 50. Dominó 12: resultados que se repetem para multiplicações com fatores diferentes. Há muitas outras escolhas que as crianças podem inventar, com sua perspicácia.

Um modo de instigar as crianças antes dos jogos é solicitar que analisem as fichas e busquem qual é a regularidade dos resultados. Também pode-se pedir que, a partir da regularidade descoberta, atribuam um nome ao Dominó.

Figura 6 - Variedade de jogos de dominó.

<u>Dominó 1</u>	<u>Dominó 2</u>	<u>Dominó 3</u>	<u>Dominó 4</u>	<u>Dominó 5</u>	<u>Dominó 6</u>
$6 \times 4 = 24$	$3 \times 8 = 24$	$5 \times 8 = 40$	$2 \times 9 = 18$	$2 \times 7 = 14$	$6 \times 7 = 42$
$6 \times 8 = 48$	$4 \times 5 = 20$	$6 \times 7 = 42$	$3 \times 6 = 18$	$3 \times 8 = 24$	$6 \times 9 = 54$
$6 \times 6 = 36$	$4 \times 7 = 28$	$6 \times 8 = 48$	$4 \times 7 = 28$	$4 \times 6 = 24$	$7 \times 8 = 56$
$6 \times 2 = 12$	$5 \times 5 = 25$	$7 \times 6 = 42$	$6 \times 3 = 18$	$6 \times 4 = 24$	$7 \times 9 = 63$
$9 \times 5 = 45$	$6 \times 4 = 24$	$7 \times 7 = 49$	$6 \times 8 = 48$	$6 \times 9 = 54$	$8 \times 8 = 64$
$7 \times 5 = 35$	$7 \times 3 = 21$	$8 \times 5 = 40$	$7 \times 4 = 28$	$7 \times 2 = 14$	$9 \times 8 = 72$
	$8 \times 3 = 24$	$8 \times 6 = 48$	$8 \times 6 = 48$	$8 \times 8 = 64$	$8 \times 4 = 32$
	$9 \times 3 = 27$	$9 \times 5 = 45$	$9 \times 2 = 18$	$9 \times 6 = 54$	$6 \times 8 = 48$
<u>Dominó 7</u>	<u>Dominó 8</u>	<u>Dominó 9</u>	<u>Dominó 10</u>	<u>Dominó 11</u>	<u>Dominó 12</u>
$2 \times 2 = 4$	$4 \times 8 = 32$	$3 \times 7 = 21$	$2 \times 7 = 14$	$9 \times 6 = 54$	$3 \times 4 = 12$
$3 \times 3 = 9$	$7 \times 5 = 35$	$9 \times 7 = 63$	$9 \times 6 = 54$	$8 \times 7 = 56$	$6 \times 2 = 12$
$4 \times 4 = 16$	$5 \times 6 = 30$	$3 \times 9 = 27$	$6 \times 7 = 42$	$6 \times 10 = 60$	$3 \times 8 = 18$
$5 \times 5 = 25$	$6 \times 5 = 30$	$5 \times 3 = 15$	$3 \times 8 = 24$	$7 \times 9 = 63$	$2 \times 9 = 18$
$6 \times 6 = 36$	$6 \times 6 = 36$	$7 \times 7 = 49$	$8 \times 8 = 64$	$8 \times 8 = 64$	$6 \times 4 = 24$
$7 \times 7 = 49$	$7 \times 5 = 35$	$9 \times 5 = 45$	$6 \times 9 = 54$	$9 \times 8 = 72$	$8 \times 3 = 24$
$8 \times 8 = 64$	$8 \times 4 = 32$	$8 \times 8 = 81$	$8 \times 6 = 48$	$9 \times 9 = 81$	$9 \times 4 = 36$
$9 \times 9 = 81$	$9 \times 4 = 36$	$7 \times 5 = 35$	$9 \times 5 = 45$	$10 \times 9 = 90$	$6 \times 6 = 36$

Fonte: Acervo da autora.

Outro jogo que se adequa bastante para este propósito é o jogo de memória. É possível fazer jogos com muitos pares de fichas ou com poucos. Durante os jogos, a leitura dos registros escritos que estão nas fichas é importante. Estes jogos podem ser confeccionados em tamanho grande, para serem jogados com várias crianças sentadas ao redor das fichas organizadas em linhas e colunas, no chão da sala de aula. Também pode ser produzido com fichas menores, para ser jogado numa classe, entre 2 crianças. Na figura 7, apresento 3 possibilidades de confeccionar os jogos de memória.

Minha proposta é que se trabalhe a tabuada da multiplicação de modo metódico e contínuo, estabelecendo uma rotina na semana de planejamento. Assim, as atividades são muitas, são variadas, são de formato diferente e são, principalmente, dinâmicas, com interações entre as crianças.

Figura 7 - Sugestões de jogos de memória.

Memória 1	Memória 2	Memória 3
O par tem resultados consecutivos	O par tem resultados com os dígitos invertidos	O par tem adições com parcelas iguais e multiplicações com fatores iguais
$2 \times 4 = 8$ $3 \times 3 = 9$ $3 \times 3 = 9$ $2 \times 5 = 10$ $2 \times 7 = 14$ $3 \times 5 = 15$ $5 \times 3 = 15$ $4 \times 4 = 16$ $5 \times 4 = 20$ $3 \times 7 = 21$ $6 \times 4 = 24$ $5 \times 5 = 25$ $3 \times 9 = 27$ $7 \times 4 = 28$ $5 \times 7 = 35$ $6 \times 6 = 36$ $8 \times 6 = 48$ $7 \times 7 = 49$ $7 \times 7 = 49$ $5 \times 10 = 50$ $9 \times 7 = 63$ $8 \times 8 = 64$ $8 \times 10 = 80$ $9 \times 9 = 81$	$8 \times 3 = 24$ $6 \times 7 = 42$ $3 \times 4 = 12$ $7 \times 3 = 21$ $9 \times 4 = 36$ $7 \times 9 = 63$ $2 \times 9 = 18$ $9 \times 9 = 81$ $3 \times 9 = 27$ $9 \times 8 = 72$ $5 \times 9 = 45$ $6 \times 9 = 54$	$2 + 2 = 4$ $2 \times 2 = 4$ $3 + 3 = 6$ $3 \times 3 = 9$ $4 + 4 = 8$ $4 \times 4 = 16$ $5 + 5 = 10$ $5 \times 5 = 25$ $6 + 6 = 12$ $6 \times 6 = 36$ $7 + 7 = 14$ $7 \times 7 = 49$ $8 + 8 = 16$ $8 \times 8 = 64$ $9 + 9 = 18$ $9 \times 9 = 81$ $10 + 10 = 20$ $10 \times 10 = 100$

Fonte: Acervo da autora.

Acreditamos, junto com Lerner, que,

Ao se destinar momentos específicos e preestabelecidos que serão sistematicamente dedicados a uma habilidade específica, mostra-se às crianças o quão valorizada será a experiência pedagógica, a aprendizagem naqueles momentos diferentes de aula (LERNER, 2002, p. 89).

Apostamos, assim, em um trabalho pedagógico denso e focado, para que o conjunto dos cálculos básicos de multiplicação tenha sucessivas reorganizações, tornando-se familiar e fácil de acessar quando o cotidiano infanto-juvenil exigir a resolução de situações com cálculos mais complexos.

REFERÊNCIAS

BIGODE, José Antonio Lopes; FRANT, Janete Bolite. *Matemática: soluções para dez desafios do professor: 1º ao 3º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

CORSO, Luciana Vellinho; DORNELES, Beatriz Vargas. Senso numérico e dificuldades de aprendizagem na matemática. *Revista Psicopedagogia*, v. 27, n. 83, p. 298-309, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 de maio 2021.

KAMII, Constance; LIVINGSTON, Sally J. *Desvendando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NERY, Alfredina. Modalidade organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007, p.111-137. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund-9mais1.pdf>. Acesso em: 20 de maio 2021.

6

Juliana Aparecida Ribeiro de Oliveira

Helena Dória Lucas de Oliveira

**PRÁTICAS MATEMÁTICAS
COM TANGRAM
NO ENSINO REMOTO:
FAZER, PENSAR
E COMPARTILHAR
OUTRAS POSSIBILIDADES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.896.90-105

INTRODUÇÃO¹⁴

Este artigo está organizado em duas seções, além desta introdução: na primeira seção, “Ensino de Geometria”, relatamos atividades matemáticas que foram desenvolvidas com uma turma de 4º ano durante os primeiros meses do ensino remoto, focando em atividades utilizando o Tangram; na segunda seção, “Dobrar, rasgar, pensar e criar com o Tangram”, compartilhamos outro modo de trabalho pedagógico com o Tangram, buscando instigar o pensar das crianças com atividades focadas nas propriedades das figuras geométricas durante a construção desse conhecido quebra-cabeça.

O ensino remoto foi um grande desafio para os professores. Em 2020, a educação teve que ser reinventada. A pandemia, ao mesmo tempo em que obrigou-nos também possibilitou-nos novas formas de interagir com os alunos e aproximar as distâncias, fazendo com que os alunos não ficassem desassistidos, graças à tecnologia. Os professores não pararam: em um curto intervalo de tempo, começaram a utilizar plataformas para divulgar materiais, fizeram vídeos explicativos e entraram na casa dos alunos por meio dos encontros virtuais, os chamados *Meets*. Havia uma nova proposta para o ensino remoto com aulas síncronas e assíncronas.

As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com

¹⁴ Este texto foi produzido a partir da live “Atividades matemáticas no ensino remoto: hesitar, fazer, refletir e compartilhar” ocorrida em julho de 2020 no canal QQB UFRGS em <https://www.youtube.com/watch?v=GN-TplwmxtM>

seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social (MORAN, 2007, p. 1).

No início, houve um hesitar. Como utilizar a tecnologia nas nossas aulas; no planejamento pedagógico? Como adaptar-se ao novo ensino? Como possibilitar atividades diferenciadas no ensino de Matemática? Como ensinar Geometria no ensino remoto? Pensando nestes dilemas, planejamos uma sequência didática para ser desenvolvida com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental.

ENSINO DE GEOMETRIA

Geometria é uma área da Matemática que estuda formas, tamanhos e posições relativas de figuras e com as propriedades dos espaços. Podemos aprender muitos conceitos e propriedades através dela. Representações de figuras geométricas estão presentes no nosso cotidiano, seja nas formas dos objetos de nosso mundo social, em nossa casa, em nosso trabalho. Ao observar as formas dos objetos, podemos identificar, classificar, comparar e explorar essas formas para reconstruir conceitos, aproximando conteúdos matemáticos das crianças.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2018), destacamos algumas habilidades que as crianças precisam desenvolver para o estudo da Geometria nos Anos Iniciais. São elas:

(EF03MA15) Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices. (EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais. (EF03MA21) Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas ou de desenhos. (EF04MA18) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras

poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou software de geometria. (EF04MA19) Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-las na construção de figuras congruentes, com o uso de malhas quadriculadas e de software de geometria (BRASIL, p. 289, 2018).

Pensando em desenvolver estas habilidades, no estudo de Geometria Plana e Espacial construímos uma sequência didática com diferentes atividades para o ensino remoto. O planejamento foi multidisciplinar, integrando diferentes áreas de conhecimento. Inicialmente escolhemos algumas obras de arte de Tarsila do Amaral. Os alunos observaram elementos destas obras, identificaram diferentes formas geométricas, compararam com elementos na sua cidade. Depois fizeram desenhos de alguns espaços da cidade em que vivem que tivessem formas geométricas. Dessa forma, os alunos reconheceram diferentes lugares em que a Geometria está presente. Posteriormente trabalhamos conceitos de Geometria Plana e Espacial; para explorar propriedades das figuras planas, utilizamos o Tangram.

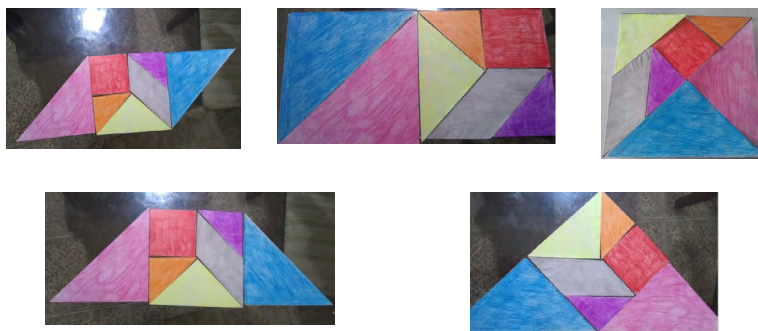
O tangram é um jogo chinês milenar. Não se sabe quem o inventou, mas há uma lenda que conta que um mensageiro deixou cair no chão uma pedra de jade em forma de quadrado que estava levando para um imperador chinês. Ao cair, a pedra quebrou-se em sete peças. O mensageiro começou a juntar as peças tentando remontar o quadrado, a cada tentativa formava figuras diferentes. Segundo a lenda, o mensageiro formou centenas de figuras até conseguir montar novamente o quadrado (VÓVIO; MANSUTTI, 1998, p. 60).

Foi apresentada esta lenda para as crianças ao estudar o componente curricular de Língua Portuguesa. Certamente o Tangram é um excelente material para o ensino já que possibilita fazer um planejamento globalizado com várias áreas do conhecimento. Ele permite conhecer outras culturas. Em Ensino Religioso, trabalhamos com as virtudes, já que, para fazer algumas construções, é necessário ter paciência. Em Matemática e Artes, podemos explorar, descobrir, comparar figuras, manipular e analisar algumas propriedades. Para que os

alunos tivessem esse material e manipulassem o recurso, produzimos um vídeo¹⁵ com o passo a passo da construção do quebra-cabeça, utilizando uma folha de ofício e tesoura. Os alunos deveriam construir seu material por meio de dobraduras e depois recortar nas marcas.

As crianças iriam explorar peças, colorir, manipular, construir, identificar, brincar com o quebra-cabeça, analisar suas formas e tamanhos. Foram sugeridos vários exercícios para explorar os conceitos de Geometria. Eles iriam “criar novas possibilidades”, construir novas figuras e desenhos, utilizando as 7 peças livremente. Sugerimos, como atividade, construir, utilizando as 7 peças do quebra-cabeça, um paralelogramo, um retângulo, um quadrado, um trapézio e um triângulo. Não é simples reconstruir o quadrado depois que as peças foram recortadas.

Figura 1 - Figuras geométricas feitas com o Tangram.



Fonte: Acervo das autoras.

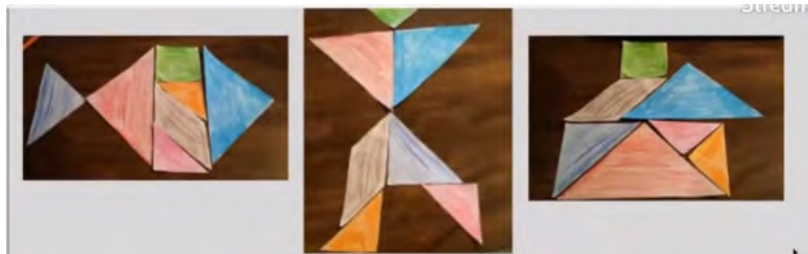
Também sugerimos o uso do Tangram *On-line* disponível no site Rachacuca¹⁶ para construir algumas figuras planas com as 7 peças, associando os conceitos e propriedades vistas anteriormente. A proposta apresentada no *site* é diferente, pois mostra o contorno da imagem e os alunos devem encaixar as peças para montá-la. Para acompanhar o

¹⁵ <https://youtu.be/W-q5uez94Yk>

¹⁶ <https://rachacuca.com.br/raciocinio/tangram/32/>

desempenho dos alunos, solicitamos o registro, via foto com o material concreto confeccionado por eles ou a foto da tela do computador com a imagem pronta. Alguns registros feitos estão na figura 2.

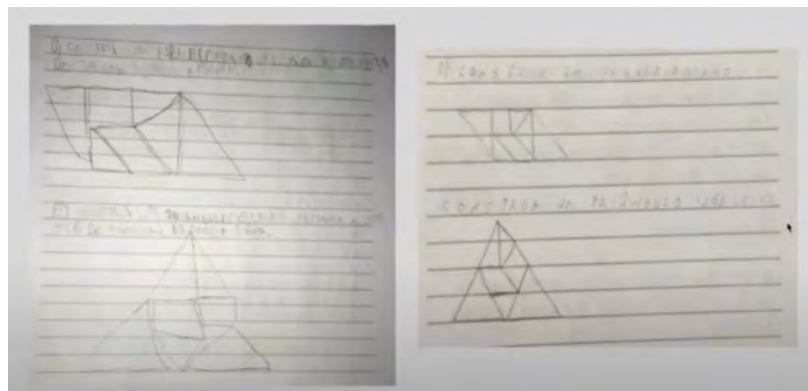
Figura 2 - Imagens feitas com as peças do Tangram.



Fonte: Acervo das autoras.

Após, solicitamos que, no caderno, fizessem um esboço das construções. Possibilitar o registro da criança é uma atividade que permite explorar as propriedades das figuras (lado, ângulo, formas), assim como o uso da régua. Houve, porém, dificuldade de desenhar, mantendo as proporções e os formatos das peças do Tangram, como se percebe na Figura 3.

Figura 3 - Registros nos cadernos.



Fonte: Acervo das autoras.

No brincar, de forma lúdica, a criança vai explorando o material e criando várias possibilidades de imagens. Ao se familiarizar com o jogo, o aluno, de forma intuitiva, vai observando as figuras geométricas, suas formas e características, inclusive percebendo noções de proporção, convergindo para as ideias de Fainguelernt e Nunes (2015, p. 58), quando afirmam que,

Muitas outras atividades poderão ser realizadas com esse jogo, envolvendo temas como frações, proporcionalidade, ângulos, semelhança, congruência, área, perímetro, simetrias, entre outras noções matemáticas. Além disso, com esse quebra-cabeça, podemos desenvolver muitas habilidades, como a visualização, a percepção espacial e a análise das figuras (FAINGUELERNT; NUNES, 2015, p. 58).

Enfim, há uma infinidade de possibilidades pedagógicas com este material, pois é um recurso potente. Compartilhamos outra estratégia didática com o Tangram na próxima seção.

DOBRAR, RASGAR, PENSAR E CRIAR COM O TANGRAM

Diferente de propor às crianças a produção do Tangram, marcando as dobras e riscando e, depois de olhar o quadrado do quebra-cabeça inteiro, com suas 7 peças desenhadas, solicitar seu recorte com tesoura, sugerimos aqui outra estratégia. Outra ação pedagógica pode ser uma construção do Tangram feita de modo pausado e mediada por intervenções pedagógicas, incitando as crianças a pensar sobre as características das figuras geométricas que irão aparecer: retângulo, quadrado, triângulo retângulo, trapézios isósceles, retângulo e paralelogramo. Acreditamos ser imprescindível a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre as figuras, permitindo, no início do trabalho, denominações dadas pelas crianças para aquelas figuras

não conhecidas ainda. Propomos a produção do Tangram sem uso de tesoura, como explicaremos logo mais.

Iniciamos com uma folha A4 ou de ofício. Propomos que a movimentem, colocando-a de pé, na posição vertical ou deitada, na posição horizontal, exercitando o uso desse vocabulário para expandir o repertório de palavras das crianças. Podemos explorar as características da figura geométrica retângulo, enfatizando que, de seus quatro lados, dois deles são iguais e menores que os outros dois que também são iguais. Guiamos o olhar das crianças para as pontas, as quinas ou os cantos da folha, fazendo-as ver que são iguais. Deixamos a denominação ângulo para outra aula.

Primeiro momento: propomos às crianças a construção de um quadrado sem o uso de régua. Solicitamos, a partir do retângulo da folha, juntar um dos lados menores dela sobre o lado maior, fazendo a dobra, marcando com firmeza o vinco. É importante ressaltar que essas ações têm que ser feitas com cuidado, sem pressa e com precisão para que o quebra-cabeça fique o mais perfeito possível. Vai aparecer, então, um triângulo, que é a parte dobrada sobre a folha e um retângulo que é o restante da folha. A seguir, pedimos que dobre, por sobre o triângulo e bem rente, o pedaço da folha que sobra, o retângulo restante. Como essa parte retangular será cortada, enfatizamos que dobrem para frente e para trás, mais de uma vez, passando os dedos ou as unhas com firmeza na dobra.

A tarefa seguinte é cortar o retângulo, sem tesoura, apoiando o papel na mesa e guiando o rasgo com o dedo indicador de uma mão, enquanto a outra mão vai puxando devagar o pedaço retangular que estamos cortando. Explicamos com detalhes o modo de cortar rasgando, pois é importante traduzir em palavras para a turma o que se faz com as mãos, já que, nos anos iniciais da escolarização, exercitar a comunicação oral e ampliar o vocabulário das crianças é uma aprendizagem central.

Neste momento em que temos duas figuras, um quadrado e um retângulo, é tempo de intervenções pedagógicas, de boas perguntas, orientando o olhar das crianças para as semelhanças e diferenças entre as figuras. Semelhanças: ambas têm 4 lados e ambas têm 4 pontas, cantos ou quinas iguais entre si. Diferenças: os 4 lados do quadrado são iguais, mas no retângulo eles não são iguais, apenas dois a dois, ou escrito de outro modo, os lados opostos são iguais, mas os lados vizinhos, que estão um ao lado do outro, são diferentes.

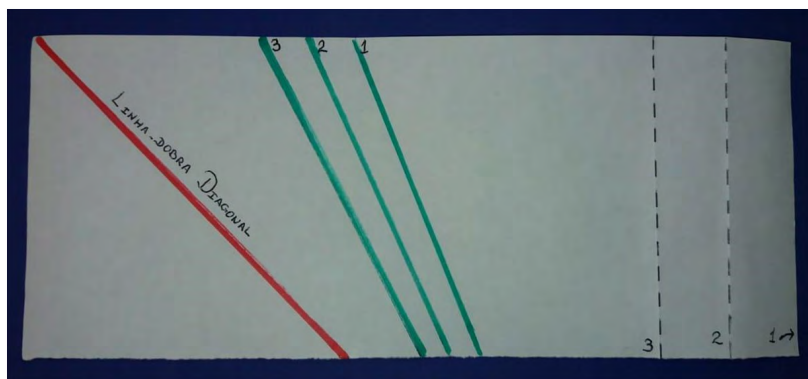
Com o retângulo produzido, que não fará parte do Tangram, é possível encaminhar uma atividade de reiteração, que põe a imaginação infantil a funcionar. Esta atividade pode ser deixada para outro momento, para não demorar a produção do Tangram. Com o quadrado, retomamos a explicação de como fizemos para ficar aquela linha-dobra, a diagonal: juntando e sobrepondo um lado, o menor da folha A4, ao lado adjacente. Mas também é possível fazer essa dobra juntando duas pontas opostas do quadrado. Irá ficar o mesmo vinco.

Sugerimos fazer o mesmo com o retângulo: 1) sobrepor o lado menor sobre o lado maior, fazer a linha-dobra. 2) juntar duas pontas opostas e fazer linha-dobra. Quantas dobras apareceram dentro do retângulo? Aconteceu o mesmo que vimos com o quadrado? Pedimos para passar uma caneta hidrocor, vamos supor vermelha, sobre a linha que se forma sobrepondo os lados. Passar também uma caneta hidrocor verde, por exemplo, sobre a outra linha-dobra. O que se observa? Vemos que elas estão longe uma da outra. Então, vamos começar a diminuir o lado maior do retângulo, dobrando um pouco, à medida da grossura do dedo médio, para trás. Ficamos com um retângulo um pouco menos comprido. Juntamos outra vez as pontas opostas e fazemos a linha-dobra. O que se observa? Esperamos que percebam que a linha-dobra está um pouco mais para a esquerda e sua inclinação modificou-se, está um pouco *mais deitada*, como mostra a linha verde 2, na figura 4. E vamos fazer mais uma vez, as duas ações: juntar as

pontas e marcar a dobra. O que está acontecendo com as linhas-dobras? Agora vem a tarefa de imaginar, de pensar possibilidades do que pode acontecer, propondo: se fizermos essas ações mais duas vezes, qual será o movimento dessa linha-dobra?

Esta atividade promove a aprendizagem de prever que, à medida que o lado maior da figura for diminuindo, ele, o retângulo, vai ficar cada vez próximo de se tornar um quadrado e, quando isso acontecer, a dobra que une os dois ângulos opostos será a diagonal da figura geométrica. Assim, as crianças percebem que a diagonal de quadrados é a mesma linha que une dois ângulos opostos, enquanto nos retângulos, essas linhas são diferentes.

Figura 4 - As linhas-dobras atividade de reiteração.



Fonte: Acervo das autoras.

Retornando à construção do Tangram. Segundo momento: orientamos às crianças a cortar a dobra diagonal do quadrado, rasgando com cuidado. Ficamos com 2 triângulos idênticos. Esses triângulos têm 3 pontas que não são todas iguais. Colocando um desses triângulos, com seu lado maior para baixo, a ponta de cima é mais aberta, tem o mesmo tamanho ou a mesma abertura que a quina de uma mesa, que o canto de uma folha A4. Nessa posição, solicitamos que juntem as

duas pontas menores e iguais, dobrem bem e cortem. Essas serão as primeiras das 7 figuras do Tangram. São dois triângulos iguais e vamos chamá-los de grandes, pois iremos produzir outros que serão menores.

Terceiro momento: juntar as duas pontas menores do triângulo que restou, apenas para fazer uma dobra pequena, para marcar o meio desse lado. Depois, posicionamos e juntamos a ponta de cima do triângulo na marca produzida, dobramos e cortamos com cuidado. Ficaremos com um triângulo menor que os outros e esta será a terceira figura do Tangram produzida.

É tempo de intervenções: o que esta figura tem de parecido com o retângulo? O que tem de diferente? O que é parecido é que tem 4 lados e 4 quinas. O que tem de diferente é que as pontas são diferentes entre si, ou podemos escrever, que são iguais duas a duas. Duas pontas são mais abertas e iguais. Esta figura tem o nome de trapézio.

Quinto momento: vamos juntar as duas pontas menores, fazer a dobra e cortar. Essas figuras também têm 4 lados e 4 pontas: Que figuras temos? Qual é o nome que ela tem? O que tem de parecido com o retângulo? Esta figura é um trapézio diferente do anterior. Esta figura se chama Trapézio Retângulo. Por que será que se chama assim?

Sexto momento: pegamos um desses trapézios retângulo e o posicionamos com o lado maior para baixo e identificamos as pontas: tem uma menor, uma bem aberta e duas que são iguais, como os cantos de uma folha A4. O canto menor está no meio, entre o maior e um dos cantos reto. Após essa identificação, vamos juntar o canto menor ao canto vizinho que é reto. Dobramos. Vemos que ficaremos com um triângulo e quadrado. Cortamos. Temos a quarta e quinta figura do Tangram: um triângulo e um quadrado. O triângulo é menor que os outros dois já produzidos, então chamaremos de pequeno.

No sétimo momento, pegamos a figura restante, a posicionamos com o lado maior para baixo e vamos juntar o canto reto de baixo ao canto mais aberto, isto é, ao canto oposto, que não é vizinho, dobramos e cortamos. Vamos ficar com um triângulo e outra figura. O triângulo é igual ao pequeno que já produzimos. A outra figura tem semelhanças e diferenças com as já produzidas. Podemos ir perguntando quais são as semelhanças, quais são as diferenças..

Em um momento familiar, brincando com o Tangram com 4 crianças¹⁷ - Heloisa (11 anos), Luis (8 anos), Enrique (6 anos) e Felipe (11 anos) -, ao serem perguntados pelos nomes que podemos dar às figuras, Enrique, disse: – Joia! Essa foi uma denominação interessante e inusitada. Olhando bem, o paralelogramo parece-se às representações que vemos dos diamantes que compõem algumas joias.

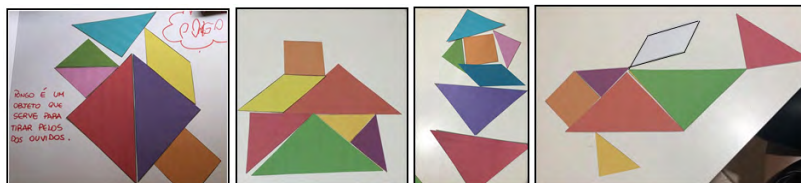
O Tangram está pronto. Suas 7 figuras estão feitas, produzidas a partir de uma folha A4 da qual sobrou apenas uma tira, um retângulo. Podemos construir o Tangram em folhas brancas e pedir para as crianças colorir, depois, uma figura de cada cor. Também podemos desenvolver essa atividade distribuindo folhas coloridas para as crianças e depois pedir que elas troquem suas figuras com colegas para que fiquem com seu Tangram tendo uma figura de cada cor. Uma aluna do Curso de Pedagogia fez isso com uma turma durante seu Estágio de Docência e, surpreendentemente, as crianças não quiseram se desfazer de suas figuras, justificando que tinham feito o seu Tangram com cuidado.

Tangram pronto, vem o momento lúdico, de brincar, de movimentar livremente as figuras, encaixar, virar, compor, girar, criar. Acreditamos ser edificante esse tempo de idealizar e engenhar suas criações e depois partilhar, comentar, expor, exhibir suas invenções. Sabemos que há *sites* da internet com inúmeras figuras, humanas, de animais, entre várias outras, mas sugerimos privilegiar a prática da imaginação, deixando para momentos posteriores a reprodução dessas composições já prontas.

¹⁷ Os nomes das crianças são fictícios para resguardar suas identidades.

Na figura 4, apresentamos as elaborações próprias de Felipe e Enrique. Felipe justifica sua criação, um artefato impensado, para retirar pelos dos ouvidos, e o nomeia de Pongo. Percebemos que Felipe une os triângulos iguais, em seu lado maior, compondo quadrados e experimenta certa simetria, com quadrados menores acima e abaixo do grande. Enrique, em seu foguete, posiciona os triângulos grandes de ponta para baixo, dando essa sensação de propulsão, de lançamento dele. Percebemos que a última figura é o triângulo médio, ilustrando uma pontiaguda ogiva, que vai rompendo o atrito rumo ao espaço. Há também simetria, com o quadrado entre os dois triângulos pequenos.

Figura 5 - Criações de Felipe, Luis, Enrique e Heloisa.



Fonte: Acervo das autoras.

Na reprodução da casa de Luis, percebemos que é explorada a igualdade das medidas das figuras. A medida do lado maior do triângulo médio é igual à medida do lado menor do triângulo grande que, por sua vez, também é igual ao dobro do lado menor dos triângulos pequenos. Outra coincidência é o lado do quadrado e o lado menor da “joia”.

A reprodução do peixe de Heloisa revela uma singularidade da figura “joia” e mostra que a reprodução de imagens já montadas com as peças do Tangram traz desafios para as crianças, precisando olhar bem as figuras e pensar em como usá-las. É preciso girar? Quais lados se encaixam melhor? Dá para virar? E aqui há uma vantagem em fazer o Tangram com folhas coloridas que têm tanto a frente quanto o verso da mesma cor. Isso possibilita virar as figuras sem perder o colorido. No peixe reproduzido de Heloisa, vemos que ela precisou virar

o paralelogramo e, como seu verso não tinha a mesma cor, sua não simetria ficou descoberta. Essa é a singularidade da “joia” de Enrique, do paralelogramo do Tangram.

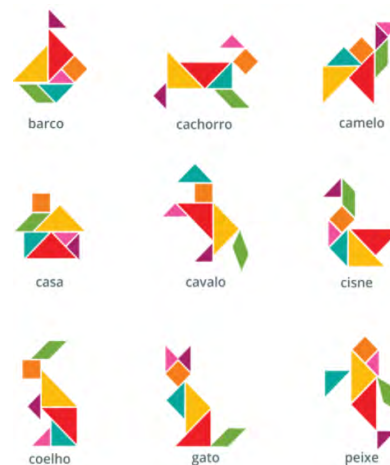
A figura 6 mostra como o paralelogramo não é simétrico. Um modo simples de explicar às crianças sobre a simetria de figuras é usar espelhos pequenos, solicitando que os coloquem na linha tracejada da figura, que chamamos eixo de simetria. Se no espelho aparecer uma imagem igual à da figura, ela é simétrica. Nas imagens de animais formadas com as peças do Tangram, da figura 7, vemos que o paralelogramo do barco é o verso, ou seja, é o paralelogramo virado daquele que aparece na casa, no coelho e no gato também. Essa é outra atividade bem instigante: descobrir, nas imagens de animais abaixo, quais paralelogramos estão virados. Esse descobrir vai exigir atenção e percepção dos movimentos possíveis dessa peça do Tangram.

Figura 6 - A não simetria do paralelogramo.



Fonte: Acervo das autoras.

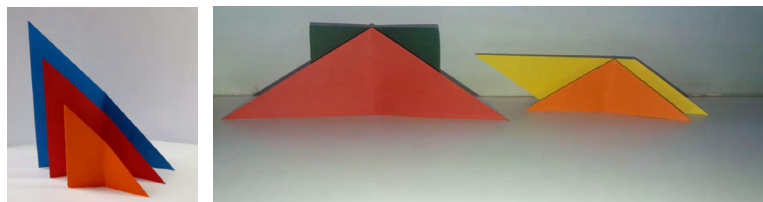
Figura 7 - Animais e o Tangram.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/451556300138784263/>.

Em outro dia, em outro momento de estudo, podemos retomar o Tangram, esse recurso didático produzido coletivamente pelas crianças, e reconstruir outros conhecimentos matemáticos, especificamente de Geometria. O modo de reconstrução é incitar, orientar as crianças a buscar, encontrar e verbalizar relações entre as 7 figuras do Tangram. É possível estudar as alturas das figuras geométricas, verificando que os triângulos têm 2 alturas, como vemos na figura 8. Da mesma forma, é possível perguntar quais figuras têm alturas iguais, sugerindo colocar as peças do quebra-cabeça de pé, literalmente, fazendo uma pequena dobra em sua base.

Figura 8 - As figuras do Tangram e suas alturas.



Fonte: Acervo das autoras.

Durante este trabalho, fomos introduzindo aos poucos o vocabulário próprio da Geometria, entremeando com denominações das crianças. Defendemos deixar para um momento posterior, sempre que possível, a nomenclatura que está nos livros: ângulos, lados, ângulo reto, diagonal, paralelo, perpendicular, base e os nomes das figuras. Podemos planejar uma aula específica para essa construção, listando os nomes dados pelas crianças e os nomes dos livros.

Nosso espaço do artigo está terminando, mas as potencialidades de trabalho pedagógico com o Tangram não. São várias e múltiplas atividades, envolvendo um caráter lúdico, sem perder espaço para raciocínios diversos e para importantes aprendizagens geométricas.

REFERÊNCIAS

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

FAINGUELERNT, Estela K.; NUNES, Katia Regina A. *Fazendo arte com a matemática*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. *Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora*. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em: 04 maio 2021.

VÓVIO, Claudia Lemos; MANSUTTI, Maria Amábile. *Viver, aprender*: Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.



7

Carine Daiana Binsfeld

Simone Pozebon

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
NO CONTEXTO
DA PANDEMIA:
PRÁTICAS E REFLEXÕES
EMERGENTES
NO ENSINO REMOTO**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.896.106-120](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.896.106-120)

INTRODUÇÃO¹⁸

A cada ano que percebemos a evolução e progressão da humanidade, também maior e mais rico se torna o acúmulo de conhecimentos produzidos historicamente pelo ser humano, o que complexifica a tarefa do processo educativo. Ao ser intencionalmente organizada pelo professor, a educação escolar precisa atender especificidades do processo de objetivação dos conhecimentos científicos e apropriação de significados pelos alunos.

A escola constitui-se como um espaço propositalmente organizado e favorável ao desenvolvimento humano, na mesma medida em que efetivamente também constrói cada um desses elementos, se tornando foco central no desenvolvimento dos alunos. A existência da escola está direcionada a possibilitar a aquisição de instrumentos que viabilizam o acesso ao conhecimento elaborado, assim como o acesso aos rudimentos desse conhecimento (SAVIANI, 2000). Nessa direção, entendemos a educação escolar como um processo privilegiado de socialização de saberes historicamente sistematizados, com destaque especial para a atividade de ensino do professor.

No contexto atual, a pandemia causada pelo novo Coronavírus trouxe mudanças significativas na vida das pessoas e em diferentes setores da sociedade, em decorrência de medidas sanitárias e do distanciamento social. Um dos setores mais atingidos nesse contexto foi o educacional que, em março de 2020, teve a determinação da suspensão das aulas presenciais como medida para frear a contaminação da população. Assim, milhões de crianças, jovens e adultos deixaram, rapidamente, de frequentar suas instituições de ensino de forma presencial, sendo necessário uma reinvenção da educação frente a esse novo con-

¹⁸ Este texto foi produzido a partir da live “Educação Matemática no contexto da pandemia: práticas emergentes em ensino remoto”, ocorrida em julho de 2020 no canal QQB UFRGS em <https://www.youtube.com/watch?v=I1pi6rksBYw>

texto mundial. Essa mudança também mobilizou antigos desafios que a educação de um modo geral enfrenta, além de desencadear novos.

Um desses desafios, o qual nos colocamos a refletir nesse texto, é pensar sobre a seguinte questão: 1) Como organizar a prática pedagógica de matemática em um contexto de ensino não presencial? Essa questão suscitou uma proposta de Ensino Remoto Emergencial (ERE) como principal alternativa das instituições educacionais continuarem promovendo possibilidades de aprendizagem nos mais diversos níveis de ensino. Queremos ressaltar que o ERE é diferente do Ensino à Distância (EaD), pois o EaD conta com recursos e políticas de funcionamento específicas, se caracterizando como uma modalidade da educação (LDBEN - 9394/96). Assim, o ensino remoto não vem com a perspectiva de criar uma modalidade nova para a Educação Básica, ele é apenas uma mudança temporária frente à crise que vivemos causada pela Covid-19, que foi adotada de diferentes maneiras pelas instituições de ensino, de acordo com seu contexto e realidade.

Como professoras e pesquisadoras em Educação, especialmente, na Educação Matemática, somos chamadas a pensar sobre o ensino desta disciplina frente ao atual cenário que vivemos. Nosso foco está dirigido a retratar que a matemática como conhecimento histórico e cultural é direito de aprendizagem das crianças e, assim, é preciso pensar num ERE que engloba essa disciplina numa dimensão formadora, do professor ao organizar o ensino e das crianças ao desenvolverem o que lhes é proposto.

Dessa forma, apresentamos um exemplo de prática emergencial remota voltada à educação matemática, que foi apresentada na *live* já mencionada, que teve como objetivo relatar possibilidades para o ensino de geometria nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse texto materializamos nossas reflexões iniciais, trazendo alguns princípios teóricos que ancoraram a dimensão prática da experiência que será relatada.

A MATEMÁTICA COMO CONHECIMENTO HUMANO: ALGUNS PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Na compreensão do papel fundamental da escola como espaço de apropriação de conhecimentos científicos elaborados historicamente pela humanidade, o seu intuito é formar cidadãos conscientes que sejam agentes de transformação social e é função do professor procurar estratégias para que se possa atingir esse objetivo. Partindo de pressupostos pautados na perspectiva histórico-cultural, a responsabilidade da educação centra-se no desenvolvimento psíquico dos sujeitos, de modo que é importante a presença da educação intencionalmente sistematizada desde os primeiros anos de escolarização, tendo em vista que ela permite a organização consciente dos processos de formação do aluno. Esta organização intencional deve levar em consideração a apropriação de conhecimentos, habilidades e formas de comportamento próprias da cultura humana. Assim, a escola é o espaço que permite ao ser humano obter as possibilidades para tornar-se humano.

Ao organizar o ensino, o papel do professor se direciona a favorecer o desenvolvimento do estudante através de situações que mobilizem um querer aprender construído historicamente. Dessa forma, apesar das limitações e dificuldades que perpassam o trabalho docente, é necessário dar conta de atender um objetivo específico da atividade de ensino: criar e viabilizar condições para que os alunos se sintam mobilizados a aprender. A perspectiva da práxis que implica o “domínio completo sobre o que realiza: planejar, definir os seus instrumentos e eleger um conjunto de ações que lhe permita atingir o objetivo que idealizou” (MOURA, 2013, p. 97) se torna fundamental nesse processo, em especial quando desenvolvida em um grupo colaborativo, que se constitui coletivamente.

Nessa perspectiva, o processo de humanização se dá através da apropriação dos bens construídos pela humanidade, que podem

ser apreendidos por meio da atividade efetiva do sujeito, visando suprir uma necessidade. O conhecimento matemático também constitui um produto cultural, oriundo de necessidades humanas, que

insere-se no conjunto dos elementos culturais que precisam ser socializados, de modo a permitir a integração dos sujeitos e possibilitar-lhes o desenvolvimento pleno como indivíduos, que, na posse de instrumentos simbólicos, estarão potencializados e capacitados para permitir o desenvolvimento do coletivo (MOURA, 2007, p. 44).

Convergimos para a compreensão da matemática como produto cultural e ferramenta simbólica, destacando a relevância da criação de conceitos matemáticos, e apropriação deles em um movimento de pertencer e integrar-se à cultura, onde a criança depende do adulto e se desenvolve a partir da aprendizagem desde quando nasce. Uma condição essencial e necessária para a sua constituição como humano é a comunicação com seus semelhantes, realizada através da linguagem, e aqui entendemos a matemática como uma forma de linguagem ou instrumento criado pelo ser humano para satisfazer suas necessidades instrumentais e integrativas (MOURA, 2007) e, assim, promover o desenvolvimento e o aprimoramento da vida em sociedade.

Sendo um produto cultural, como os demais, é direito de todos ter acesso a ela. Entretanto, a educação escolar, entendida como espaço privilegiado para a apropriação dos conhecimentos científicos, nem sempre oferece essa oportunidade para todos os estudantes. Diante tantas dificuldades nas formas de ensino do conhecimento matemático – encontradas por professores e alunos – destacamos a essencialidade de compreender o conhecimento matemático como orientador no movimento de organização do ensino. Não nos referimos a um conhecimento matemático qualquer, mas àquele que possibilita ao professor a organização do ensino de matemática por meio de ações que Moura (2001) destaca como fundamentais: aprendizagem dos conteúdos e aprendizagem de procedimentos sobre os processos de apreensão e

construção de conhecimentos, com a concretização desse movimento em atividades de ensino que desencadeiam situações-problema mobilizadoras de sujeitos solucionadores de problemas.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NO ENSINO REMOTO: DIMENSÕES PRÁTICAS

[...] se a matemática é parte do mundo da criança, devemos fazer com que a criança apreenda este conhecimento como parte do seu equipamento cultural, para que possa intervir com instrumentos capazes de auxiliá-la na construção da sua vida (MOURA, 2007, p. 60).

Para a nossa atividade de ensino como professoras e formadoras de professores, que por sua vez terão como objetivo ensinar matemática, parece-nos necessário pensar sobre essas questões: Como organizar o ensino de modo que as crianças possam aprender matemática no ensino remoto? Quais caminhos seguir e trilhar? Que materiais utilizar? Como saber se as crianças estão aprendendo? As respostas a essas questões variam conforme a realidade experienciada por cada profissional e escola. Nesse texto, vamos relatar uma experiência com o conhecimento de geometria desenvolvido por meio de aulas síncronas e assíncronas.

A epígrafe de Moura (2007) traduz nosso entendimento de que a matemática como um conhecimento historicamente produzido é parte da cultura da criança, cuja apropriação permite seu desenvolvimento e auxilia no aperfeiçoamento de sua vida. É nessa perspectiva que apresentamos uma sequência didática envolvendo nexos conceituais da geometria: prismas, pirâmides, poliedros e arestas. Essas situações de aprendizagem foram realizadas com uma turma de 3º ano dos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Santa Maria/RS no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para situar o modo como essa proposta se desenvolveu, apresentamos o movimento do planejamento até a realização das práticas em formato remoto.

- a. *O estudo do conceito:* Para organizar a sequência didática envolvendo conceitos de geometria, foi necessário estudar aspectos de sua história, ou seja, compreender seu significado social. Assim, ao estudar os conceitos de poliedros se chega à síntese de que eles são sólidos geométricos que possuem todas as faces planas formadas por segmentos de retas. Esse entendimento foi importante para que fosse compreendido que o grupo dos não-poliedros envolve aqueles sólidos geométricos que têm uma superfície arredondada. Mas, agora vem o desafio: como ensinar esse conceito de forma remota?
- b. *A organização do ensino:* Depois do estudo sobre as generalizações deste conceito, foi necessário pensar nos modos sobre como possibilitar condições para que as crianças também o compreendessem. O instrumento utilizado para preparação desta aula foi o conjunto de sólidos geométricos e *powerpoints* explicativos, como mostram as duas imagens a seguir:

Figura 1 e 2 - Organização da primeira videoaula.



Fonte: Acervo das autoras.

Assim, a organização da primeira videoaula¹⁹ está explicada no quadro a seguir:

Quadro 1 - 1ª videoaula – Vamos estudar as classificações dos sólidos?

Situações de aprendizagem	Ações
Classificação dos poliedros em dois grupos: os que rolam e os que não rolam.	Num primeiro momento, foi pedido que as crianças observassem o conjunto de sólidos que a professora estava mostrando no vídeo (figura 1), bem como observassem as imagens dos sólidos que apareciam no powerpoint explicativo (figura 2), para, então, problematizar: quais desses sólidos rolam? E quais deles não rolam? A classificação foi mostrada pela professora, após o pedido de que passassem o vídeo e tentassem classificar inicialmente de forma visual e oral para, depois, registrarem por meio do desenho os dois grupos.
Conceito de poliedros e não poliedros.	A primeira ação teve o intuito de chegar aos conceitos de poliedros e não poliedros. Assim, a classificação daqueles que não rolam seriam os poliedros, que possuem faces planas, e o grupo dos que rolam são os chamados não poliedros, contendo uma superfície arredondada.

Fonte: Sistematização das autoras.

A partir da compreensão do conceito de poliedros e não poliedros, o intuito era chegar na definição de prismas e pirâmides. Então, o momento posterior, ainda com o uso dos materiais para que as crianças os visualizassem, foi definir quais deles são classificados como prismas e quais deles são pirâmides. Novamente, foi proposto que as crianças espontaneamente tentassem fazer essa classificação, para depois sistematizá-la através do desenho. Chega-se então à definição de que prismas são aqueles poliedros que têm duas bases e faces laterais retangulares e pirâmides são aqueles poliedros que têm uma base e faces laterais triangulares – aproximando-se do conceito científico.

¹⁹ A videoaula constituiu uma aula gravada que foi disponibilizada para as crianças via plataforma, assistida sem a presença virtual da professora.

Embora entendamos as limitações do ERE no que se refere ao acesso e as condições para aprendizagem, destacamos que

do ponto de vista das tarefas atribuídas aos professores, organizar o ensino para o desenvolvimento dos conceitos científicos nas crianças é um importante compromisso de sua prática pedagógica, o que demanda a organização intencional das ações (MORETTI, SOUZA, 2015, p. 28).

É por isso que a organização desta proposta buscou superar as comparações espontâneas para chegar na aproximação do conhecimento científico dos conceitos. Todavia, pode-se perceber que a primeira videoaula estava muito expositiva, e que poderia ter sido sugerido que as crianças montassem os sólidos geométricos a partir de modelos distribuídos, ou, na impossibilidade de uma impressão, tentar encontrar objetos em sua casa que fossem similares ao conjunto de sólidos geométricos. Por isso, ao propor, na segunda videoaula, que as crianças construíssem os sólidos através de suas arestas, foi solicitado material preparatório: canudinhos, palitos de picolé ou de dente; massinha de modelar ou massinha de modelar caseira. Para essa segunda aula, foram utilizados esses instrumentos e o *powerpoint* explicativo como mostram as figuras três e quatro.

Figura 3 e 4 - Organização da segunda videoaula.



Fonte: Acervo das autoras.

Nesta proposta de aula, teve-se como preocupação que as crianças não apenas a assistissem, mas dela se sentissem parte atra-

vés do uso dos materiais solicitados para realizá-la de forma “conjunta”. Por isso, se teve o cuidado de gravá-la com orientações, como: pause o vídeo, pegue determinado material e faça como a professora. Explicamos a organização desta segunda videoaula no quadro seguinte:

Quadro 2 - 2ª videoaula – Vamos construir alguns sólidos geométricos?

Situações de aprendizagem	Ações
Conceitos de arestas e vértice.	O primeiro momento dessa aula foi a retomada do conceito de poliedros, bem como de explicação sobre o que são arestas e vértices (Figura 3). Também foi estabelecida a relação com o material, de modo a identificar quais deles representam as arestas e como seria feita sua união, ou seja, qual material seria usado como vértice. Assim, foi pedido que as crianças separassem os materiais para que a construção dos sólidos fosse feita com a seguinte problematização: Vamos construir alguns poliedros?
Construção de sólidos a partir de suas arestas e vértices.	Foi proposta a construção de três sólidos: cubo, paralelepípedo e pirâmide de base quadrada. Cada um foi construído retomando a quantidade de vértices e arestas e, pelo <i>powerpoint</i> explicativo, foi se dando as orientações de separar a quantidade de arestas (usando os palitos, por exemplo) e a quantidade de massinha representando seus vértices. A professora foi montando o seu, de modo que as crianças pudessem observar seu passo a passo, além disso, foi colocada uma representação em desenho dessa construção para que as crianças pudessem comparar com a sua produção.

Fonte: Sistematização das autoras.

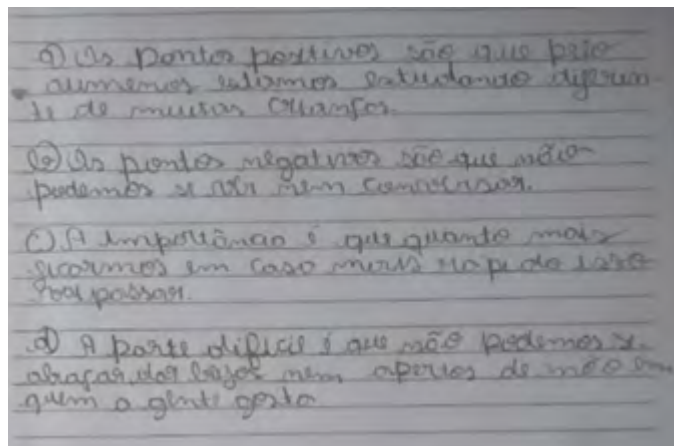
Essas situações de aprendizagem foram importantes para que fossem abordados outros tipos de poliedros, bem como trabalhar com os conceitos de planificação, forma, face e polígonos, por exemplo. A apropriação do conhecimento dá-se dessa forma, a partir de atividades práticas que, ao serem exploradas de forma consciente, por meio da mediação do professor, possibilitam a aprendizagem do conheci-

mento científico. Assim, “de forma geral, podemos dizer que educar pressupõe uma mediação entre a cultura e os educandos, de tal modo que, nesse processo, o sujeito interioriza, transforma e garante a continuidade desta cultura” (MORETTI, SOUZA, 2015, p. 25).

Essa premissa do conhecimento matemático como produto da história humana foi o fio condutor da organização do ensino, no qual buscou-se, mesmo que não da forma ideal como se acredita, mas decorrente do cenário que vivemos, propiciar momentos de aprendizagem matemática de forma significativa. Por isso, acreditamos que a organização do ensino demanda essa ação intencional e o compromisso social da escola em promover acesso à cultura mais elaborada, de modo que a criança possa passar da atividade espontânea para “a atividade organizada e dirigida para o objetivo” (TALIZINA, 2009, p. 267). Todavia, no contexto de ensino remoto, no qual há restrição de interações, como avaliar o processo de aprendizagem?

- c. O processo de avaliação: Sabemos que, do ponto de vista da aprendizagem, a avaliação é uma ação docente que acontece do começo ao fim de uma situação de aprendizagem, observando seu processo. Contudo, no ERE essa relação entre o professor e aluno ficou restrita a receber apenas o resultado das tarefas como validação de presença. Diante disso, com a preocupação de que as crianças estivessem aprendendo, foi proposta uma devolutiva de fotografias de objetos que se aproximassem dos sólidos geométricos, seguidos de uma explicação das características que definiam essas aproximações, o que significa que toda devolutiva de tarefa foi pensada intencionalmente a responder se aquilo que estava sendo proposto estava promovendo a aprendizagem. A avaliação das crianças sobre essa forma de ensino também foi importante e necessária e, por isso, foi solicitado que eles avaliassem com pontos positivos e negativos como estava sendo o ensino remoto. Observamos uma reflexão:

Figura 5 - Reflexões sobre o ensino remoto.



Fonte: Acervo das autoras.

A devolutiva dessas reflexões foi imprescindível para pensar sobre como, dentro das condições e da realidade vivida pela instituição, fosse possível aproximar as crianças umas das outras no contexto do ensino remoto. E, assim, a partir da iniciativa de uma aluna em criar um jornal *online* para informar as pessoas e os colegas sobre situações da pandemia, aliado ao estudo sobre o gênero textual jornal, foi criado o projeto chamado: Jornal Universo Infantil.

- d. *As crianças como protagonistas:* A proposta do Jornal Universo Infantil consistia em colocar as crianças como protagonistas das aulas. A cada semana, o jornal exibia um episódio com um tema relacionado a vivências da pandemia. Assim, as crianças eram convidadas a gravar vídeos sobre seu dia a dia durante o isolamento social (brincadeiras, receitas, filmes, dicas de leitura, entre outros), que eram exibidos nos episódios do jornal. Esse projeto, mesmo quando a escola adotou os encontros *online* propiciando um contato “mais próximo”, continuou sendo produzido pelas professoras a pedido das crianças, que

relataram gostar de assistir o dia a dia de seus colegas, bem como, de aprender com eles.

Compreender que o processo de aprendizagem está diretamente relacionado com a forma como o ensino está organizado é premissa e produto da educação. Por isso, a educação deve ser assumida como uma atividade humana, que promove o desenvolvimento das máximas capacidades do sujeito. Entendemos e reiteramos que o ensino remoto não é um ensino ideal, tampouco tivemos como intenção mostrar que ele fosse. Pelo contrário, buscamos apresentar um exemplo de ensino remoto desenvolvido no ano de 2020, na perspectiva de defender que a oportunidade de aprender, especialmente de aprender matemática, é direito das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos um relato de experiência de ensino de matemática nos Anos Iniciais no contexto do ERE, orientado pela premissa de que a matemática é um conhecimento humano que promove o desenvolvimento. Nossa intenção foi de refletir e problematizar os meios para que a aprendizagem do conceito envolvido se tornasse significativa para os estudantes. Tivemos como preocupação, durante o planejamento e o desenvolvimento da proposta envolvendo conceitos de geometria, pensar a matemática numa dimensão formadora do professor e do estudante - como conhecimento produto da cultura.

Um aspecto que consideramos importante e necessário dentro desse contexto é o compartilhamento, não só dos professores que organizaram o ensino e dos estudantes envolvidos, como também de seus responsáveis, visto que a materialização da proposta, nesse contexto de ERE, só se efetiva mediante a participação desses três parcei-

ros. Assim, vemos que os responsáveis se tornam co-formadores dos estudantes, ao passo que, a partir deles e com eles, há um elo entre o ensino (do professor) e a aprendizagem (do estudante). Desta maneira,

[...] no compartilhamento, embora as ações possam ser de cada um daqueles que concretizam uma determinada atividade, a aprendizagem não acontece no que cada um faz de forma isolada, mas na interação entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos. Assim, faz-se necessário que as ações sejam desenvolvidas por todos, mas que cada um tenha não só a oportunidade, mas o comprometimento de participar. (LOPES *et al.*, 2016, p. 25).

Essa concepção reforça a ideia de que a interação entre a escola e as famílias não só é importante como também necessária para a consolidação das propostas de aprendizagem, o que envolve diferentes compromissos: do professor ao organizar o ensino, dos responsáveis ao organizarem o espaço de aprendizagem e dos estudantes ao desenvolverem as situações propostas.

Voltando à nossa questão inicial: Como organizar a prática pedagógica de matemática em um contexto de ensino não presencial?, algumas possíveis respostas foram contempladas em nosso texto quando discutimos aspectos teóricos e práticos que embasaram a organização do ensino. O primeiro ponto é considerar a realidade dos estudantes e tentar, na medida do possível, propor situações de aprendizagens não apenas para eles, mas com eles. Outro ponto a ser considerado é orientar mais descritivamente possível cada proposta, visto que não só o estudante precisa compreendê-la como também seus responsáveis, pois eles serão co-mediadores do processo de aprendizagem. E o terceiro ponto envolve colocar as crianças como protagonistas desse processo, o que reforça laços afetivos e cognitivos.

Deste modo, os desafios docentes dentro desse contexto pandêmico são muitos e inquestionáveis (tanto para o professor quanto para os estudantes), mas devemos ter claro que é direito das crianças terem

acesso ao conhecimento mais elaborado, desenvolvido no contexto do espaço escolar. O ensino emergencial remoto não substituirá o ensino presencial que acontece na escola, mas, como professoras, defendemos que, na distância entre o ideal e o real, existe o possível, e é esse possível que precisamos fazer pelas nossas crianças e seu futuro.

REFERÊNCIAS

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira *et al.* Trabalho coletivo e organização do ensino de matemática: princípios e práticas. *Zetetiké*, v. 24, n. 45, p. 13-28, 2016.

MORETTI, Vanessa Dias; SOUZA, Neusa Maria Marques. *Educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: princípios e práticas pedagógicas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. P. 143-162.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A matemática na infância. In: MIGUEIS, M.; AZEVEDO, M. G. *Educação matemática na infância*. Vila Nova de Gaia/Portugal: Gailivros, 2007. P. 40-62.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. Teoria da atividade: contribuições para a pesquisa em Educação Matemática. In: *Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM*, 11., 2013, Curitiba. Anais [...] P. 1-16.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

TALIZINA, Nina. *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Puebla: Benemérida Universidad Autónoma de Puebla, 2009.



*Analice Dutra Pillar
Tatiana Telch Evalte*

**ENSINO REMOTO
DE ARTES VISUAIS
NOS ANOS INICIAIS:
O ENCANTAMENTO
NA CRIAÇÃO DE E COM
MATERIAIS ALTERNATIVOS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.896.121-134

INTRODUÇÃO²⁰

A vida não existe, ela tem que ser inventada. É por meio das formas que criamos como imagem ou como palavra que o olhar adquire a luz que lhe permite ver. A experiência do criar produz desequilíbrios, interrogações, dúvidas, surpreendendo a quietude repetitiva do mundo. (SOUSA, TESSLER, SLAVUTZKY, 2001, p. 7)

No ano de 2020 tivemos que reinventar nossas rotinas, nossas aulas, nossos modos de interagir com as pessoas. A pandemia da Covid-19 nos distanciou dos abraços e dos encontros presenciais com os amigos, com os colegas, com os estudantes²¹. As formas de interação, de estarmos juntos, passaram a ser mediadas de maneira muito intensa pelas tecnologias que possibilitaram o ensino remoto. As aulas se tornaram virtuais, com os equipamentos de que dispúnhamos, com o acesso à rede da forma que era possível e com as condições de espaço e tempo que tínhamos. Nossa vida se voltou muito para as telas, para as múltiplas telas.

No ensino de Artes Visuais as experiências de criação, de leitura e de contextualização, ao se entrelaçarem, ampliam os modos de perceber, usufruir e conhecer as manifestações artísticas e estéticas. A respeito das diferenças e complementaridades entre o artístico e o estético na arte, Fusari e Ferraz (1992, p. 54) observam que “a concepção de *artístico* relaciona-se diretamente com o ato de criação da obra de arte, desde as primeiras elaborações de formalização dessas obras até seu contato com o público”. E que “o *estético em arte* diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sociocultural”. (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 52.). Desse modo, interessa propiciar tanto experiências artísticas como estéticas aos estudantes.

²⁰ Este texto foi produzido a partir da live “Reflexões e propostas para o ensino de Artes Visuais nos Anos Iniciais” ocorrida em julho de 2020 no canal QQB UFRGS em <https://www.youtube.com/watch?v=NfoYFK5xPI4>

²¹ Neste texto estamos utilizando a palavra estudante, pois os anos iniciais do Ensino Fundamental abrangem não só as crianças como também os jovens e adultos.

A criação é fundamental para os estudantes explorarem sensível e sensorialmente os materiais, conhecerem as especificidades de cada uma das linguagens e se expressarem tanto nas linguagens do desenho, da pintura, do recorte e colagem, da modelagem e das construções, como através da fotografia, do vídeo e do cinema. Na escola, os materiais tradicionais comumente adquiridos para o ensino de Artes Visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental são folhas de papel branco, canetas hidrográficas, giz de cera, tinta guache, pincel, cola, tesoura, papéis coloridos, argila, massa para modelar. Além disso, os estudantes têm a possibilidade de realizarem fotografias e vídeos usando *smartphones*.

Com o ensino remoto, algumas questões nos inquietaram acerca de como propor exercícios de criação em Artes Visuais para serem realizados nas residências dos estudantes. Alguns estudantes utilizam *smartphone*²², no entanto, esses, muitas vezes, são para assistir as aulas *on-line*. E que outros recursos materiais os estudantes dos anos iniciais teriam em suas casas para realizarem experiências artísticas e estéticas, considerando os contextos diferenciados da escola pública, da escola particular, da Educação de Jovens e Adultos? Os estudantes teriam os materiais básicos usualmente utilizados? Talvez muitos estudantes não dispusessem e nem tivessem como adquiri-los. Como fazer, então, para que pudessem viver experiências não só com as linguagens visuais da fotografia e do vídeo, mas também com as linguagens plásticas? Que materiais eles poderiam explorar para desenhar, pintar, recortar, modelar, construir? Para muitos estudantes, o acesso a essas linguagens se dá somente na escola, daí a importância de propiciar-lhes experiências significativas. E que espaço teriam em suas casas para explorar essas linguagens?

²² Durante a pandemia ficaram mais evidentes as desigualdades sociais de acesso a equipamentos e à rede. Nas escolas particulares os estudantes, geralmente, têm computador, *smartphone* e dispõem de internet. Já na escola pública nem todos os estudantes têm equipamentos e conexão à rede.

Em função das aulas *on-line*, os estudantes passam muito tempo em frente às telas do computador, do *tablet*, do *smartphone* e da televisão. Propiciar experiências com outras linguagens e materialidades pode ser enriquecedor e prazeroso para a imaginação; para a percepção; para a expressão de sentimentos, pensamentos, emoções; para a construção de conhecimentos em arte, envolvendo a criação de formas, a organização espacial e a exploração da sensualidade das cores. Os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em geral, apreciam e se envolvem muito com as materialidades, seja com a tinta, com os materiais gráficos, com as massas para modelar. Buscaremos focar, aqui, a produção de materiais alternativos para experiências com as linguagens artísticas no ensino remoto.

EXPLORANDO NOVOS USOS

A criação e o reaproveitamento tanto de materiais como de instrumentos para os trabalhos de artes é uma parte fascinante do processo de exploração das materialidades nas linguagens visuais. Produzir tintas, pincéis, instrumentos para desenhar, ferramentas para trabalhos de escultura, massas para modelar buscando algo singular, apropriado para um determinado fim, é uma pesquisa que retoma a artesanaria na elaboração de materiais, ao mesmo tempo em que é um exercício de autonomia. Ao fazer o seu próprio pincel ou uma tinta a partir de elementos do cotidiano ou da natureza, o estudante passa a não depender unicamente de comprar esses produtos. Ele vai poder usar em seus trabalhos instrumentos e materiais que ele mesmo fez ou objetos cotidianos com outras funcionalidades.

Numa sociedade em que o mais fácil e rápido é adquirir tudo pronto, Bauman (2008, p. 19) observa que “faz tempo que se identifica o *progresso* com os *atalhos*: com cada vez mais abundantes oportuni-

dades de *comprar* o que antes se *fazia*". O autor refere que a ideia de fazer algo que pode ser comprado é considerado como uma grande perda de tempo e energia. No entanto, nem sempre é possível comprar aquilo que se necessita seja por questões financeiras, seja por não existir no mercado ou, ainda, pelos estabelecimentos estarem fechados, como no caso da pandemia.

A respeito dessa relação com o consumo, Lipovetsky (2007) considera que passamos de uma sociedade de consumo para uma sociedade de hiperconsumo, de consumo-mundo, na qual se acredita que tudo pode ser comprado: objetos, sensações, conhecimentos. Há uma compulsão em consumir, uma busca incessante pela novidade. O autor adverte que "estamos apenas no começo da sociedade de hiperconsumo, nada, por ora, está em condições de deter, nem mesmo de frear, o avanço da mercantilização da experiência e dos modos de vida". (LIPOVETSKY, 2007, p. 20)

De certa forma, as medidas para conter o avanço da pandemia, ao provocarem o isolamento social, o fechamento de lojas e *shoppings centers* e a perda de poder aquisitivo de muitas pessoas, fizeram com que, de algum modo, se repensasse esse hiperconsumo, essa necessidade de comprar tudo a todo momento e, em paralelo, que se buscasse formas artesanais e mais ecológicas de produção de alimentos, de objetos. No entanto, logo as compras *on-line* se intensificaram, tanto como uma forma de proteção contra a exposição ao vírus, quanto para manter e fomentar o desejo de consumo.

A pandemia fez, também, repensarmos nossa relação com o tempo, com o que Bauman (2008) chamou de "síndrome da impaciência", em que o imediatismo das satisfações tem urgência, não sendo possível esperar. A espera se tornou algo enfadonho, uma perda de tempo. Em sentido contrário a essa perda de tempo, a criação, a leitura e a contextualização requerem tempo, tempo para fazer, para olhar e estabelecer relações, para pensar sobre as produções. Um tempo que é de outra

ordem, que possibilita uma imersão na exploração de materialidades, de linguagens, de imagens. Tempo para olhar objetos e elementos do cotidiano com um olhar estrangeiro, buscando descobrir e inventar novos usos.

O ENCANTAMENTO COM OS MATERIAIS

Nas criações contemporâneas em arte, além dos materiais tradicionais, são usadas as mais diversas materialidades como elementos da natureza, bolhas de sabão, objetos cotidianos, fotografias, vídeos, alimentos. Frans Krajcberg²³ reutilizou em seu trabalho fragmentos de árvores queimadas para criar esculturas que expressam sua indignação com a destruição da natureza. Lucimar Bello²⁴ fez criações flutuantes com bolhas de sabão que se espalharam no céu da cidade. E, com alimentos, a artista compôs *Desenhos de comer: intervenções Brasil afora* (2009-2015), que são experiências estéticas e estésicas, ações coletivas e colaborativas nas quais as pessoas são convidadas a participarem do seu trabalho e a deliciarem os *comíveis miúdos*. Tais intervenções dialogam com as performances de Tiravanija²⁵, nas quais o artista convoca os espectadores a habitarem e participarem de seu trabalho, que consiste em compartilhar o preparo e o consumo de um prato. Élica Tessler²⁶ utiliza em seus trabalhos prendedores de roupa, vidros de esmalte, chaves, tecidos, lentes de aumento, palavras, objetos diversos criando instalações que nos instigam, que propõem experiências estéticas diversas.

Assim, para a realização de experiências de criação em artes no ensino remoto é possível propor situações com materiais de fácil acesso aos estudantes, a partir do que tenham em suas casas. Procu-

²³ Informações disponíveis em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10730/frans-krajcberg%3E>>. Acesso em: 22 maio 2021.

²⁴ Mais informações em: <<http://lucimarbello.com.br>>. Acesso em: 22 maio 2021.

²⁵ Mais informações em: <<https://artsandculture.google.com/asset/untitled-free-still-supplemental/FwH6NGFAt1tmDw?childAssetId=6gFkLhdaMgloBA>>. Acesso em: 22 maio 2021.

²⁶ Mais informações em: <<http://www.elidatessler.com.br>>. Acesso em: 23 maio 2021.

raremos trazer, aqui, algumas sugestões de materiais alternativos que podem ser utilizados ou produzidos pelos estudantes, as quais precisam ser adequadas ao plano de trabalho do professor, ao contexto e à idade dos estudantes. Importa ressaltar que a criação de materiais não se destina apenas àqueles que não os possuem, mas interessa também aos estudantes que têm diversos recursos para conhecerem a artesanaria da sua elaboração.

Em relação ao suporte para os trabalhos de desenho, pintura e recorte e colagem, não é necessário ser folha branca especial, pode-se reutilizar folhas impressas, o outro lado de um cartaz, uma parte de uma caixa de papelão, papel de presente. Quanto ao formato da folha, que em geral é o A3, vale explorar folhas tamanho ofício, formas circulares, triangulares, pois variar o tamanho e o formato do papel vai fazer com que o estudante modifique o modo de organizar sua composição no espaço. A cor do suporte não precisa ser branca, pode-se usar papéis de diferentes cores (figuras 1, 2, 3 e 4). Com estudantes dos anos iniciais da EJA é possível produzir papéis artesanais. No *Youtube* há diversos vídeos indicando como fazer.

Figuras 1, 2, 3 e 4 - Desenhos em papéis de cores, tamanhos e formatos diversos.

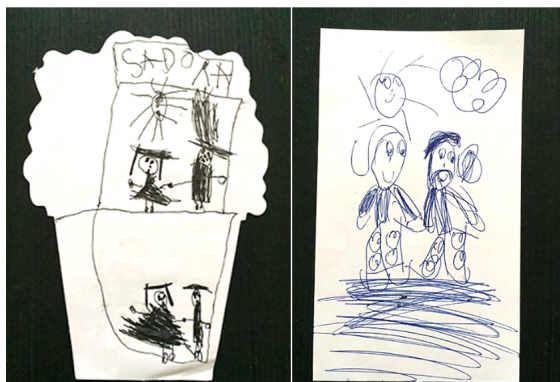


Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Na escola, para desenhar, utilizamos, geralmente, canetas hidrográficas e bastões de giz de cera. Alguns estudantes podem ter esses materiais e mais lápis aquareláveis, lápis de cor gigante, mas,

na ausência desses instrumentos, pode-se usar lápis preto, caneta esferográfica, giz e carvão, tanto em barra como aquele para churrasco. Muitos artistas desenham com lápis grafite explorando as qualidades da linha, as diferentes texturas gráficas, o claro-escuro. Teresa Poester²⁷ vem utilizando canetas esferográficas em suas vigorosas criações gráficas em grandes formatos. As figuras 5 e 6 mostram desenhos feitos com caneta esferográfica. O giz escolar ou giz de lousa é bem macio para desenhar e, quando molhamos sua ponta em água com cola branca, ele fixa-se melhor no suporte. O carvão é outro material bastante empregado por artistas em desenhos. Com estudantes de 4º e 5º ano e adultos, pode-se explorar a produção de texturas gráficas com repetições de linhas retas, onduladas, em ângulos. E, ainda, é possível obter texturas visuais através da frotagem esfregando o lápis no papel colocado sobre superfícies com relevos diferentes, ou mesmo usando folhas de árvores, chaves e objetos que tenham alto relevo.

Figuras 5 e 6 - Desenhos com caneta esferográfica.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Para o recorte e colagem, um material muito prático são as revistas e os papéis coloridos. Não é preciso ter um papel especial para

²⁷ Informações disponíveis em: <<https://www.ufrgs.br/difusaocultural/quatro-decadas-de-producao-artistica-de-teresa-poester-sao-remontadas-no-proximo-catalogo-do-percurso-do-artista/>> . Acesso em: 23 de maio 2021.

fazer os trabalhos, pode-se reaproveitar jornais, encartes de lojas, retalhos de tecidos, folhas secas, contas, botões, terra. São materiais que possibilitam explorar texturas visuais e texturas tácteis. Com as revistas, é possível fazer, também, trabalhos de fotomontagem e suas imagens, ao serem friccionadas com palha de aço, geram formas sombreadas no papel²⁸. Vik Muniz²⁹ produz seus trabalhos com cartões postais, materiais descartados, alimentos, botões, dentre outras materialidades. Ainda, pode-se propor trabalhos com papéis rasgados ou recortados. E, para colar, usa-se a cola branca ou em bastão, mas é possível produzir cola misturando farinha de trigo ou amido de milho com água³⁰.

Em experiências com a linguagem da pintura, a tinta guache é o material, comumente, mais usado. No entanto, a criação de tintas artesanais com elementos naturais é uma alternativa muito rica e prazerosa. O café passado que iria fora, colocando um pouco de cola branca, vira uma tinta. A água em que a beterraba foi cozida gera uma tinta na cor rosa escuro. Com o chá de camomila, pode-se conseguir uma tinta amarela. O anil para roupas origina uma tinta azul. As anilinas comestíveis tanto em pó como líquidas são corantes que, adicionados à água, geram, dependendo da concentração, cores vibrantes ou tons suaves. Com terra peneirada tem-se um pó que, misturado com cola e água, forma uma tinta marrom ou marrom-avermelhada ou ainda preta³¹. A cola branca funciona como um aglutinante para fixar o pigmento da tinta, por isso, para cada receita descrita acima, é preciso acrescentar a cola branca, que pode ser feita como mencionamos. Outra opção é usar a cola colorida para pintar.

²⁸ Mais informações em: < <https://www.youtube.com/watch?v=aHYVC5e54F8>>. Acesso em: 01 de jun. 2021.

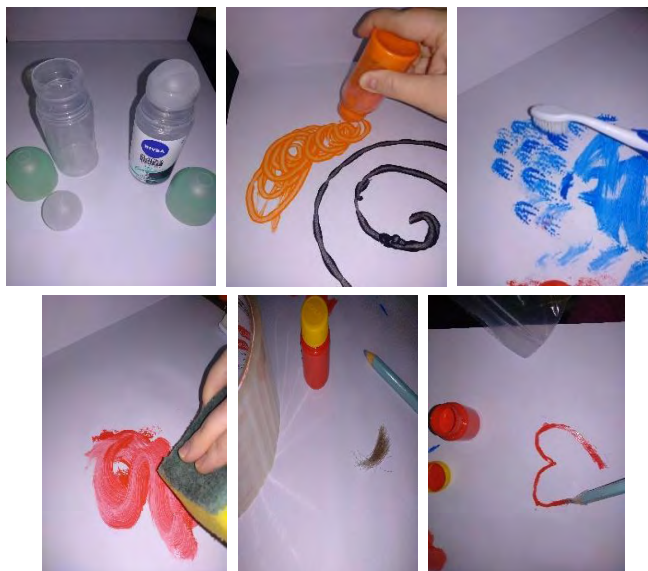
²⁹ Mais informações em: < <https://artsandculture.google.com/entity/vik-muniz/m07tzv4?categoryld=artist>>. Acesso em: 22 maio 2021.

³⁰ Mais informações em: < <https://www.youtube.com/watch?v=FgASutnBx8s>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

³¹ Mais informações em Matizes das Terras Mineiras: < <https://youtu.be/6H4jwBnE0Ok>> Acesso em: 20 maio 2021.

O pincel pode ser confeccionado com reaproveitamento de materiais, usando galho de árvore ou tubo plástico de caneta, cabelo e cola quente ou durepox. Outros utensílios podem ser usados para pintar, como embalagens vazias de desodorante *roll on*; escovas de dentes; esponja (figura 7). E, ainda, outra possibilidade é a pintura a dedo.

Figura 7 - Diferentes tipos de materiais para pintar.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Na escola, para as propostas de modelagem, são utilizadas a massa para modelar e a argila, porém a modelagem pode ser feita com diversos tipos de massas. Uma opção é a massa de papel — o papel machê — em que se pica papel, deixa-se de molho para desmanchar, depois se espreme para tirar a água e adiciona-se cola para dar liga na massa (figura 8). Outra massa é a de serragem, em que se penera a serragem para obter um pó fino, ao qual se adiciona cola. Ela pode ser usada para fazer fantoches e para modelar vários objetos (figura 9). Depois de seca, é uma massa que fica bem resistente e é possível ser pintada.

Figuras 8 e 9 - Trabalhos de modelagem com massa de papel e com massa de serragem.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Existe, também, a massa com farinha de trigo³² ou amido de milho³³, em que se mistura farinha, sal, água e óleo para formar uma pasta na consistência de uma massa de pão. No entanto, é importante ver com os estudantes se têm alergia ao trigo ou doença celíaca, pois, nesse caso, o pó da farinha de trigo pode ser perigoso. Em tal situação, podemos sugerir a receita de massa de modelar caseira sem glúten³⁴. Os trabalhos feitos com essas massas, depois de secos, podem ser pintados. As *slimes*, conhecidas também como gelecas, são massas mais maleáveis que fazem muito sucesso com os estudantes e podem ser feitas em casa³⁵. Uma outra possibilidade é fazer massas comestíveis, em que os estudantes modelam e depois saboreiam suas criações. Receitas de massas de pão, de biscoito, de brigadeiro com bolacha de maisena, de farinha de amendoim podem ser feitas, algumas somente misturando os ingredientes e outras precisam ir ao forno ou cozinhar.

³² A massa com farinha de trigo leva: 1 xícara de farinha, 1 xícara de sal, ½ xícara de água e 2 colheres de óleo.

³³ A receita da massa com amido de milho consiste em misturar 1 xícara de amido de milho com duas colheres de água ou creme corporal.

³⁴ Informações disponíveis em: <http://www.riosemgluten.com/massinha_sem_gluten.htm>. Acesso em: 02 jun. 2021.

³⁵ Informações disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WNduWaitnlw>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

A construção de bonecos e brinquedos com tecidos, papéis, embalagens, madeira desperta a imaginação e a criatividade dos estudantes. Isso porque, num contexto de grande consumo e descarte de brinquedos padronizados, produzir o seu brinquedo vai na contra-mão desse consumismo, possibilitando imprimir singularidades às criações (figura 10). Bonecos e brinquedos são esculturas que podem ser feitas com um único material ou mesclando vários. Lia Menna Barreto³⁶ no projeto *Diário de uma boneca* se propôs a criar uma boneca a cada dia do ano e, no final, realizou uma exposição com todas as bonecas. Temos, também, as Abayomis, as bonecas africanas que têm um modo de construção específico com tecidos e nós (figura 11). Há cursos e vídeos indicando como fazer Abayomi³⁷.

Figuras 10 e 11 - Bonecos de pano e Abayomis.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Barras de sabão e sabonetes são macios e fáceis de esculpir com instrumentos como facas de plástico, palitos de picolé e colheres de metal, que possibilitam raspar e retirar matéria para criar formas. As esculturas com balões geram figuras e objetos variados. As pandorgas, pipas ou papagaios são construções com varetas de madeira, linhas, papel e tecido que podem ter diferentes configurações.

³⁶ Informações disponíveis em: <<https://lia-mennabarreto.blogspot.com/2019/05/diario-de-uma-boneca-1998-pertence-ao.html>>. Acesso em: 23 maio 2021.

³⁷ Informações disponíveis em: <<https://www.facebook.com/watch/?ref=external&v=496908920719777>>. Acesso em: 23 maio 2021.

Em relação à leitura das produções dos estudantes e de outras imagens, que no ensino presencial se fazia com todo o grupo, agora no ensino remoto uma das opções é os estudantes enviarem fotos dos trabalhos para o professor organizá-las de modo a apresentar ao grupo nos encontros síncronos. As diferentes leituras que os trabalhos provocam e os efeitos de sentido que os estudantes produzem dizem respeito à dimensão estética do ensino da arte. A contextualização dos trabalhos dos estudantes, de obras de arte, de produções da mídia, dos audiovisuais muito presentes no cotidiano faz parte do entendimento sensível e inteligível da visualidade contemporânea, objeto do ensino de Artes Visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos trazer, aqui, algumas sugestões de materiais alternativos com elementos do cotidiano dos estudantes, de modo a propiciar a criação nas linguagens artísticas no ensino remoto. Ao produzir materiais e instrumentos para se expressar, o estudante retoma a artesanaria na elaboração de cola, tinta, massa para modelar e na construção de brinquedos. E, assim, torna-se mais autônomo para realizar seus trabalhos.

Na criação de materiais, os estudantes convocam sensações, percepções, conhecimentos de diversas áreas em relação às combinações de ingredientes, às proporções, às transformações das matérias. É possível adequar as quantidades dos elementos obtendo uma cor diferente, uma massa mais maleável, uma textura mais lisa. O uso de suportes com cores, formatos e materiais variados mobiliza múltiplos modos de experimentação. O reaproveitamento de objetos em outras funções ou funcionalidades faz com que o estudante lance um olhar às qualidades expressivas de tudo o que tem em seu contexto.

Possibilitar que os estudantes tenham momentos de encantamento em experiências de e com a criação de materiais, que possam conhecer as linguagens artísticas e diferentes materialidades, é oportunizar se deslumbrarem com as tintas, com as massas, texturas, cores, aromas, sabores. Promover experimentações artísticas no ensino remoto, a partir da exploração de materiais, é uma alternativa para a realização de exercícios de criação nas linguagens do desenho, da pintura, do recorte e colagem, da modelagem e das construções. Nosso foco esteve na sugestão de alguns materiais para essas linguagens, muitas outras ideias podem ser exploradas, inclusive abordando as linguagens da fotografia e do vídeo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008.

FRANS Krajcberg. In: *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10730/frans-krajcberg%3E>. Acesso em: 22 maio 2021. Verbetes da Enciclopédia.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *A arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOUZA, Edson L.A. de; TESSLER, Élida; SLAVUTZKY, Abraão. (orgs.). *A invenção da vida: arte e psicanálise*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.



9

Dorcas Weber

**REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES
EM ARTES VISUAIS
PARA OS ANOS INICIAIS
EM TEMPOS
DE ENSINO REMOTO:
RECURSOS E ESTRATÉGIAS ON-LINE**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.896.135-151](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.896.135-151)

INTRODUÇÃO³⁸

O ano de 2020 desvelou um cenário marcado por mudanças e adaptações, em distintos contextos sociais em escala mundial, causados pelo novo Coronavírus. Neste escrito, destacam-se as práticas escolares que, até 2019, ocorriam no espaço físico escolar, onde professores e estudantes podiam, presencialmente, realizar as ações. Com a situação de pandemia, houve a solicitação para que todos se mantivessem em casa e, com isso, adaptações precisaram ser feitas para que fosse possível seguir realizando ações educativas escolares.

Tal situação trouxe distintos sentimentos àqueles envolvidos com processos educativos formais. Alguns deles são a insegurança, incerteza e a noção de ignorância, por não saber como agir. Virgínia Kastrup (2016) nos propõe a pensar a incerteza, e momentos como este, como uma bifurcação, na qual temos que optar por um dos caminhos. O primeiro caminho é aquele que apresenta a incerteza como algo que nos deixa inseguros e nos assusta. E, de algum modo, nos estaciona e faz com que nos agarremos ainda mais nas nossas certezas anteriores. Nos recolhe e nos bloqueia de qualquer outra possibilidade de pensamento. O segundo caminho é aquele que nos instiga a percorrê-lo e enfrentar as adversidades mesmo sem saber como, nem onde vamos chegar. É um caminho no qual estratégias são criadas na medida em que vamos avançando e cruzando com cada novidade encontrada. Penso que esta proposta descreve o momento vivido em meio à pandemia. Afinal, não há certezas, nem previsões, por isso a acomodação frente a este cenário e, simplesmente esperar a situação passar e voltar ao normal que existia em 2019, talvez não seja a melhor solução, mesmo porque retornar àquele cenário é algo impossível.

³⁸ Este texto foi produzido a partir da live “Reflexões e propostas para o ensino de Artes Visuais nos Anos Iniciais” ocorrida em julho de 2020 no canal QQB UFRGS em <https://www.youtube.com/watch?v=NfoYFK5xPI4>

Então, o momento aponta para ação em meio a esta realidade atual, tomando por aliados aquilo que está à disposição, buscando adaptar e criar situações passo a passo, dentro daquilo que é possível realizar.

Desta forma, propõe-se pensar o ensino de Artes Visuais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em meio a propostas de ensino em modo remoto. O ensino de Artes Visuais tem se apresentado fortemente baseado em ações de experimentação, coletivas, colaborativas, dialógicas que propõem a mediação dos alunos com produções artísticas. Neste sentido, o que se questiona é: que recursos e estratégias podem ser utilizadas para criar modos de propor o ensino de Artes Visuais em tempos de ensino remoto?

ENSINO DE ARTES VISUAIS

Pensar recursos e estratégias para o ensino das Artes Visuais requer que retomemos, mesmo que de modo breve, as bases que estruturam suas práticas, pois recursos e estratégias são elementos que estão relacionados à área de conhecimento e seus objetivos de aprendizagem. Desta forma é importante que, antes de pensar em recursos, pensemos nas especificidades da área de conhecimento. Desde os anos 1990, o ensino de Artes Visuais tem sido realizado tendo por referência a proposta apresentada por Ana Mae Barbosa, que, anos mais tarde, passou a ser denominada Abordagem Triangular. Esta proposta tem por elementos-base a leitura de produções, a contextualização e o fazer artístico. Ana Mae Barbosa atenta que esses três pilares podem compor uma ação integrada, sem ordem específica e que poderão potencializar as ações educativas em arte e tornam o processo, efetivamente, uma ação de construção de conhecimento. Esta abordagem já teve muitas incompreensões como descrito no livro organizado pela

própria autora (BARBOSA, 2010) por isso, vale lembrar, mesmo que de modo breve, o que se propõe com os três pilares desta abordagem.

Leitura de produções, também chamada de leitura de imagens ou apreciação, é um momento no qual o espectador detém sua atenção na produção, seja ela pintura, escultura, desenhos, instalação, ou produtos da cultura visual, etc., na busca de perceber o que aquela produção possibilita pensar, problematizar e relacionar. A leitura de produção é um momento em que se busca, a partir da obra, mobilizar reflexões, discussões críticas.

Fazer artístico constitui um momento em que a produção de ideias, de formas de expressão é provocada. É um momento em que a pesquisa e a experimentação são mobilizadas. Não constitui um momento de cópia de uma produção, mas sim, uma produção mobilizada por inúmeras possibilidades, muitas vezes a partir da leitura de uma obra ou discussão de um tema.

Contextualizar configura uma ação na qual aquela produção que mobilizou a leitura é contextualizada, social, cultural, geográfica, historicamente, entre outras formas de contextualização. Não se trata de decifrar a obra, nem contar a história do artista, mas sim de trazer à tona elementos que apontam o contexto no qual a produção foi realizada. Contextualizar também abarca outro momento, o da produção, ou seja, aquilo que foi produzido também requer uma ação de contextualização.

Para além desta proposta, considera-se importante um momento de compartilhamento, de socialização das produções. Em uma situação de ensino presencial, a ação de compartilhamento se dá dentro da sala de aula, e integra parte do processo de ensino e aprendizagem.

RECURSOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS

Desde o advento da internet, em finais dos anos 1990, é possível visualizar o crescimento do número de recursos disponibilizados *on-line*. Com isso, a discussão sobre o uso de recursos digitais na educação também ganhou espaço na investigação acadêmica. Mesmo assim, até 2019, notava-se uma tímida integração das tecnologias digitais nas práticas escolares de modalidade presencial, mesmo que a maioria dos estudantes dominasse muito bem esses aparatos. Mas, o cenário despontado em 2020, obriga a fazer uso de aparatos tecnológicos para inventar novos modos de fazer a educação, agora, de modo remoto.

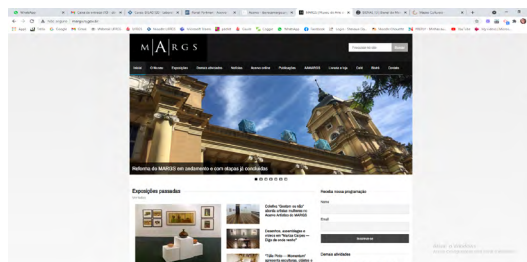
Recursos utilizados em processos de ensino e aprendizagem devem atender às propostas relacionadas às metodologias e aos propósitos de cada área de conhecimento. Assim, vale lembrar que é importante compreender sua funcionalidade e usá-la de modo que atenda às necessidades de aprendizagem. A fim de evidenciar recursos que podem ser utilizados no contexto do ensino das Artes Visuais, foi realizada uma busca *on-line* por recursos que pudessem atender aqueles aspectos apontados como fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem em Artes Visuais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A seguir, serão apresentados alguns recursos encontrados e que estão em concordância com as práticas pedagógicas em Artes Visuais.

RECURSOS PARA PROPOR LEITURA DE IMAGENS

A utilização de recursos no processo pedagógico requer que pensemos na sua adequação para alcançar objetivos ou propostas metodológicas. Intenta-se, com estes recursos, oportunizar o contato com

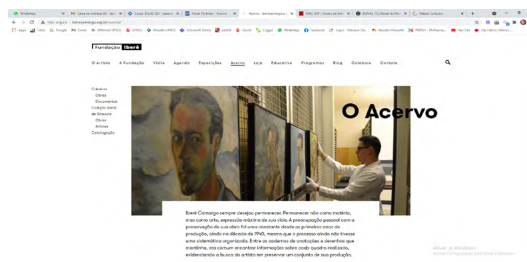
produções artístico-culturais a partir do acesso a espaços virtuais que possibilitam a visualização de obras de arte, como páginas na internet de museus, centros culturais, galerias, exposições e artistas. Ao propor uma visita a um site, é importante que haja uma proposta motivadora, que estimule a percepção e a reflexão. *Sites* de museus são um local interessante para acessar obras, mas nem sempre são intuitivos. Assim, ao propor uma ação de busca de uma obra em um *site*, certifique-se de que a obra está mesmo no local indicado, visite o *site* antes de elaborar uma proposta e crie um roteiro ou *link* que leve o público até a obra pretendida, caso haja alguma em específico. Instituições museais podem ser grandes aliadas do professor, visto que possibilitam várias relações com as práticas escolares. A seguir serão elencados alguns sites nos quais recursos e obras estão disponibilizadas de modo acessível e que podem ser potencialmente utilizados nos processos educativos remotos.

Figura 1 - Site do MARGS.



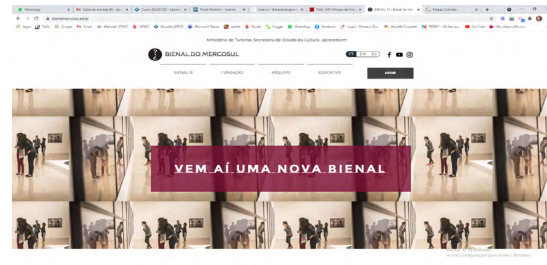
Fonte: <http://www.margs.rs.gov.br/>. Acesso em 29 abr. 2021.

Figura 2 - Site Fundação Iberê.



Fonte: <http://iberecamargo.org.br/acervo/>. Acesso em 29 abr. 2021.

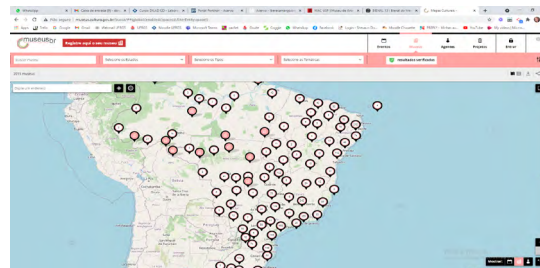
Figura 3 - Site Bienal do Mercosul.



Fonte: <http://www.fundacaobienal.art.br/>. Acesso em 29 abr.2021.

As imagens acima configuram sugestões de páginas na web onde podem ser acessadas produções artísticas. No site do Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS (figura 1), estão disponibilizadas a todos os visitantes obras de seu acervo. Na página da Fundação Iberê (figura 2), criada a partir do acervo do artista Iberê Camargo, podem ser encontradas obras de sua autoria e outras peças que compõem o acervo da instituição. Além disso, podem ser encontrados recursos de apoio ao professor no desenvolvimento de ações educativas. A Fundação Bienal do Mercosul (figura 3) constitui uma instituição que organiza exposições bienais. Em sua página na *internet*, estão disponibilizadas obras das exposições e recursos pedagógicos. Abaixo, na figura 4, está disponibilizada a página MuseusBR, um site onde estão cadastradas instituições museais brasileiras. Nela, é possível localizar museus de distintas tipologias e localizações. Com isso, sugere-se que o professor possa buscar outras instituições brasileiras, para além daquelas aqui sugeridas, nas quais poderão buscar produções artístico culturais para compor suas ações educativas.

Figura 4 - Site MuseusBR. Fonte: <http://museus.br>.

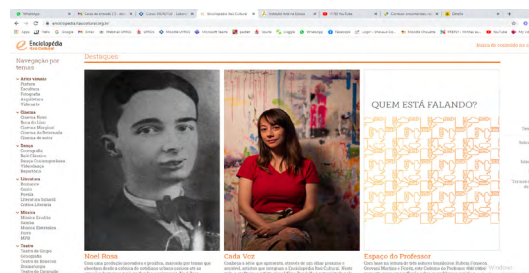


Fonte: cultura.gov.br. Acesso em 29 abr. 2021.

RECURSOS PARA CONTEXTUALIZAR AS OBRAS

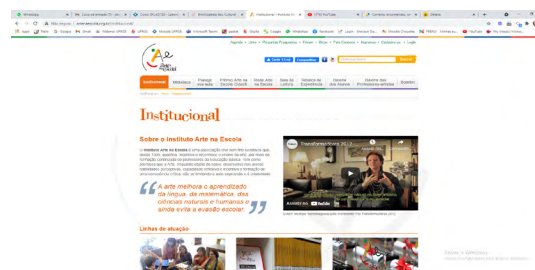
A contextualização abrange estudos que situam a produção artística, cultural, geográfica, temporal e filosófica tematicamente. Aspectos históricos, culturais e simbólicos podem ser abordados, mesmo nos Anos Iniciais. Neste eixo estão também as relações, conexões que podem ser criadas com a produção que está sendo objeto de estudo. Pela contextualização, é possível compreender como e onde a obra foi produzida, bem como as relações implícitas nessa produção. Esta ação pode ser realizada a partir de recursos diversos, encontrados *on-line* ou impressos. Nem sempre são encontrados recursos com conteúdo adequado para o que se pretende ou para a faixa etária, sendo necessária a realização de uma transposição didática. Neste caso, recursos podem ser produzidos pelo docente para serem compartilhados com seus alunos, sob forma de vídeo, texto, entre outros, a fim de possibilitar a contextualização do que está sendo estudado. A seguir, serão apresentados alguns recursos que podem ser usados para esta ação.

Figura 5 - Site Itaú Cultural.



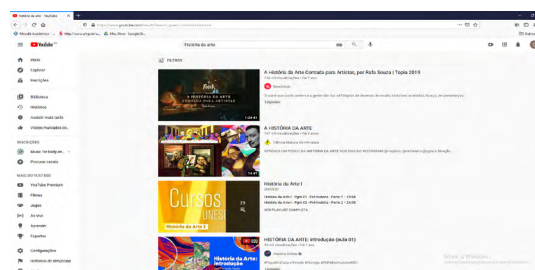
Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/>. Acesso em 29 abr. 2021.

Figura 6 - Site Instituto Arte na Escola.



Fonte: <http://artenaescola.org.br/institucional/>. Acesso em 29 abr. 2021.

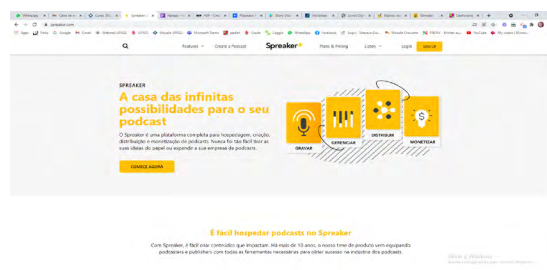
Figura 7 - Site Youtube.



Fonte: <https://www.youtube.com/>. Acesso em 29 abr. 2021.

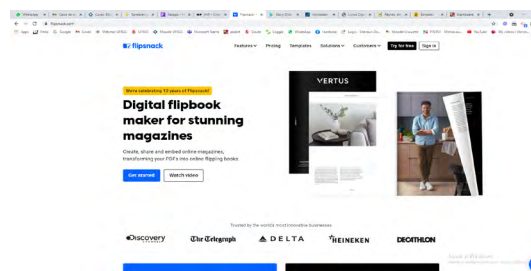
As imagens acima correspondem a *sites* nos quais há informações que podem auxiliar o professor em ações de contextualização de produções artísticas. O *site* Itaú Cultural (figura 5) apresenta um glossário de expressões relacionadas à arte e uma ampla relação de artistas e suas obras que podem auxiliar o professor na busca por informações confiáveis sobre cada assunto. O Instituto Arte na Escola (figura 6) é outra instituição que disponibiliza, em seu *site*, muitas informações sobre artistas, projetos de ensino e recursos que podem auxiliar o professor. Sem foco específico na arte, o *Youtube* (figura 7) é um espaço democrático no qual pessoas e instituições disponibilizam suas produções em vídeo. Constitui um espaço interessante no que diz respeito a encontrar elementos de contextualização de produções artísticas, contudo carece do olhar atento do docente na escolha dos vídeos, visto que, por poderem ser produzidos por qualquer instituição ou pessoa, é preciso checar a veracidade das informações. O *Youtube* constitui, ainda, uma ferramenta para a disponibilização de conteúdo pelo docente aos seus alunos. Esta pode ser uma forma de o docente criar e compartilhar conteúdos específicos para seus alunos. Outros recursos *on-line* podem ser utilizados para a disponibilização de conteúdo. *Spreaker* (figura 8) é uma possibilidade de criação de *podcast*. Mesmo que o recurso seja apenas para áudio, este também pode ser um formato interessante para disponibilizar orientações e conteúdo. *Flipsnack* (figura 9) constitui uma página na qual podem ser criados livros digitais, que podem ser visualizados como livros físicos, ou seja, sendo folheados. Organizar livros com os conteúdos, para assuntos ou turmas específicas também é um modo de disponibilizar conteúdos que integram os estudos em arte.

Figura 8 - Site Spreaker.



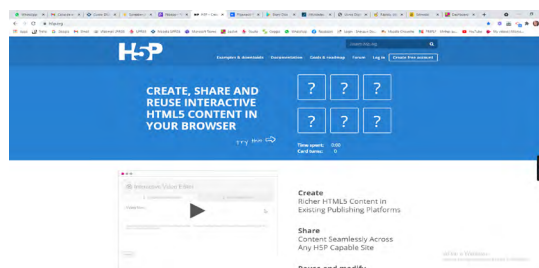
Fonte: <https://www.spreaker.com/>. Acesso em 29 abr. 2021.

Figura 9 - Site Flipsnack.



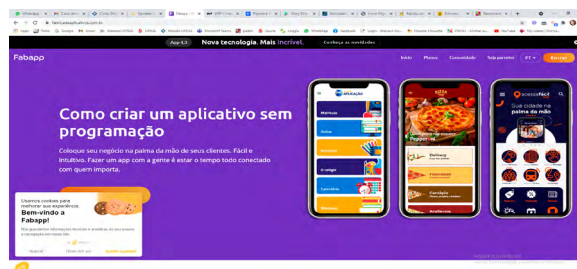
Fonte: <https://www.flipsnack.com/>. Acesso em 29 abr. 2021.

Figura 10 - Site H5P.



Fonte: <https://h5p.org/>. Acesso em 29 abr. 2021.

Figura 11 - Site Fábrica de Aplicativos.



Fonte: <https://fabricadeaplicativos.com.br/>. Acesso em 29 abr. 2021.

As imagens acima correspondem a dois recursos com possibilidades de compartilhamento de conteúdo e, também, produção de ações interativas, dinâmicas. A primeira delas, H5P (figura 10), é um site onde podem ser elaboradas atividades, apresentações e, ainda, podem ser incorporadas algumas plataformas educacionais digitais. Fábrica de Aplicativos (figura 11) é um site no qual podem ser elaborados aplicativos, onde podem ser apresentados os conteúdos aos alunos.

Desta forma, é possível pensar em ações que contextualizam as produções artísticas a partir de páginas com materiais já elaborados, ou ainda, serem desenvolvidos pelo próprio docente de modo que este possa fazer a transposição didática necessária aos seus alunos.

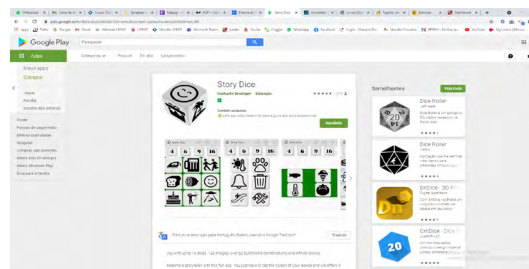
RECURSOS PARA PROPOR EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA

As experiências de produção artística estão relacionadas ao fazer, criar. Estas, em geral, são sempre aguardadas pelos alunos e devem ser estimuladas fazendo uso de distintos materiais e proposições. Alguns recursos disponíveis *on-line* podem auxiliar a desenvolver algumas produções com o uso de aparatos tecnológicos e po-

dem ser utilizados não apenas em momentos de ensino remoto, mas também em ações presenciais, pois são outro modo de experimentar a produção. A seguir serão apresentadas algumas opções, existem muitas outras. Além disso, é importante pensar que muitas ferramentas foram desenvolvidas e, nem sempre, precisamos nos limitar ao uso conforme sua sugestão. O importante é que o recurso atenda aos objetivos de aprendizagem dos alunos e, com isso, pode-se pensar em modos de adequá-lo para projetos específicos.

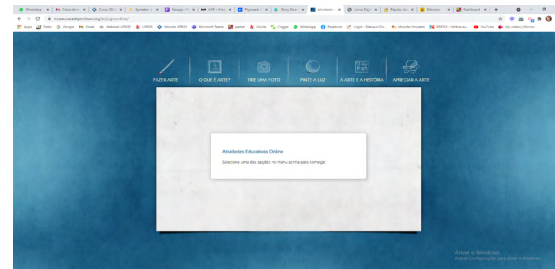
O aplicativo *Story Dice* (figura 12) é uma ferramenta para criação de narrativas: com ele é possível propor ações de criação de narrativas visuais a partir dos objetos apresentados pelos dados. A página Museu Casa Portinari (figura 13) apresenta algumas ferramentas de produção e manipulação de imagens, o qual possibilita, também, fazer *download* da imagem produzida. Com mesma funcionalidade, o *site JSPaint* (figura 14) também é uma opção para a produção ou manipulação de imagens. O *site Rápido, Desenhe!* (figura 15) constitui um recurso que estimula o desenho a partir de temas sugeridos e exige um tempo de realização. É uma forma de propor ações de desenhos de modo mais lúdico, sendo um ótimo exercício de aquecimento e preparação para o desenho. Ainda, como recurso de produção, o site Livros Digitais (figura 16) é outro exemplo de produção de livros digitais que podem ser usados pelos alunos como forma de produção, seja literária ou não.

Figura 12 - Aplicativo *Story Dice*.



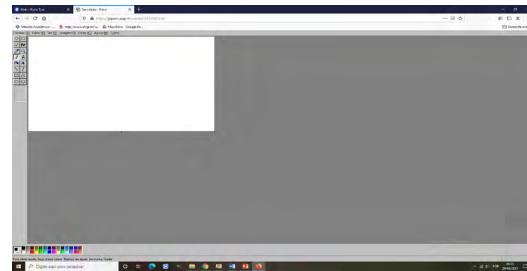
Fonte: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.developer.cachucha.storydice&hl=pt_BR. Acesso em 29 abr. 2021.

Figura 13 - Site Museu Casa Portinari.



Fonte: <https://www.museucasadeportinari.org.br/jogosonline/>. Acesso em 29 abr. 2021.

Figura 14 - Site JSPaint.



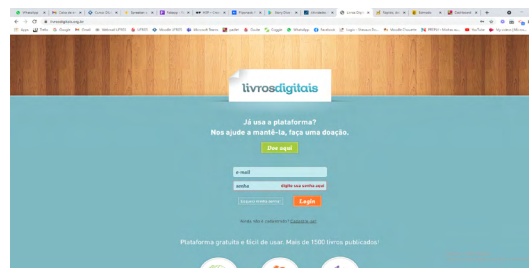
Fonte: <https://jspaint.app/#local:da0397c9022a8>. Acesso em 29 abr. 2021.

Figura 15 - Site Rápido, Desenhe.



Fonte: https://quickdraw.withgoogle.com/?locale=pt_BR. Acesso em 29 abr. 2021.

Figura 16 - Site Livros digitais.

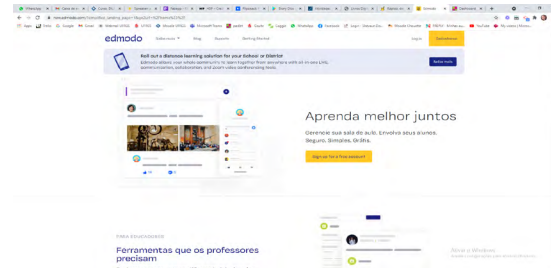


Fonte: <https://www.livrosdigitais.org.br/>. Acesso em 29 abr 2021.

RECURSOS DE COMPARTILHAMENTO

Os processos relacionados ao ensino de Arte são marcados por ações coletivas e colaborativas, com compartilhamento de produções e debates entre os envolvidos. Desta forma, é necessário apontar recursos que possibilitem criar situações de compartilhamento coletivo, para isso foram escolhidas duas opções. *Edmodo* (figura 17) é uma plataforma digital que apresenta possibilidades de organização de espaços para grupos ou turmas de alunos, possibilitando as trocas entre eles. Além desta, o *Padlet* (figura 18) é um recurso de mural digital no qual podem ser compartilhadas produções. Vale lembrar que ambas opções podem ser utilizadas tanto pelo docente para o compartilhamento de proposições para seus alunos, como também ser um espaço de compartilhamento de produções para o grupo de alunos, ou ainda, com seus responsáveis.

Figura 17 - Site Edmodo.



Fonte: https://www.edmodo.com/?simplified_landing_page=1&go2url=%2Fhome%23%2F. Acesso em 29 abr. 2021.

Figura 18 - Site Padlet.



Fonte: <https://padlet.com>. Acesso em 29 abr. 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a virada do século temos presenciado o desenvolvimento de ferramentas digitais para as mais diversas situações. Não é diferente quando pensamos sobre o contexto da educação, independente da área de conhecimento. As ferramentas, mesmo que, por vezes produzidas para um determinado contexto, estão à disposição do docente para serem utilizadas para atender às necessidades de aprendizagem. Por isso, é válido, antes de qualquer busca restrita, ter clareza dos processos que necessitam ser propostos para que os alunos tenham

experiências de aprendizagem que atendam aos objetivos propostos. Com isso, podemos ampliar nosso campo de busca e fazer uso de recursos diversos que estão à disposição.

Neste escrito, buscou-se apresentar, mesmo que de modo breve, alguns recursos que podem ser utilizados para situações de aprendizagem em Artes Visuais, tendo em conta as práticas metodológicas que são referências para o ensino de arte nos dias atuais. A ideia foi apresentar opções *online* e gratuitas de modo que possam ser utilizadas de forma mais acessível. É importante lembrar que elas não constituem as únicas opções e nem mesmo estão limitadas àquilo que foi sugerido. São opções que podem ser utilizadas no contexto do ensino de arte, mas também podem ser ampliadas a outras áreas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDx-C/?lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2021.

KASTRUP, Virgínia. Educação e invenção em tempos de incerteza. In: *Bienal de São Paulo 32. Educação e incerteza*. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2016, p. 3-5. Disponível em: http://imgs.fbsp.org.br/files/32bsp-material_educativo.zip. Acesso em: 02 jul. 2020.

MÖNDIGER, Carlos R. *et al. Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes*. Erechim: Edelbra, 2012.



10

Carolina Monteiro

**A FORMAÇÃO
DE PROFESSORAS
NO CONTEXTO
DO ENSINO REMOTO:
PERSPECTIVAS E REFLEXÕES A
PARTIR DE UM PROJETO
DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.896.152-170](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.896.152-170)

INTRODUÇÃO³⁹

O presente texto trata da formação de professoras no contexto do ensino remoto a partir da experiência vivenciada em um projeto de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras realizado no segundo semestre de 2020 pela Diretoria de Formação Pesquisas e Projetos (SME/Canoas) em parceria com o Grupo Aula: Alfabetização, Linguagem e Ensino (FACED/UFRGS).

Apesar das limitações impostas pelo contexto em função da pandemia de Covid-19, principalmente a necessidade de realização de forma virtual de todas as atividades vinculadas ao projeto, destacam-se possibilidades e potencialidades da formação continuada, entendida aqui como desenvolvimento profissional, fundamentada em princípios construídos ao longo do tempo no âmbito das ações de formação docente na Rede Municipal de Ensino e expressas nos olhares e reflexões das professoras participantes do projeto.

O PROJETO ABC: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O projeto “ABC: Alfabetização e Letramento” foi uma ação promovida pela Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP) da Secretaria Municipal da Educação (SME) no ano de 2020 com o objetivo de qualificar o processo de alfabetização dos estudantes da Rede Municipal de Canoas/RS. Para isso, tinha como intenção realizar um acompanhamento deste processo por meio de diagnósticos

³⁹ Este texto foi produzido a partir da live “Formação de professores dos Anos Iniciais em tempos de ensino remoto” ocorrida em junho de 2020 no canal QQB UFRGS em <https://www.youtube.com/watch?v=vEtvT6YPhV4>

periódicos a fim de identificar as competências que os estudantes já apresentam e as que precisam desenvolver ao longo de cada ano letivo. Assim, partindo de tais demandas, pretendia oferecer subsídios para o planejamento da prática docente e a elaboração de estratégias didáticas para a alfabetização por meio do desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras.

Para a realização do projeto, firmou-se uma parceria entre a Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da Secretaria Municipal da Educação de Canoas e o “Grupo Aula - Alfabetização, Linguagem e Ensino”, vinculado à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e formado pelas professoras Luciana Piccoli, Marília Forgearini Nunes, Renata Sperrhake e Sandra dos Santos Andrade. Assim, as atividades propostas e desenvolvidas no âmbito do Projeto ABC, junto à equipe de formação da DFPP/SME que compunha a equipe de trabalho do projeto⁴⁰, foram acompanhadas pelo Grupo Aula.

O projeto foi lançado oficialmente no dia 8 de setembro de 2020, Dia Mundial da Alfabetização, por meio de uma live no canal de formação de professores de Canoas no YouTube⁴¹. Na ocasião, foi feita uma homenagem às professoras e aos professores pelo Dia Mundial da Alfabetização e uma retrospectiva da Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Canoas pelo olhar da formação. Além disso, foi apresentado, em linhas gerais, o projeto ABC, seus objetivos e ações. Por fim, o Grupo Aula, parceiro do projeto, apresentou as concepções de Alfabetização e Letramento com as quais trabalha e as possíveis contribuições das professoras que compõem o grupo para o projeto na rede.

⁴⁰ A equipe de trabalho do Projeto ABC era composta pelas professoras Carolina Monteiro (DFPP/SME), Ana Paula da Silva (DFPP/SME), Juliana Aquino Machado (DFPP/SME), Renata Sperrhake (FACED/UFRGS), Marília Forgearini Nunes (FACED/UFRGS), Luciana Piccoli (FACED/UFRGS) e Sandra dos Santos Andrade (FACED/UFRGS).

⁴¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dPMS6qXVr0I&t=2132s>

As estratégias previstas no âmbito do projeto eram as seguintes:

- Acompanhamento contínuo das aprendizagens dos estudantes por meio de diagnósticos periódicos realizados pelas professoras alfabetizadoras;
- Organização de um Grupo de Trabalho (GT) sobre Alfabetização e Letramento com reuniões mensais, com a participação da equipe de formação da DFPP/SME, das professoras que integram o Grupo Aula UFRGS e de uma professora alfabetizadora de cada uma das escolas de ensino fundamental, escolhida por suas colegas como uma professora-referência em alfabetização na escola;
- Organização de Grupos de Estudos (GE) em cada escola de ensino fundamental com reuniões semanais ou quinzenais, coordenado pela professora-referência integrante do GT Alfabetização e Letramento com a participação da supervisora, da orientadora e das professoras alfabetizadoras para compartilhamento das temáticas abordadas no GT, bem como para planejamento e acompanhamento conjunto das práticas pedagógicas em alfabetização na escola;
- Promoção de encontros e oficinas para trocas de experiências;
- Desenvolvimento de atividades e projetos sobre a temática da alfabetização;
- Visitas às escolas e acompanhamento do trabalho na rede.

Importa salientar que, em função do contexto de pandemia de Covid-19 e do curto período de realização do projeto (de setembro a dezembro de 2020), foram postas em prática apenas as estratégias relacionadas à organização dos grupos de trabalho e de estudos.

Neste cenário, os encontros do Grupo de Trabalho (GT), bem como os encontros dos Grupos de Estudos (GE) nas escolas, foram realizados via *Google Meet*. Considerando a frequência mensal proposta para os encontros do GT, ocorreram quatro encontros no ano de 2020, nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro e as temáticas abordadas nos encontros foram propostas a partir das demandas e necessidades expostas pelo grupo. Além disso, foi promovido um encontro de formação voltado às equipes pedagógicas das escolas participantes no mês de dezembro a fim de oferecer uma devolutiva sobre o trabalho realizado, bem como proporcionar um espaço de escuta das equipes quanto ao movimento que estava ocorrendo nas escolas. Reforço que, a partir da realização de cada um dos encontros do GT, a proposta era que as professoras representantes de cada escola propusessem pelo menos um encontro mensal do Grupo de Estudos nas suas escolas, atuando como multiplicadoras das temáticas trabalhadas no GT.

Após o lançamento do projeto, no mês de setembro, as escolas foram convidadas a indicar uma professora que, preferencialmente, trabalhasse com o bloco de alfabetização (1º ao 3º ano) para participar do GT e atuar na sua escola como uma professora multiplicadora coordenando o Grupo de Estudos formado por todas/os as/os colegas interessados na temática da alfabetização. Cabe ressaltar que a adesão ao projeto foi espontânea, ou seja, tanto a participação no GT por meio da indicação de uma professora multiplicadora, quanto a participação nos Grupos de Estudos desenvolvidos nas escolas, não foi proposta como atividade obrigatória. Do total de 44 escolas de Ensino Fundamental do município de Canoas, tivemos a adesão de 43 escolas indicando uma professora multiplicadora para participação no GT. Além disso, nos Grupos de Estudos nas escolas, tivemos a participação não apenas de professoras do bloco de alfabetização (1 ao 3º ano) - público-alvo do projeto -, mas também de professoras do bloco pós-alfabetização (4º e 5º ano), professoras e professores dos anos finais (6º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos, projetos, Sala de

Recursos Multifuncionais, Técnicas/os em Educação Básica, estagiárias/os e equipes diretivas e pedagógicas.

As temáticas abordadas nos encontros do GT e, por conseguinte, nos encontros dos Grupos de Estudos nas escolas foram:

- Desenvolvimento profissional, Formação de rede e Formação construída dentro da profissão
- Protagonismo docente
- Alfabetização e letramento no ensino remoto
- Avaliação e documentação pedagógica
- O planejamento em alfabetização e letramento: prioridades e estratégias

Os encontros do GT foram conduzidos pelas professoras do Grupo Aula e mediados pela equipe de assessoria pedagógica da DFPP/SME. Infelizmente, por conta do formato virtual dos encontros e pelo grande número de participantes do GT⁴², as possibilidades de interação foram mais limitadas do que ocorreria caso os encontros fossem presenciais, o que permitiria dinâmicas variadas de trabalho em pequenos grupos, por exemplo. Apesar disso, os encontros foram bastante produtivos, promovendo reflexões e discussões relevantes para a ação pedagógica em alfabetização. Contribuiu para isso, também, o interesse e dedicação das professoras do Grupo Aula que buscaram diversificar os recursos utilizados nos encontros para abordar as temáticas propostas e, assim, envolver as professoras nos encontros.

⁴² Além da equipe de trabalho do projeto, anteriormente referida, compunham o GT: as professoras multiplicadoras indicadas pelas escolas participantes do projeto; as professoras formadoras vinculadas ao projeto Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas (RCC), que foram convidadas pela coordenação do projeto; membros da assessoria pedagógica da DFPP/SME; e integrantes do Grupo Aula, sendo uma delas professora da Rede Municipal de Canoas e, as outras, estudantes do curso de Pedagogia da UFRGS - totalizando 64 pessoas.

Cabe pontuar que, paralelamente aos encontros do GT, foram mantidos outros dois espaços compartilhados com as participantes do grupo, a saber: uma sala de aula no *Google Classroom*, na qual eram postados os materiais utilizados nos encontros e um grupo de *Whatsapp*, que tinha a finalidade de promover uma maior interação entre as professoras. Destaco o segundo espaço, em especial, pois as trocas de experiências, inquietações e reflexões foram muito significativas. Pouco a pouco o grupo foi se consolidando como um coletivo onde as professoras pareciam se sentir à vontade para buscar e oferecer apoio frente aos desafios da função que ocupavam como formadoras. As falas das professoras no grupo de *Whatsapp* dão conta de uma série de sentimentos e expressões, tais como: nervosismo, ansiedade, preparação, dedicação, felicidade e gratidão. Abaixo reproduzo um diálogo⁴³ entre professoras do GT a partir da realização do primeiro encontro de Grupo de Estudos coordenados por elas nas suas escolas:

P1: A nossa [reunião] foi hoje, fiquei super ansiosa porque nunca tinha apresentado e nem conduzido nenhuma reunião. Mas foi muito boa. Conversamos muito, todas interagiram, foi tão produtiva!
A1: Que legal... Estou mega ansiosa também... a primeira vez a gente nunca esquece...
P1: Eu nem dormi direito com medo de perder a hora... mas eu tô orgulhosa de mim, de ter enfrentado o *Meet*.
ML: Verdade gurias! Também fiquei super ansiosa e nervosa. Mas sempre que nos desafiamos e experimentamos algo novo, crescemos!
A2: Gurias, que bom ouvir os relatos de vocês porque também estou nervosa e ansiosa para amanhã. Depois da reunião conto como foi!!!
[...]
A2: Ontem foi na minha escola. Poucas participantes, mas foi muito significativo. Fiquei nervosa, não dormi, tudo isso que muitas passaram, mas foi um desafio que consegui vencer e espero que com o tempo outras(os) colegas se interessem e comecem a participar. Essa questão de trabalhar juntos, com os pares, de ressignificar o sentido da alfabetização e letramento, da partilha de conhecimentos é encantadora, né?

Ao relatar o seu primeiro encontro na escola, uma professora disse estar radiante com o evento, mas compartilhou o questiona-

⁴³ Nos diálogos aqui reproduzidos a partir do grupo de *Whatsapp* do GT, as professoras são identificadas apenas pelas suas iniciais, acompanhadas de numeração em ordem crescente no caso de iniciais repetidas.

mento de uma colega sobre a proposta do Grupo de Estudos, o que gerou um extenso diálogo entre as professoras do GT, permeado de reflexões sobre a formação de professoras e a docência, de modo geral, que eu compartilho abaixo:

V: Só estranhei que uma colega, quando havia terminado, me questionou que eu não estava trazendo nada de novo e que só ia gerar mais trabalho para todos. No mesmo momento as outras colegas começaram a elogiar e falar que iriam participar do projeto e que haviam gostado muito da proposta.

M1: Mas sempre vai ter... ainda bem que a formação é opcional, né? Faz quem quer e tem o interesse em trocar com os pares e qualificar o seu trabalho.

M2: Por isso vamos precisar nos aprofundar nas teorias, estudos, leituras, práticas. Dialogar muito e colocar a mão na massa também. Estamos só começando. Minhas expectativas são as melhores para o nosso projeto ABC.

V: Falei que realmente muito do que buscamos não é ter uma fórmula mágica e sim ressignificar o que já fazemos de uma forma mais organizada para atingir melhores resultados.

M1: E outra né, meninas, ninguém forma ninguém... oferecemos caminhos, mas é preciso que a pessoa esteja aberta para aprender, buscar, rever conceitos. Então é isso... fazer a nossa parte.

J: Exatamente... em outras palavras foi o que falei também. Na minha escola poucos participaram, mas sei que estes farão a diferença.

V: Nada nem ninguém vai me tirar a alegria de fazer parte deste grupo de trabalho!

R: Também coloquei desta forma para os colegas da minha escola, fiquei bem feliz com a nossa formação.

P: Eu enfatizei sobre a troca entre pares, ninguém vai apresentar fórmula mágica.

V: Que bom que estamos sintonizadas.

ML: Tive a mesma experiência, mas percebi que faz parte do processo de desenvolvimento profissional mesmo, pois quem quer “modelos” e historicamente isso foi perpetuado, ainda está preso às raízes tradicionais. Pode ser que sigam uma vida toda assim se nunca se permitirem buscar por si próprios suas respostas, que também não servirão pra tudo o tempo todo. É o perfil de colegas que reclamam muito e sofrem com o desgaste do seu próprio trabalho sem se dar conta.

[...]

ML: Eu deixei claro que será um espaço de trocas e reflexões. E as novidades vão surgir quando o grupo se apropriar dos materiais que multiplicamos e relacionar com suas vivências docentes. O grupo é a novidade. O espaço para o diálogo em si é algo “novo” pra nós.

Observa-se, a partir do diálogo compartilhado acima, alguns aspectos relevantes para a compreensão da importância dos movimentos de formação de professoras no contexto escolar. A sintonia mencionada na fala de uma das professoras expressa o entendimento coletivo de que o espaço de formação e desenvolvimento profissional deve ser visto como lugar de troca entre pares, no qual todos os parti-

cipantes estejam dispostos a aprender e ensinar em um processo de construção coletiva do conhecimento. Ainda, o destaque dado ao grupo como um espaço de diálogo definido como “novidade”, evidencia a demanda desse espaço na escola, em um contexto onde as reuniões de professores tendem a se caracterizar muito mais como reuniões administrativas do que pedagógicas.

Contudo, algumas professoras enfrentaram dificuldades para engajar as colegas nas escolas e enxergaram como um dos grandes desafios do projeto a necessidade de encontrar estratégias para mobilizar os grupos e aumentar a participação ativa nos encontros, conforme diálogo compartilhado abaixo:

E: As minhas colegas interagem pouquíssimo e eu falo muito, chego a cansar... minha supervisora até dá um apoio, mas ela não é do currículo [anos iniciais], então dificulta... minhas paralelas parecem estar ali só pra fazer número (desculpe o desabafo).

M1: Te entendo, colega. Estou pensando em começar a levar questões problematizadoras. Perguntas mesmo pra dar uma "sacudida". Propor e delegar também pesquisa, relatos... buscar formas para que elas deixem de ser ouvintes e sim participantes.

G1: Tenho feito assim!! Falo um pouco, explico e faço uma pergunta, todo mundo tem que responder! As colegas ficam mais tranquilas e começam a interagir!

R: Eu faço assim também.

G2: Na minha escola o grupo é pequeno... sou eu quem mais falo, claro, porém está tendo interação. A minha supervisora me ajuda bastante, no início percebi que elas tinham um pouco de resistência, acho que é em função de tudo que estamos vivendo, mas, em parceria, salientamos a importância dessas reuniões.

K: Pensamos em, no próximo encontro na escola, trazer questionamentos, exemplos, imagens que gerem diálogos para tentar "mexer" mais com elas. Deixamos alguns artigos como leituras complementares. Tomara que dê certo!

E: Obrigada pelas dicas, gurias!

P2: Na minha escola as colegas também falam pouco, então, no nosso próximo encontro, duas colegas vão apresentar projetos que elas já fizeram com as turmas. Espero que dê certo pra ter mais participação.

M1: Uma ideia que deu certo (pode ser que funcione também com o teu grupo ou não) foi combinar um encontro extra e pedir que as colegas levassem ideias de atividades e jogos que elas já fizeram em sala de aula. Aí entra o protagonismo de todos e não fica só uma pessoa falando. Gera mais trocas e diálogo. Lá na escola 5 colegas apresentaram e foi muito bom o material e as discussões que fizemos. É uma possibilidade entre tantas.

E: Eu acho que na minha escola elas estão muito acomodadas, sabe? Lembro quando eu entrei que eu quis entrar com novidades, que eu usava muitos os jogos do PNAIC e que elas ficavam me olhando torto hehe, que eu conto história além das aulas de PLL [Projeto Livro e Leitura]... Mas eu não desisto!

M2: É um desafio para nós multiplicadoras porque precisamos aproximar a temática tratada com o Grupo Aula, aqui dos nossos encontros, para realidade e o momento do grupo da escola. Não dá para simplesmente reproduzir. Vamos vivenciando, testando e aprendendo. Uma hora vai!

[...]

E: O meu encontro é sexta, dei uma mudada nas ideias pra ver se consigo mais interação, depois eu conto pra vocês se deu certo.

[...]

E: Encerrando aqui [na escola]! Hoje foi INCRÍVEL! Interagir mais, fechei a apresentação com uma charge para reflexão! Sobre os pareceres descritivos, decidimos fazer 3 modelos diferentes (vamos ver se vamos conseguir colocar em prática)! Também fiz uma "escada" da psicogênese para refletirmos sobre mostrar ou não pros alunos e classificá-los, isso rendeu bastante também, foi bem legal! Obrigada pela força, gurias!

No diálogo compartilhado acima, é possível percebermos a preocupação de uma das professoras com a pouca interação de suas cole-

gas no Grupo de Estudos. O desabafo, expresso também em um dos encontros do GT pela mesma professora, parecia destoar da maioria das manifestações das professoras que integravam o grupo. No entanto, ao compartilhar suas angústias, a professora encontrou o apoio de colegas que enfrentavam o mesmo desafio e o diálogo aberto entre elas possibilitou a troca de ideias, sugestões e experiências que resultaram em uma significativa mudança no desenvolvimento das atividades na escola.

Além disso, foram recorrentes os relatos das professoras no GT sobre a participação de professores de outras áreas dos anos finais, sobre o interesse dos colegas com a realização de encontros para além daqueles propostos pelo GT, ainda, relatos de diversificação de temáticas abordadas, com a apresentação de colegas, e de propostas, expressando a criatividade e envolvimento das professoras coordenadoras dos GE, sobre a organização de grupos de leitura, entre outros.

Em avaliação geral das atividades realizadas no GT⁴⁴, proposta ao final do bloco de quatro encontros promovidos em 2020, 86,7% das participantes avaliaram os encontros como “ótimo” e 11,1% avaliaram como “muito bom”. Ainda, 86,7% das participantes avaliaram a coordenação do projeto por parte da DFPP/SME como “ótima” e 13,3% como “muito boa” e 82,2% das participantes avaliaram a participação e as discussões propostas pelo Grupo Aula UFRGS para o projeto como “ótima” e 15,6% como “muito boa”. Com relação à relevância das temáticas apresentadas para a prática cotidiana das professoras, 91,1% das participantes avaliaram como “muito relevantes” e 8,9% como “relevante” e, quando questionadas se as suas expectativas sobre o projeto foram atendidas, 88,9% das participantes responderam “sim” e 11,1% responderam “em parte”. A seguir, compartilho dois excertos da avaliação de professoras participantes do GT que expressam reflexões e sentimentos sobre o processo de formação profissional e seu potencial de qualificação do trabalho docente.

⁴⁴ A pesquisa teve um total de 45 respondentes.

O projeto está sendo fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional. Estou revendo e aprendendo muito a cada encontro e ainda consigo multiplicar estes conhecimentos com os colegas da escola, que, ao mesmo tempo, aprendem e dividem seus anos de experiência com todos. Está sendo fantástico. Gratidão!! (Professora 1 - Avaliação GT)

Gostaria de reforçar que o curso foi maravilhoso, no sentido de ter trazido conceitos e procedimentos bastantes atuais no processo da alfabetização e do letramento. Isso, por si só, já justifica a continuidade da formação. No entanto, é preciso que avancemos e continuemos com essa caminhada. Percebo que formações como essa fazem movimentar os conhecimentos circulantes na escola e as trocas que advêm a partir disso são muito ricas, tendo como resultado a qualificação, de fato, do nosso fazer docente. (Professora 2 - Avaliação GT)

Uma pesquisa similar foi encaminhada às professoras e aos professores participantes dos Grupos de Estudos nas escolas⁴⁵, na qual 74,3% dos participantes avaliaram os encontros como “ótimo” e 22,2% como “muito bom”. A coordenação dos encontros por parte das professoras multiplicadoras foi avaliada por 83,3% dos participantes como “ótima” e por 13,5% como “muito boa”. No que concerne à relevância das temáticas apresentadas para a prática docente cotidiana, 83,6% dos participantes consideraram “muito relevante” e 15,6% consideraram “relevante”. Por fim, quando questionados se as suas expectativas com relação ao projeto foram atendidas, 95% das participantes responderam “sim” e 4,8% responderam “em parte”. Apresento abaixo dois excertos da avaliação dos Grupos de Estudos que evidenciam aspectos anteriormente destacados sobre a dinâmica do trabalho desenvolvida no interior das escolas que possibilitou o envolvimento de professores de outras áreas para além da alfabetização e a importância do GE como espaço de trocas e reflexões a partir do próprio contexto no qual se insere o coletivo.

O projeto foi de grande valia, com pautas de assuntos cotidianos e pertinentes colocadas de forma clara e objetiva, promovendo a reflexão coletiva e espaço de compartilhamento/aprendizado entre colegas. (Professora 1 - Avaliação GE)

Achei interessante ser aberto para outros professores, pois mesmo não sendo da área aprendi bastante, inclusive alguns termos e linguagem que as professoras abordam. (Professora 2 - Avaliação GE)

⁴⁵ A pesquisa teve um total de 378 respondentes. Em levantamento realizado para fins de certificação das atividades, identificou-se o total de 544 participantes dos Grupos de Estudos nas escolas.

Os dados levantados a partir destas pesquisas e aqui expostos evidenciam a importância da temática proposta pelo projeto e a qualidade das reflexões e discussões promovidas nos encontros. Desde o seu lançamento e passando por todas as ações realizadas neste ano no âmbito do Projeto ABC, as repercussões foram muito positivas. Para além da temática, o engajamento das professoras e professores da rede tem relação direta com alguns aspectos que serão apresentados na sequência do texto.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O projeto “ABC: Alfabetização e Letramento” foi fortemente inspirado no projeto “Alfaletrar” desenvolvido pela professora Magda Soares junto à rede pública de ensino do município de Lagoa Santa/MG desde 2007. Tal experiência é brevemente relatada pela pesquisadora no artigo intitulado “Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as” (SOARES, 2014), cuja proposta pedagógica é detalhadamente apresentada no livro “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2020).

Inspirada, portanto, nesta experiência, a proposta deste projeto era de uma formação de rede que se caracterizasse não como “formação continuada”, mas como “desenvolvimento profissional”, pois, nas palavras de Magda Soares, entende-se que

[...] os professores já estão no exercício da profissão, já se formaram em cursos de graduação em Pedagogia ou Normal Superior, o que se busca não é continuar essa formação, mas sim o desenvolvimento profissional no contexto da prática docente: das experiências, problemas, dificuldades, dúvidas que ela suscita a cada momento. Aliás, em todas as profissões, é após a formação, no exercício profissional, que as pessoas desenvol-

vem competências que só a prática possibilita. [grifo da autora]
(SOARES, 2014, p. 151)

No mesmo sentido, o professor António Nóvoa discute a ideia de desenvolvimento profissional como produção da profissão docente. De acordo com o autor, é preciso, necessariamente, articular o desenvolvimento profissional dos professores com a escola e seus projetos, por meio do protagonismo dos professores. Segundo ele,

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 16)

Tal protagonismo deve ser ativo ao longo de todo o processo de formação, desde a sua concepção e planejamento, passando pelo acompanhamento até a avaliação. Contudo, Nóvoa não defende o isolamento dos professores por meio de práticas de formação voltadas ao professor individualmente, mas sim aquelas voltadas à coletividade, pois, em suas palavras:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p. 14)

O protagonismo docente de que nos fala Nóvoa é expresso em diferentes níveis se considerarmos que a professora alfabetizadora assume tal protagonismo ao colocar-se como formadora de suas colegas, mas também, de forma coletiva, quando observamos que o grupo

de professoras e professores das escolas, ao reunirem-se em grupos de estudos, tomam para si as escolhas e o direcionamento de sua própria formação profissional. Ainda, é importante ressaltar que, mesmo que o projeto tivesse a parceria de um grupo de professoras universitárias, as temáticas abordadas nos encontros formativos partiam das demandas trazidas pelas professoras da educação básica. Nesse sentido, conforme Tardif (2002, p. 292), “o formador universitário para de desempenhar o papel de ‘transmissor de conhecimento’ e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação ou de autoformação”.

As ideias trazidas a partir de Nóvoa e Tardif contribuem para a compreensão do conceito de desenvolvimento profissional adotado no âmbito do Projeto ABC, priorizado em relação à noção de formação continuada, como refere, também, Magda Soares. No entanto, a construção deste projeto se deu em um contexto de atividades e projetos organizados junto à rede municipal de ensino de Canoas, especialmente a partir do trabalho realizado na DFPP/SME, fundamentados em alguns princípios que emergiram das experiências vivenciadas na e com a rede (SILVA; MACHADO, 2020). São eles:

1. Trabalho colaborativo em rede
2. Aprendizagem profissional contextualizada
3. Registro e visibilidade das práticas docentes
4. A pesquisa na docência
5. Autonomia e protagonismo docente
6. Professor intelectual
7. Horizontalidade
8. Adesão e pertencimento

Destes princípios acima elencados, destacam-se, especialmente no contexto do Projeto ABC, alguns deles dentre os quais o trabalho colaborativo em rede, justamente considerando-se o engajamento das professoras multiplicadoras e das professoras convidadas que compõem o GT, mas também das equipes diretivas e pedagógicas das escolas que acolheram o projeto e de todos os professores e professoras que se dispuseram a participar dos Grupos de Estudos.

Tal princípio tem relação direta com a ideia de adesão e pertencimento, uma vez que, conforme dito anteriormente, a participação no projeto não foi apresentada como obrigatória, sendo, portanto, de adesão espontânea. O que se observou nas escolas foi que a proposta de reuniões que teriam um caráter estritamente pedagógico (e não administrativo, como frequentemente ocorre nas reuniões de professores), despertou o interesse de professores, professoras e outros profissionais que atuam nas escolas e que não eram, necessariamente, o público-alvo do projeto, mas que, sem dúvida, diversificaram e qualificaram as discussões e interações propostas.

Evidencia-se, assim, a necessidade e a importância de espaços para reflexão e produção de conhecimento sobre a educação no “chão da escola”. Embora o projeto tenha contado com a parceria de professoras da Universidade, foi da Educação Básica que emergiram as questões e as temáticas trabalhadas, ou seja, por meio de uma aprendizagem profissional contextualizada, tendo como ponto de partida as vivências e experiências no cotidiano da escola.

Neste sentido, também se destacam os princípios da horizontalidade e do professor como intelectual, pois não há uma hierarquização entre os saberes produzidos a partir da Universidade e aqueles produzidos no âmbito da Educação Básica, sendo as professoras envolvidas no projeto vistas como intelectuais ao se colocarem a refletir sobre a própria prática, não sendo meras “executoras” de teorias propostas pela academia, mas produtoras ativas de conhecimento sobre e para a educação.

Destaca-se, ainda, o princípio da autonomia e protagonismo docente, especialmente por meio da formação entre pares. No contexto de formação mútua, conforme referido anteriormente por Nóvoa, no qual o professor é formador e formando, há um diálogo mais aberto, uma vez que o formador é um colega que está mediando o processo a partir da própria realidade na qual o grupo se insere. Desta forma, percebe-se uma maior receptividade das propostas. Do ponto de vista do formador, a experiência vivenciada no projeto ABC evidenciou o potencial de crescimento profissional e até pessoal relatado por muitas das professoras multiplicadoras que se desafiaram a se colocar como formadoras frente aos seus colegas e estreitaram laços para além do âmbito profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da Secretaria Municipal da Educação de Canoas, enquanto responsáveis pela promoção de ações de formação docente na rede de ensino do município, percebemos um engajamento muito grande das/os professoras/es e uma participação bastante expressiva nas atividades propostas, bem como a realização de muitas atividades nas próprias escolas e para além delas. Entendemos esse movimento como uma forma de otimização do tempo, que se modificou com a transferência do trabalho presencial para o trabalho remoto, mas também como uma forma de “estar junto”, com o outro, através do compartilhamento de experiências, e consigo mesmo, por meio da qualificação profissional.

Uma professora que, em certo momento se referiu a um dos encontros na escola como “vibrante”, fez o seguinte relato após o último encontro do Grupo de Estudos em sua escola:

M3: Inclusive gostaria de compartilhar o sentimento geral de que essas formações estão contribuindo também para além da proposta. Nossos encontros têm sido de aproximações pessoais a partir do compartilhamento de trajetórias profissionais e demais particularidades. Estamos nos tornando uma rede de amigas pelo intenso fluxo do dizer de si por estarmos num espaço seguro. Agradecemos, portanto!

A fala acima registrada, carregada de sensibilidades, expressa também o contexto do ensino/trabalho remoto provocado pela pandemia de Covid-19, que foi pano de fundo da realização do projeto aqui apresentado. Se a docência é muitas vezes vista como um trabalho solitário, em tempos de isolamento e distanciamento social, em que as relações passaram a ser vivenciadas de forma virtual, os espaços coletivos de trocas e diálogos entre colegas se tornam ainda mais importantes.

Surpreende que um projeto implementado em um cenário tão desafiador como este ano de pandemia tenha obtido resultados tão positivos e em tão pouco tempo. Além disso, saber que o Projeto ABC mobilizou pessoas, mas também sentimentos, amplia o nosso olhar sobre a formação de professoras partindo de outras perspectivas, compreendendo que, de fato, a formação continuada consiste em desenvolver-se não só profissionalmente, mas também pessoalmente.

REFERÊNCIAS

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 20 maio, 2021.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. “Saberes em Diálogo”, um Programa de Formação Continuada em Rede: Universidade e Educação Básica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 28, n. 69, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4937>. Acesso em: 20 maio, 2021.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p.

146-173, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/294>. Acesso em: 20 maio, 2021.

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

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOBRE AS AUTORAS

Analice Dutra Pillar

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de ensino de artes visuais. Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo, Mestre em Artes pela USP e graduada em Artes Plásticas pela UFRGS. Realizou Pós-Doutorado na Universidad Complutense de Madrid. Pesquisadora do CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS/CNPq). Editora-Chefe da Revista GEARTE. E-mail: analicedpillar@gmail.com

Carine Daiana Binsfeld

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialista em Gestão Educacional pela UFSM e Mestre em Educação pela UFSM. Atualmente é Doutoranda em Educação pela UFSM. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMAT/UFSM). Professora da rede Municipal de Santa Maria/RS e Tutora do Curso de Pedagogia à Distância (UAB/UFSM). E-mail: binsfeldcarine@gmail.com

Carolina Monteiro

Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Educação Básica na rede pública de ensino e, atualmente, Assessora Pedagógica junto à Diretoria de Gestão, Inovação e Formação da Secretaria Municipal da Educação de Canoas/RS, coordenando a formação de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: carolina.monteiro@canoasedu.rs.gov.br

Caroline Fraga Feijó

Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras (FAPA) e especialista em Alfabetização e Letramento pela mesma instituição. Professora alfabetizadora na Rede Municipal de Porto Alegre e na Rede Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: profecaroline@gmail.com

Dorcas Weber

Graduada em Licenciatura em Educação Artística - habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre em Educação – Estudos Culturais, pela Universidade Luterana no Brasil (ULBRA), Doutora em

Educação – Tecnologias Educativas, pela Universidade do Minho (UMINHO). Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pesquisas na área de ensino de Arte, educação em espaços culturais, recursos didáticos e tecnologias educativas. E-mail: dorcasjweber@gmail.com / dorcas.weber@ufrgs.br

Fabiane Puntel Basso

Pós-doutora em Educação (UFPeI e PUCRS) e em Psicologia (UFRGS), Doutora em Ciências da Linguagem (Universidade de Grenoble-Alpes, França), Mestre em Educação (UFSM). Tem especialização em Educação Especial e graduação em Fonoaudiologia (UFSM). Tem experiência em avaliação e intervenção das dificuldades e transtornos de aprendizagem. Realiza pesquisa na área de Linguagem, principalmente na avaliação neuropsicológica da leitura e da escrita (Coleção ANELE), ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Site: www.fonopoa.com.br. E-mail: fabiane.basso@gmail.com

Helena Dória Lucas de Oliveira

Licenciada em Matemática, Mestre e Doutora em Educação. Professora adjunta na Faculdade de Educação da UFRGS, dedica-se à Educação Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto nas atividades de ensino do curso de Pedagogia, como nas atividades de extensão do Programa Laboratório de Matemática nas Escolas Públicas. Integrante da Didacoteca: acervo de recursos didáticos (FACED/UFRGS). E-mail: helenalucasdeoliveira@gmail.com

Juliana Aparecida Ribeiro de Oliveira

Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino de Matemática da UFRGS. Professora na rede pública nos anos iniciais pela SEDUC/RS e na rede municipal de Esteio. E-mail: julianarmat@gmail.com

Lílian Carine Madureira Vieira da Silva

Mestranda em educação pelo PPGED/UFRGS, pós-graduada em Psicopedagogia pela PUC-RS, especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela UCS, Licenciada em Pedagogia pela UFRGS e em Letras pela UFS. É contadora de histórias e membro da coordenação das extensões universitárias LER: Clube de Leitura (Lendo em Roda) – (FACED/UFRGS) e Grupo Afroconto (NEPARPSI/UFRGS). E-mail: lilianmad1@yahoo.com.br

Luciana Piccoli

Doutora em Educação (PPGEDU/UFRGS) e Licenciada em Pedagogia (UFRGS), Professora associada do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita. Integrante do Grupo Aula: alfabetização, linguagem e ensino (FACED/UFRGS) e da Didacoteca: acervo de recursos didáticos (FACED/UFRGS). E-mail: luciana.piccoli@ufrgs.br

Marília Forgearini Nunes

Doutora em Educação (PPGEDU/UFRGS), Mestre em Letras (PPGL/UNISC), Licenciada em Letras Português/Inglês (UFSM). Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação/UFRGS, na área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS/CNPq) e ao Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq). Coordenadora do Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?” e do LER: Clube de Leitura (Lendo em Roda). Integrante do Grupo Aula: alfabetização, linguagem e ensino (FACED/UFRGS) e da Didacoteca: acervo de recursos didáticos (FACED/UFRGS). E-mail: mariliaforginunes@gmail.com

Renata Sperrhake

Mestre e Doutora em Educação (PPGEDU/UFRGS), Licenciada em Pedagogia (UFRGS). Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação/UFRGS, na área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq). Coordenadora do Grupo Aula: alfabetização, linguagem e ensino (FACED/UFRGS) e coordenadora adjunta do Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?”. Integrante do LER: Clube de Leitura (Lendo em Roda) e da Didacoteca: acervo de recursos didáticos (FACED/UFRGS). E-mail: renata.sperrhake@gmail.com

Sandra dos Santos Andrade.

Pós-doutora, Doutora e Mestre em Educação (PPGEDU/UFRGS), graduada em Pedagogia pela mesma Universidade. Professora associada do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita. Coordenadora da Didacoteca: acervo de recursos didáticos (FACED/UFRGS) e integrante do Grupo Aula: alfabetização, linguagem e ensino (FACED/UFRGS). E-mail: sandrasantosandrade@gmail.com

Simone Pozebon

Licenciada em Matemática, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GPEMat/UFSM). Professora da área de Educação Matemática na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante da Didacoteca: acervo de recursos didáticos (FACED/UFRGS). E-mail: spozebon@gmail.com

Tatiana Telch Evalte

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Educação pela UFRGS e Licenciada em Pedagogia pela UFRGS. Participa de pesquisa na área de semiótica discursiva, artes visuais e formação de professores, coordenada pela Profa. Dra. Analice Pillar. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS/CNPq). Atua nas áreas de Formação de Professores, Educação Infantil e Literatura Infantil. Editora da Revista GEARTE. E-mail: tatiana.evalte@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

ação pedagógica 18, 69, 96, 157
 ações 12, 13, 15, 19, 66, 68, 97, 98, 99,
 109, 110, 114, 119, 126, 136, 137, 141,
 144, 146, 147, 149, 153, 154, 164, 168
 alfabetização 9, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 26,
 33, 36, 37, 42, 48, 49, 153, 154, 155, 156,
 157, 158, 163, 173
 alfabetizadoras 11, 20, 23, 33, 152, 153,
 154, 155
 Anos Iniciais 13, 15, 17, 19, 92, 108, 112,
 118, 121, 122, 136, 137, 139, 142, 153,
 171, 173
 antirracista 18, 68, 69, 70, 72, 75
 aprender 14, 15, 18, 25, 34, 37, 49, 60, 63,
 68, 91, 92, 105, 109, 111, 118, 159, 160,
 164, 170, 175
 aprendizagem 9, 12, 15, 16, 17, 18, 22, 35,
 36, 39, 42, 44, 47, 57, 58, 59, 61, 62, 64,
 79, 89, 97, 99, 105, 108, 110, 111, 113,
 114, 115, 116, 118, 119, 137, 138, 139,
 147, 150, 151, 167, 172
 artes visuais 10, 16, 19, 137, 139, 151,
 171, 174

B

brincadeiras 14, 117
 brincar 12, 14, 15, 18, 20, 94, 96, 101, 173

C

coletivo 110, 120, 149, 158, 159, 163
 contexto escolar 19, 159
 COVID-19 14, 19
 crianças 12, 14, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26,
 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 39, 40,
 42, 43, 47, 51, 57, 59, 60, 61, 69, 70, 71,
 72, 73, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87,
 88, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 101,

102, 103, 104, 107, 108, 111, 112, 113,
 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122

D

desenvolvimento 11, 12, 15, 16, 20, 22, 24,
 37, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 55, 61, 75,
 79, 107, 109, 110, 111, 114, 118, 141, 150,
 152, 153, 154, 159, 162, 164, 165, 166,
 169, 175
 desenvolvimento cognitivo 12
 DFPP 153, 154, 155, 157, 162, 166
 diálogo 53, 158, 159, 160, 161, 162, 165,
 168
 Didacoteca 12, 13, 14, 15, 36, 172, 173,
 174
 didática 13, 16, 47, 92, 93, 96, 111, 112,
 120, 142, 146
 disciplinas 15, 69

E

educativas 15, 67, 136, 137, 141, 165, 172
 emocional infantil 12
 ensino 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18,
 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 33, 34, 35, 36,
 37, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 64, 67, 78, 86,
 89, 90, 91, 92, 93, 106, 107, 108, 109, 110,
 111, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 120,
 122, 123, 124, 126, 133, 134, 135, 136,
 137, 138, 139, 144, 147, 149, 151, 152,
 153, 155, 157, 164, 166, 168, 169, 171,
 172, 173
 Ensino Fundamental 16, 17, 19, 23, 24, 36,
 41, 42, 47, 51, 63, 89, 92, 108, 112, 120,
 122, 123, 124, 137, 139, 156, 171, 172
 Ensino Remoto 14, 19, 25, 108, 112
 ERE 14, 108, 112, 114, 116, 118
 escola 17, 18, 19, 23, 24, 25, 36, 44, 45,
 51, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 69,

70, 75, 76, 89, 107, 109, 111, 116, 117, 119, 120, 123, 127, 130, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 169

escrita 16, 23, 25, 27, 29, 30, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 47, 48, 57, 59, 61, 71, 172

estéticas 17, 51, 122, 123, 126

estudantes 12, 14, 15, 18, 19, 58, 62, 91, 92, 110, 118, 119, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 136, 139, 153, 154, 155, 157

Experimentações Didáticas 15

extensão 12, 14, 39, 172

F

FACED 12, 13, 20, 36, 153, 154, 172, 173, 174

famílias 15, 22, 23, 24, 25, 33, 34, 60, 119

fonoaudiológica 16

formação continuada 20, 70, 153, 164, 166, 169

I

inclusão 9, 16, 17, 22, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 68, 89

interação 44, 45, 55, 62, 119, 122, 157, 158, 161

J

jogos 14, 18, 33, 79, 86, 87, 88, 161

L

leitura 15, 16, 17, 19, 23, 28, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 75, 88, 117, 122, 125, 133, 137, 138, 139, 162, 172

língua 16, 23, 39, 60

lives 14, 15, 16

lúdico 14, 15, 20, 33, 55, 101, 104, 147

M

matemática 12, 16, 18, 19, 89, 105, 108, 109, 110, 111, 116, 118, 119, 120

multiplicadora 156

N

NEEPEI 12, 13

O

online 20, 117, 151

P

pandemia 10, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 24, 30, 91, 106, 107, 117, 122, 123, 125, 136, 153, 155, 169

Pedagogia 14, 15, 101, 120, 157, 164, 171, 172, 173, 174

potencialidades 20, 104, 153

professoras 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 23, 33, 56, 60, 68, 69, 70, 75, 108, 111, 117, 120, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 171

projeto ABC 154, 159, 168

projeto “ABC: Alfabetização e Letramento” 153, 164

Propostas Inclusivas 15

R

recursos didáticos 14, 19, 22, 34, 172, 173, 174

rede 13, 70, 92, 122, 123, 154, 155, 157, 164, 166, 167, 168, 169, 171, 172

S

sala de aula 12, 15, 18, 28, 33, 41, 47, 51, 59, 60, 63, 66, 68, 74, 75, 86, 88, 138, 158, 161, 176

SME 20, 153, 154, 155, 157, 162, 166

U

UFRGS 12, 14, 15, 16, 20, 22, 36, 51, 66, 78, 91, 107, 122, 136, 153, 154, 155, 157, 162, 171, 172, 173, 174

www.PIMENTACULTURAL.com

ENSINO Remoto

alguns temas emergenciais
para uma prática pedagógica
nos anos iniciais do Ensino Fundamental

