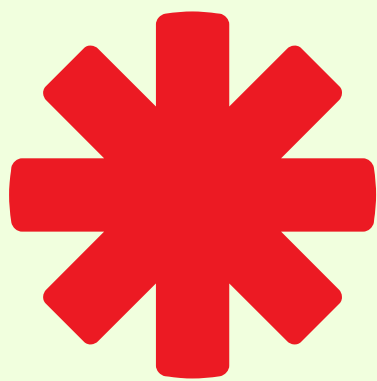


PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA:

uma caminhada entre
desafios e parcerias



Organizadores:

Márcia Blanco Cardoso
Suelen Bomfim Nobre
Caroline Bertani da Silva
Rodrigo Alberto Lopes

Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR
Universidade Feevale

PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Organizadores:

Márcia Blanco Cardoso
Suelen Bomfim Nobre
Caroline Bertani da Silva
Rodrigo Alberto Lopes



Novo Hamburgo | Rio Grande do Sul | Brasil
2022

PRESIDENTE DA ASPEUR

Marcelo Clark Alves

REITOR DA UNIVERSIDADE FEEVALE

Cleber Cristiano Prodanov

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Angelita Renck Gerhardt

**PRÓ-REITOR DE PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO**

Fernando Rosado Spilki

EDITORA FEEVALE

Mauricio Barth (Coordenação)

Tiago de Souza Bergenthal (Revisão textual)

Tífani Müller Schons (Design editorial)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P579 PIBID/Feevale em tempos de pandemia [recurso eletrônico] : uma caminhada entre desafios e parcerias / organização : Márcia Blanco Cardoso ... [et al.]. Dados eletrônicos. – Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2022.

126 p. ; il. : PDF ; 12.9 MB

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale>

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-86341-09-6

1. Prática de ensino. 2. Extensão universitária. 3. Formação de professores. 4. Estudantes universitários – Programas de desenvolvimento. I. Cardoso, Márcia Blanco. II. Nobre, Suelen Bomfim. III. Silva, Caroline Bertani da. IV. Lopes, Rodrigo Alberto. V. Universidade Feevale. VI. Título.

CDU 371.13

CDD 371.1

Bibliotecária responsável

Jéssica Paola Macedo Müller CRB-10/2662

© **Editora Feevale** - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - É proibida a reprodução total ou parcial de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Universidade Feevale

Câmpus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 - CEP 93510-235 - B. Hamburgo Velho - Novo Hamburgo/RS

Câmpus II: ERS 239, 2755 - CEP 93525-075 - B. Vila Nova - Novo Hamburgo/RS

Câmpus III: Av. Edgar Hoffmeister, 500 - CEP 93700-000 - Zona Industrial Norte - Campo Bom/RS

Homepage: www.feevale.br




COMO MELHOR UTILIZAR ESTE E-BOOK

*Não desperdice papel, imprima
somente se necessário.*

Este e-book foi feito com a intenção de facilitar o acesso à informação. Baixe o arquivo e visualize-o na tela do seu computador sempre que necessitar. No entanto, caso seja necessário, o arquivo pode ser impresso.

É possível também imprimir somente partes do texto, selecionando as páginas desejadas nas opções de impressão.



SUMÁRIO

08

APRESENTAÇÃO

Márcia Blanco Cardoso

Parte I: Educando para a sustentabilidade ambiental e cidadania: a escola que queremos no século XXI

16

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ENFOQUE NAS RELAÇÕES ECOLÓGICAS, EXPLORANDO O MICROAMBIENTE ESCOLAR

Andriéli Souza Boeira e Suelen Bomfim Nobre

27

JOGOS PEDAGÓGICOS QUE PODEM POTENCIALIZAR A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS LÚDICAS, EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19

Andriéli Souza Boeira, Clara Ramos de Borba,
Eduarda Silveira Muniz e Vera Jacobus

39

RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES A PARTIR DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Andressa Amaro Prass, Bianca de Fátima Sczur Rabaioli,
Eduarda Vithoria Silver e Carin Naissinger

SUMÁRIO

58

**INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE RECURSOS
HÍDRICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS
COMPARTILHADAS NO PIBID/FEEVALE**

Keila Victoria de Souza Sefstrom, Mariana Lucena Rizzo
e Said Lucas de Oliveira Salomón

66

**PIBID NA EMEF MARTHA WARTENBERG: A PROMOÇÃO DE
JOGOS LÚDICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Franciele Staub Moreira Hugo, Márcia Margarete Wachholz Louis
e Said Lucas de Oliveira Salomón

74

**CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA
DO PIBID/FEEVALE NO MUNICÍPIO DE CAMPO BOM**

Raiana Carvalho da Silva, Maria Eduarda Ribeiro Oliveira,
Andriéli Souza Boeira e Vera Jacobus

SUMÁRIO

Parte II: Múltiplas linguagens na escola: corpo, arte e escrita

91

ABORDAGEM DO DESENHO NA PROPOSTA "AVENTURA NO MUNDO DE TROPOS"

Raquel Silveira de Oliveira

100

LIBERDADE DE EXPRESSÃO: É PROIBIDO PROIBIR

Mikaela de Souza

112

SUPER-HERÓIS NA ESCOLA: O ESTUDO DE PERSONAGENS PARA AUTOANÁLISE

Morgana Nericke

127

SOBRE OS AUTORES



APRESENTAÇÃO

Quando o ano de 2020 começou, dava-nos a impressão de que seria um ano complicado, mas dentro da normalidade. O convite para auxiliar na escrita de um projeto que visava a participação no Edital nº 02/2020 da CAPES, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) trazia um novo desafio. Pensamos em propostas interdisciplinares, articulando dois grandes subprojetos: um que vinculava os cursos de História, Biologia e Pedagogia; e o outro unindo os cursos de Letras, Artes e Educação Física. O foco, conforme o que escrevemos, foi o seguinte: o Projeto Institucional PIBID/Feevale “O mundo em nossas mãos: leituras e cuidados nos diálogos educativos do PIBID” tem, como objetivo geral, fomentar a iniciação à docência de futuros professores dos cursos de licenciatura, para atuarem no âmbito da Educação Básica, articulando Instituições de Ensino Superior (IES) e Escolas.

A partir desses temas fundamentais na formação do cidadão, conduzimos um projeto que foi articulado por via de dois subprojetos de caráter interdisciplinar: o primeiro deles, “Múltiplas linguagens na escola: corpo, arte e escrita”, teve como foco práticas pedagógicas que promovam o letramento, o uso de diferentes códigos, a relação com variadas formas de expressão e com a diversidade cultural, por acadêmicos dos cursos de Letras, Artes e Educação Física. Já o segundo projeto, denominado “Educando para a sustentabilidade ambiental e cidadania: a escola que queremos no século XXI”, atuou com a participação de acadêmicos e professores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Pedagogia e História. Nossa área de atuação se consolidou nos municípios de Novo Hamburgo e Campo Bom, na Região Metropolitana de Porto Alegre (RS), com um total de seis (06) escolas.

Propomos, com esse projeto, um avanço na caminhada que a Universidade Feevale já vem consolidando há vários anos, desde a implantação de seu primeiro Projeto vinculado ao PIBID, e que tem contribuído para o fortalecimento da relação Escola-Universidade e, claro, para a formação de nossos acadêmicos que encontram, nesse projeto, a possibilidade de uma ação que promove autoria, autonomia, trabalho coletivo e inovação, não apenas com uso de tecnologias e diversidade de metodologias, mas, sobretudo, num outro olhar sobre a escola, a ação pedagógica interdisciplinar e a relação professor-aluno: mais afe-



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

tuoso, crítico e consciente de seu papel e da importância de conhecimentos conectados e que promovam os direitos de aprendizagem dos estudantes.

Participamos do edital e fomos beneficiados. No entanto, logo em seguida, o que parecia distante tornou-se próximo, real e assustador: a pandemia da covid-19. No dia 11 de março, a OMS declarou que vivíamos uma pandemia¹. No dia 17 de março de 2020, a Universidade Feevale migrou todas as suas atividades para o modelo remoto. Logo em seguida, todas as escolas de redes públicas e privadas do Rio Grande do Sul fizeram o mesmo (algumas já haviam feito até antes, ou entrado em período de espera, até com férias antecipadas). Projetos foram deixados para mais adiante, a busca por alternativas tomou conta de todos os espaços pelo mundo. Vivemos dias de tensão, medo e parecíamos em compasso de espera. A Capes modificou os prazos de início das atividades do projeto. A verdade é que, com a pandemia longe de terminar, aos poucos, fomos tentando encontrar soluções para levar a vida adiante.

Em novembro, iniciamos nosso projeto, na prática. Inúmeras dificuldades apareceram. Foram necessárias *lives* e muitos e-mails para a divulgação. Ao fecharmos o grupo, foi preciso acolher acadêmicos e professores como nunca, pensarmos estratégias e vencermos as dificuldades que a realidade colocava para as escolas com maior vulnerabilidade social. Já em dezembro, fizemos nosso seminário. Pensamos em formas de acolher, pensar a educação em tempos difíceis, fortalecer os grupos. Também convidamos antigos participantes do PIBID /Feevale para conversarem com os atuais bolsistas. A primeira apresentação das escolas foi por intermédio de fotos, documentos e até aplicativos de localização. Foi difícil, foi diferente. Aprendemos como nunca.

Antes de qualquer coisa, é preciso dizer que os professores coordenadores de áreas e os professores supervisores das escolas foram incríveis. O carinho dos acadêmicos por eles foi evidente, eles foram essenciais nessa caminhada tão diferente. Às escolas participantes, EMEF Genoíno Sampaio, EMEF Martha Wartenberg, EMEF 25 de julho, EMEF Arnaldo Grin, EMEF Francisco Xavier Kunst e EMEF Adolfina Diefenthaler, nosso agradecimento. Formar novos professores é dever de escola e Universidade, abrir as portas, acolher e caminhar juntos é essencial.

¹ <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

E os alunos?

Os alunos das escolas foram gigantes em meio às dificuldades que enfrentamos. Hoje, pensamos no resultado desse processo todo que vivemos. Redes de ensino buscam alternativas para suprir as dificuldades que ficaram. Eles foram parceiros, cresceram e aprenderam com cada um dos nossos acadêmicos. Quando, no decorrer de 2021, as atividades foram voltando à presencialidade, a vida ganhou mais cor, as atividades ficaram mais coletivas e os sorrisos, mesmo que atrás de máscaras, foram mais constantes. Não foi muito diferente com nossos acadêmicos pibidianos: tensão, dúvidas sobre o que fazer, momentos de reunião em que era necessário apenas falar, conversar, extravasar e, ao final, nos abraçarmos mesmo que à distância. Eles foram incríveis. Fizeram vídeos, RPG, criaram atividades com tecnologias que até então nem conheciam e foram com uma imensa alegria para dentro das escolas, quando foi possível. Professores formados na batalha e na dificuldade, mas na imensa vontade de fazer a diferença. Segundo o portal do Ministério da Educação:

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.²

Foi a partir dessa questão que a parceria se estabeleceu e enfrentamos cada um dos percalços e, hoje, apresentamos alguns de seus resultados. O livro que agora apresentamos traz alguns textos selecionados a partir de ações realizadas. São fruto da experiência da docência, no contexto da pandemia de covid-19, e estão aqui organizados segundo os subprojetos interdisciplinares. No âmbito do projeto institucional, a interdisciplinaridade é entendida a partir do que discute Veiga Neto (1994), como a interação entre duas ou mais disciplinas que se caracteriza pela intensidade das trocas e pela integração entre as disciplinas, pressupondo uma conexão disciplinar subordinada a axiomas comuns. Para além dessa concepção, o projeto almejou alcançar uma segunda acepção, que compreende a interdisciplinaridade como uma elaboração ou troca entre disciplinas que manteriam “uma

² <http://portal.mec.gov.br/pibid>





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

relação recíproca, de mutualidade ou, melhor dizendo, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados” (FAZENDA, 1979, p. 39). Os subprojetos interdisciplinares propõem operacionalizar suas ações através de uma proposta pedagógica pautada em uma aprendizagem ativa, significativa, desencadeada a partir de problemas reais, estruturada na pedagogia de projetos (HERNANDES *et al.*, 1998). Como as pedagogias inovadoras de natureza crítica, a pedagogia de projetos busca responder a questões que dialogam com as experiências de vida dos sujeitos, no sentido de construir posições éticas e socialmente mais equitativas sobre o ser e estar no mundo. Nesse sentido, a proposta parte de uma leitura das condições do mundo onde se vive e intenta construir ações voltadas para os aspectos que se deseja transformar, de onde justifica-se o título do projeto institucional “O mundo em nossas mãos: leituras e cuidados nos diálogos educativos do PIBID”.

A Parte I traz seis textos produzidos pelos acadêmicos do subprojeto “Educando para a sustentabilidade ambiental e cidadania: a escola que queremos no século XXI”, coordenado pela professora Suelen Bomfim Nobre. O subprojeto da área das licenciaturas em Ciências Biológicas, História e Pedagogia, intitulado “Educando para a sustentabilidade ambiental e cidadania: a escola que queremos no século XXI” vincula-se a um conceito central de que a interdisciplinaridade é entendida a partir do que discute Veiga Neto (1994), como a interação entre duas ou mais disciplinas que se caracteriza pela intensidade das trocas e pela integração entre as disciplinas, pressupondo uma conexão disciplinar subordinada a axiomas comuns. Os objetivos específicos dele foram os seguintes:

- Fortalecer a vinculação entre educação, docência e práticas sociais, ancorada em valores éticos, políticos e estéticos, na socialização e construção de conhecimentos e no diálogo constante entre diferentes visões de mundo.
- Fomentar a criação, implementação e gestão de projetos pedagógicos, a partir de trabalho coletivo e interdisciplinar, considerando a ação educativa como processo intencional, metódico, flexível e sensível às variações dos contextos sociais.
- Desenvolver a pesquisa como princípio pedagógico essencial ao exercício da docência.
- Contribuir para a construção da identidade sociocultural dos educandos, considerando as características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que constituem a vida da/e na escola.
- Promover a educação em e para os direitos humanos, considerando as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural. ■ Promover a educação inclusiva, considerando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras. ■ Construir espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, circulação e uso social. ■ Construir espaços de práticas de linguagens diversificadas, que incentivem e potencializem manifestações artísticas, corporais e linguísticas dos educandos e que contribuam para a ampliação dos multiletramentos de forma criativa e autoral. ■ Desenvolver uma formação que agregue os conhecimentos da cultura corporal e ludicidade, da cultura corporal e da saúde, da cultura corporal e da diversidade e da cultura corporal e do lazer, transformando-os em saberes escolares em uma perspectiva interdisciplinar. ■ Mobilizar, acompanhar e orientar os estudantes na realização de projetos autorais, envolvendo repertório múltiplo de linguagens, considerando as especificidades das culturas infantis e juvenis. ■ Promover a consciência crítica frente às ações antrópicas sobre o ambiente, qualificando os acadêmicos para a atuação como professores responsáveis por uma formação socioambiental. ■ Fomentar a criação e a disseminação de práticas sustentáveis que visem a proteção dos ecossistemas terrestres, da biodiversidade nativa, e viabilizem o uso sustentável das áreas verdes e o gerenciamento adequado dos resíduos sólidos urbanos. ■ Promover espaços para discussões e reflexões entorno de temáticas ambientais contemporâneas, envolvendo as mudanças climáticas, desastres ambientais, gestão dos recursos hídricos, agroecologia e os padrões de produção e de consumo dos recursos naturais. ■ Estimular atitudes na área da educação para o desenvolvimento sustentável, propiciando conseqüentemente o reconhecimento dos impactos antrópicos locais e regionais, o planejamento de ações de gestão ambiental escolar que assegurem a qualidade ambiental e a disponibilidade de recursos naturais para as futuras gerações.

Já a parte II apresenta três textos do subprojeto “Múltiplas linguagens na escola: corpo, arte e escrita”, coordenado primeiramente pela professora Caroline Bertani e, posteriormente, pelo professor Rodrigo Alberto Lopes. No caso do presente subprojeto, essa atuação interdisciplinar terá seu início já a partir da primeira temática, que será “O corpo que desenha e o desenho que escreve: a contribuição das relações entre desenho, corpo e escrita”. Nela, podemos observar elementos de estudos sobre Corporeidade, Alfabetização, Linguagem visual, todos presentes na área de Linguagens. Da mesma forma, a escolha pelas três macroáreas temáticas, que estão presentes na Base Nacional Comum





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Curricular – Meio Ambiente, Cidadania e Civismo – facilitarão essa articulação sempre que as ações estiverem em processo de planejamento e execução. Assim, as estratégias serão variadas, com atividades de dança, música, expressão corporal, dramatização, atividades sobre oralidade e ações que envolvam projetos de extensão universitária com etnicidade negra e indígena, inclusive, produção e leitura de textos em suas várias formas (poemas, histórias em quadrinhos, blog), produção oral e ações com produção de vídeos, manifestações artísticas variadas que passam da pintura à escultura e xilogravura, além de ações que os auxiliem na compreensão da cultura digital. Os objetivos específicos do subprojeto foram os seguintes:

- Fortalecer a vinculação entre educação, docência e práticas sociais, ancorada em valores éticos, políticos e estéticos, na socialização e construção de conhecimentos e no diálogo constante entre diferentes visões de mundo.
- Fomentar a criação, implementação e gestão de projetos pedagógicos, a partir de trabalho coletivo e interdisciplinar, considerando a ação educativa como processo intencional, metódico, flexível e sensível às variações dos contextos sociais.
- Desenvolver a pesquisa como princípio pedagógico essencial ao exercício da docência.
- Contribuir para a construção da identidade sociocultural dos educandos, considerando as características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que constituem a vida na escola.
- Promover a educação em e para os direitos humanos, considerando as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural.
- Promover a educação inclusiva, considerando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.
- Construir espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, circulação e uso social.
- Construir espaços de práticas de linguagens diversificadas, que incentivem e potencializem manifestações artísticas, corporais e linguísticas dos educandos e que contribuam para a ampliação dos multiletramentos de forma criativa e autoral.
- Desenvolver uma formação que agregue os conhecimentos da cultura corporal e ludicidade, da cultura corporal e da saúde, da cultura corporal e da diversidade e da cultura corporal e do lazer, transformando-os em saberes escolares em uma perspectiva interdisciplinar.
- Mobilizar, acompanhar e orientar os estudantes na realização de projetos autorais, envolvendo repertório múltiplo de linguagens, considerando as especificidades das culturas infantis e juvenis.
- Promover a consciência crítica frente às ações antrópicas sobre o ambiente, qualificando os acadê-





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

nicos para a atuação como professores responsáveis por uma formação socioambiental.

- Estimular atitudes na área da educação para o desenvolvimento sustentável, propiciando consequentemente o reconhecimento dos impactos antrópicos locais e regionais.

Enfim, apresentamos, através desses textos, um pouco da nossa jornada que teve início quando 2020 recém iniciava, que depois continuou com reuniões e período de grande expectativa e, por fim, iniciou sua ação nas escolas em novembro de 2020, terminando já em 2021, depois de 18 meses de atuação, primeiramente à distância e, depois, presencial. Foi um período de aprendizagem constante, de preocupações, revezamentos, perdas, mas também de vitórias, de crescimento, de um trabalho árduo e de muito orgulho de todos que participaram. O PIBID mostrou, mais do que nunca, sua força e importância.

À Universidade Feevale, na pessoa da Pró-Reitora de Ensino, Angelita Renck Gerhardt, fica o agradecimento por acreditar no nosso trabalho e na formação de professores.

Boa leitura a todos!

Márcia Blanco Cardoso
Coordenadora Institucional PIBID/Feevale



PARTE

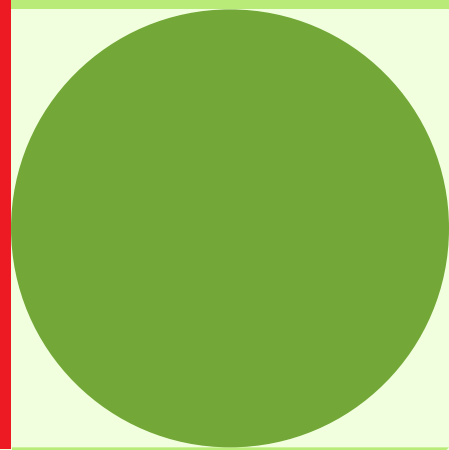
I

**EDUCANDO PARA A
SUSTENTABILIDADE
AMBIENTAL E CIDADANIA:
A ESCOLA QUE QUEREMOS
NO SÉCULO XXI**



**EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:
UM ENFOQUE
NAS RELAÇÕES
ECOLÓGICAS,
EXPLORANDO O
MICROAMBIENTE
ESCOLAR**

Andriéli Souza Boeira
Suelen Bomfim Nobre





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

RESUMO

Promover a Educação Ambiental na escola envolve sensibilizar os estudantes acerca das condições da realidade em que vivem. É essencial, portanto, que os temas sejam trabalhados a partir de uma perspectiva que inicie no microambiente e siga em direção ao macroambiente, permitindo que os discentes tenham a oportunidade de estabelecer conexões de aprendizagem mais complexas, baseadas em suas experiências e conhecimentos prévios. As oficinas PIBID/Feevale realizadas com a temática de Educação Ambiental (EA), com enfoque nas relações ecológicas, tiveram este objetivo. Logo, foram utilizadas estratégias que favorecessem a compreensão e despertassem a relação de pertencimento dos alunos com a comunidade em que vivem e a escola, por meio de atividades como trilhas ecológicas, pesquisas e entrevistas com familiares, além do uso de materiais didáticos regionais, como o livro “Primavera Fungi – guia de fungos do sul do Brasil”, de Jeferson Müller Timm. Neste formato de abordagem, foi possível perceber um maior envolvimento dos alunos nas atividades, bem como uma assimilação mais profunda acerca dos temas trabalhados se comparado às propostas anteriores. Todas as oficinas ocorreram no ano de 2022, de forma presencial, no contraturno escolar com alunos do 5º ano do ensino fundamental, após a flexibilização das medidas de distanciamento social de covid-19.

Palavras-chave: Educação ambiental. Microambiente. Trilhas ecológicas. PIBID. Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

As oficinas do projeto “Educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque nas relações ecológicas, explorando o microambiente escolar” foram oportunizadas a partir do PIBID/Feevale, edital 2020/2022. As aulas foram realizadas pela bolsista do curso de Ciências Biológicas da Universidade Feevale na Escola Municipal de Ensino Fundamental Genuíno Sampaio, no município de Campo Bom/RS, com alunos do 5º ano, no contraturno escolar. Ao longo das atividades foram explorados recursos didáticos como saídas de campo e pesquisa para estudo das relações ecológicas estabelecidas no pátio da escola, propiciadas pela presença de canteiros, composteira e árvores frutíferas. Os alicerces para a escolha da sequência didática foram a teoria filosófica de “Educar pela



pesquisa”, de Pedro Demo, discutida em sua obra de mesmo nome, bem como o conceito de “pensamento complexo”, de Edgar Morin, e o olhar globalizador, de Antoni Zabala.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SÉCULO 21: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Por muito tempo, especialmente entre a década de 1960 e 1990, a educação ambiental foi apresentada com uma abordagem estritamente ecológica, com enfoque na preservação de espécies e afastada da visão política e social. No entanto, conforme Reigota (2008, p. 10), “a educação ambiental não deve estar relacionada apenas com os aspectos biológicos da vida, ou seja, não se trata apenas de garantir a preservação de determinadas espécies [...]”.

O que deve ser considerado prioritariamente é o estudo das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre humanidade e natureza, promovendo uma participação cidadã livre e democrática de todos (REIGOTA, 2008). A Educação Ambiental (EA), quando em uma perspectiva de educar para a cidadania, pode construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita (SORRENTINO *et al.*, 2005). Alinhada a estas concepções, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) traz que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a [...] socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”, assim como as diretrizes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), propondo a promoção do respeito à sustentabilidade socioambiental.

Denise Segura (apud Reis *et al.*, 2012) diz que “a educação ambiental representa um instrumento fundamental para uma possível alteração do modelo de degradação ambiental vigente”. Ou seja, busca a formação de cidadãos conscientes, a partir do intercâmbio destes com o mundo e com outros sujeitos (SEGURA, 2001, p. 43). Além disso, as práticas educativas relacionadas à EA possibilitam que os alunos se tornem elementos importantes para a promoção do bem-estar ambiental, tornando-se agentes de transformação da realidade.





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Roos e Becker (2012) trazem que “A Educação Ambiental pode ser entendida como uma metodologia em conjunto, onde cada pessoa pode assumir e adquirir o papel de membro principal do processo de ensino/aprendizagem a ser desenvolvido”. Portanto, ao conduzir ações pedagógicas, voltadas à educação ambiental, é relevante articular atividades colaborativas e reflexivas, dando suporte aos estudantes e sensibilizando-os, a fim de, promover uma intervenção significativa, onde os participantes se sintam protagonistas de seu próprio processo educativo, atuando ativamente em busca do próprio conhecimento.

Neste cenário, em busca do fomento de uma educação ambiental com qualidade nas oficinas PIBID/Feevale, a temática foi apresentada a partir do microambiente onde os alunos estão inseridos e sua comunidade escolar, seguindo os estudos de Chapani e Cavassan (1997) e Lemes e Bovo (2013), a fim de ressignificar a compreensão das problemáticas a partir das experiências vividas e contribuindo para a formação cidadã como protagonista de suas próprias ações e realidade social e política.

3 POR QUE EDUCAR PELA PESQUISA PROPICIA O PENSAMENTO COMPLEXO?

Visto que a educação ambiental tangencia diversos saberes ecológicos, sociais e políticos, é inevitável admitir que seu estudo necessita explorar conhecimentos prévios sobre essas três perspectivas igualmente complexas e, para isso, precisamos levar o aluno a interpretar suas experiências cotidianas a partir de um olhar pesquisador, curioso e crítico. Conforme Demo (2011, p. 2), neste momento, o aluno deixa de ser objeto de estudo para tornar-se parceiro de trabalho do professor. Zabala (2002, p. 21) apresenta, sob a mesma ótica, que, neste contexto, o protagonista da escola passa a ser o aluno e não o conteúdo que se ensina.

Partindo do horizonte de Pedro Demo (2011) e Antoni Zabala (2002), tendo o aluno como centro de seu próprio processo de aprendizagem, cabe ao docente usufruir do meio social, cultural e físico ao qual o aluno pertence e vivencia sua rotina, como ferramenta de ensino para conduzir o discente ao pensamento complexo e sistematizado proposto por Morin (2005), pois para que as propostas pedagógicas façam sentido para quem as estuda, deve haver uma relação entre aquilo que se é aprendido e sua realidade.





Usar a pesquisa como guia para a prática docente é uma das formas de despertar a curiosidade dos alunos, pois, conforme Zabala (2002, p. 22), “[...] se o ensino quer ter êxito, deve promover o interesse dos alunos”.

Portanto, ao promover as situações de aprendizagem, como atividades de pesquisa, trilhas ecológicas ou entrevistas, optou-se por direcionar as atividades didáticas para a tematização de uma perspectiva regional, tendo como principal objeto de estudo o microambiente/meio onde os alunos vivem e estudam.

4 “COGUMELO REGINALDO”: O START PARA AS RELAÇÕES ECOLÓGICAS NA ESCOLA

A escola Genuíno Sampaio, contemplada pelo projeto, possui áreas verdes com canteiros e árvores frutíferas. Estas características permitiram que o próprio ambiente escolar fosse objeto de pesquisa para iniciar o estudo das relações ecológicas entre humanos e demais animais com a natureza, perpassando temas importantes como preservação da biodiversidade e desmatamento. As atividades foram realizadas semanalmente, com encontros no contraturno escolar pela manhã, ao longo de cinco semanas.

Conforme os Temas Contemporâneos Transversais (BRASIL, 2019, p. 8), é necessário problematizar a realidade e as situações de aprendizagem. Portanto, como ponto de partida para a ação docente, as oficinas com enfoque nas relações ecológicas iniciaram com uma trilha pela escola. A trilha como um instrumento pedagógico visa, além da difusão de saberes científicos, conferir significado ao objeto de estudo e proporcionar reflexão e sensibilização daqueles que vivenciam a experiência educativa no ambiente natural. Durante a prática, ao visitar um dos canteiros disponíveis na escola, os alunos avistaram cogumelos (imagem 1). A partir dessa descoberta, foram conduzidas algumas provocações aos alunos, buscando investigar seus conhecimentos prévios sobre o que são fungos, o que é um cogumelo, os ambientes que ocupa e sua importância ecológica. Para estabelecer uma relação de proximidade entre os discentes e o objeto de estudo, foram ofertados conjuntos de cogumelos, e um deles ficou conhecido como Reginaldo. A partir deste momento, iniciamos uma pesquisa com foco no acompanhamento do ciclo de vida do fungo e deter-





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

minação do dia em que ele desapareceria da horta da escola, enquanto, como professora, deveria trazer no próximo encontro mais informações sobre a espécie.

Na próxima etapa, em que cada um deveria apresentar seus resultados de pesquisa, trabalhamos com a obra “Primavera Fungi – guia de fungos do sul do Brasil”, do biólogo gaúcho Jeferson Müller Timm (2018). Nesse momento, descobrimos que haviam outros tipos de vida na escola, muito próximos do Reginaldo: os líquens (imagem 2). Esse foi o estopim para novas trilhas ecológicas interpretativas nas semanas subsequentes.

Imagem 1 - Cogumelo Reginaldo



Fonte: Acervo da autora





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Imagem 2 - Líquens e cogumelos encontrados na escola



Fonte: Acervo da autora

Imagem 3 - Alunos estudando a partir do livro "Primavera Fungi – guia de fungos do sul do Brasil"



Fonte: Acervo da autora





Imagem 4 - Alunos em trilha ecológica interpretativa com a professora



Fonte: Acervo da autora

Gradativamente, ao longo das oficinas, fomos aumentando o nível de complexidade das pesquisas e aprofundando a temática das relações ecológicas. Inicialmente, partimos dos fungos decompositores; após, os líquens e sua relação de simbiose de fungos e algas, explorando aspectos como: o que é simbiose, qual sua importância ecológica e quais os benefícios desta parceria para cada uma das espécies envolvidas; em seguida, conhecemos as plantas epífitas e estudamos seu comportamento, buscando entender quais podem apresentar perigo a suas hospedeiras; trabalhamos a biodiversidade de animais que vivem no interior do pátio da escola e nas proximidades; e, por fim, foi proposto aos alunos que observassem as relações ecológicas estabelecidas no ambiente escolar a macroambientes como a Mata Atlântica e a Floresta Amazônica.

Após as caminhadas com viés investigativo, foram realizadas aulas expositivas dialogadas (imagem 5), de forma intercalada, para aprofundamento dos conhecimentos acerca de cada um dos temas, individualmente.





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Imagem 5 - Alunos em aula dialogada interativa



Fonte: Acervo da autora

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das oficinas do Pibid/Feevale na escola Genuíno Sampaio, foi possível identificar que os alunos haviam se apropriado dos temas estudados e eram capazes de dissertar sobre assunto, o que pode sinalizar, portanto, que o conteúdo não foi apenas assimilado, mas que ao longo da prática pedagógica os alunos compreenderam de fato as relações ecológicas observadas na escola e, ao longo das conversações, tornaram-se protagonistas de seu próprio processo educativo, estabelecendo conexões entre sua realidade (seu microambiente) e assuntos mais complexos, como desmatamento em grandes florestas (macroambiente).

Desta forma, consideramos que os objetivos de ensino, previstos nas propostas didáticas, foram alcançados, visto que o principal intuito das ações pedagógicas era oportunizar o olhar sensível para o ambiente, no qual os estudantes estavam inseridos, e a partir da contextualização sobre temas importantes e complexos a partir de uma perspectiva



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

local/regional que os permitisse compreender, de forma clara, pautas como a importância da preservação da biodiversidade e suas relações ecológicas.

Mediar as aulas, visando tornar os alunos capazes de se manifestar ativamente sobre os assuntos abordados, é a forma mais pura de democratizar a educação, pois, somente a partir dessa prática o discente exerce sua cidadania e está apto a contribuir socialmente e politicamente de forma crítica.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC, 2001.

CHAPANI, Daisy T., CAVASSAN, Osmar. O estudo do meio como estratégia para o ensino de ciências e educação ambiental. **Mimesis**, Bauru, v. 18, n. 1, p. 19-39, 1997. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v18_n1_1997_art_02.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores associados, 2011.

FONSECA, Ricardo Lopes *et al.* **A Base Nacional Comum Curricular e o estudo do meio**: aproximações teóricas para a formação do professor de geografia. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal16/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/02.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

LEMES, Lúcia Korczovei; BOVO, Marcos Clair. Os caminhos do nosso dia a dia: a importância de conhecer o lugar onde vivemos. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Curitiba: Secretaria de Educação do estado do Paraná, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_geo_artigo_lucia_korczovei_lemes.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

REIGORA, Marcos. O que é educação ambiental. 2. ed. São Paulo: Hedra, 2009.



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

MEC. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. Brasília: Secretaria de Alfabetização: Ministério da Educação, 2020.

ROOS, Alana; BECKER, Elsbeth Leia Spod. Educação ambiental e sustentabilidade. **Revista Eletrônica Em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 5, n. 5, p. 857-866, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/223611704259>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001, p. 43.

SORRENTINO, Marcos *et al.* Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em: www.scielo.br/j/ep/a/WMXKtTbHxzVcgFmRybWtKrr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 maio 2022.

TIMM, Jeferson Muller. **Primavera Fungi**, Guia de fungos para o sul do Brasil. Porto Alegre: Via Sapiens, 2018.

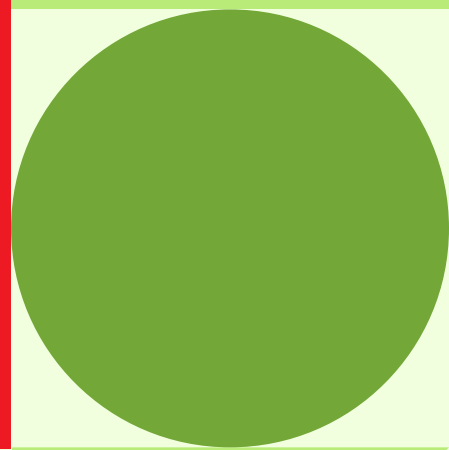
ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.





**JOGOS PEDAGÓGICOS
QUE PODEM
POTENCIALIZAR A
EDUCAÇÃO PARA A
SUSTENTABILIDADE
NA ESCOLA:
ESTRATÉGIAS
LÚDICAS, EM MEIO
À PANDEMIA DE
COVID-19**

Andriéli Souza Boeira
Clara Ramos de Borba
Eduarda Silveira Muniz
Vera Jacobus





RESUMO

O uso da tecnologia em favor da construção didático-pedagógica e do aprofundamento de conhecimentos voltados à sustentabilidade foi um grande desafio ao grupo pibidiano. Mais do que aulas expositivas, buscamos instigar a turma a explorar o ambiente próximo e desenvolver o pensamento crítico com relação aos eventos climáticos a sua volta, através de dinâmicas de investigação e pesquisa. Atividades como *quizzes* temáticos construídos a partir de interesses comuns entre os alunos e apresentações interativas chamaram a atenção para temas pertinentes, como a reciclagem, uso consciente de recursos naturais e impactos do desequilíbrio ambiental para a biodiversidade. Ao final do último semestre de 2021, já com o retorno às aulas de forma presencial, pudemos observar, mediante às ações e discursos dos alunos, o impacto positivo do uso da tecnologia através de jogos pedagógicos em favor da aquisição de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Pandemia. *Quizzes*. Tecnologias digitais. Sustentabilidade. Jogos pedagógicos. Pibid/Feevale.

1 INTRODUÇÃO

O projeto “Jogos pedagógicos que potencializam a educação para a sustentabilidade na escola: estratégias lúdicas, em meio à pandemia de Covid-19” foi elaborado pelas alunas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/Feevale, edital 2020/2022, juntamente com a instituição de ensino superior Universidade Feevale, a partir do subprojeto “Educando para a sustentabilidade ambiental e cidadania: a escola que queremos no século XXI”. As oficinas ocorreram na Escola Municipal de Ensino Fundamental Genuíno Sampaio, no município de Campo Bom/RS, e foram desenvolvidas com os alunos do 3º ao 5º ano, circundando temas como a reciclagem, uso consciente de recursos e impactos do desequilíbrio ambiental para a biodiversidade. A prática do projeto se conecta aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) descritos pela ONU, especialmente: Educação de qualidade e Consumo e produção sustentáveis.¹

¹ ONU (Organização das Nações Unidas). Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. 2015. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/>.



A partir do levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema, os discentes citaram o homem como principal causador dos problemas ambientais, o que nos motivou a problematizar a ação do homem sobre o meio ambiente e promover reflexões e práticas voltadas à sustentabilidade, buscando respaldo nos Temas Contemporâneos Transversais, além de uma conexão com o cotidiano dos alunos.

Os Temas Contemporâneos Transversais (BRASIL, 2019, p. 7),

[...] buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade [...].

Em função da pandemia de coronavírus, a partir do ano de 2020, as oficinas adotaram o formato online até o ano seguinte, quando, após a flexibilização das medidas de isolamento, foi possível iniciar as aulas de forma híbrida. Nesse intervalo, foi necessário reinventar e/ou adaptar as práticas pedagógicas que, naquele momento, enfrentavam novos desafios: o distanciamento dos alunos e o ensino remoto. A partir disso, novos caminhos tiveram que ser trilhados para que pudéssemos aguçar a curiosidade e promover a participação dos alunos nas oficinas, e encontramos aporte nos jogos educativos. Para a composição deste capítulo, buscamos autores que abordam a importância deste tipo de recurso no processo ensino-aprendizagem para a construção de conhecimento e, a partir disso, oportunizamos aos alunos desbravar o ambiente próximo a favor de seu aprendizado e da construção cidadã.

2 A LUDICIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO: OS JOGOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO

Johan Huizinga (2000) traz o lúdico como um recurso primário da vida, essencial como o raciocínio para nós humanos e coloca que ele se encontra na base do desenvolvimento de nossa civilização; por isso, tão necessário para os seres humanos.

O lúdico contribui de forma muito significativa para o desenvolvimento do ser humano e por esta razão ele deve estar presente na sala de aula. Várias são as situações e





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

momentos em que ele pode aparecer, entre eles, nos jogos educativos. O jogo educativo, segundo Kishimoto (2010, p. 40) é [...] “entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa”. Carvalho (2015, p. 21) completa afirmando que “os jogos pedagógicos ou jogos educativos são todos aqueles que têm a finalidade de divertir e ensinar ao mesmo tempo”.

O brincar, o lúdico é inerente ao ser humano e está presente, especialmente, desde os primeiros anos de nossas vidas. Com base nisso, a BNCC do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (BRASIL, 2017), coloca que é necessário que situações lúdicas de aprendizagem sejam valorizadas, especialmente de forma que se articulem com as experiências vividas na Educação Infantil, buscando uma relação progressiva e sistemática com novos saberes e de novas relações com o mundo. De forma complementar, Menezes (2019, p. 15) traz que “[...] o jogo se encaixa no ambiente escolar como uma retomada ao lúdico”.

E vindo ao encontro desta ideia, Medeiros (2010, p. 24) afirma que “pensar na atividade lúdica enquanto um meio educacional significa pensar menos no jogo pelo jogo, mas no jogo como instrumento de trabalho, como meio para atingir objetivos preestabelecidos.” Kishimoto (2010, p. 41) complementa que “utilizar o jogo [...] significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora”.

Trazer a ludicidade para dentro da sala de aula através de jogos educativos é falar da possibilidade de aprender brincando e mais ainda de desenvolver habilidades e competências. De acordo com Carvalho (2015, p. 18), “quando brinca, a criança trabalha seu pensamento lógico, criatividade e capacidade de associação de informações”.

Piaget (apud Carvalho, 2015) afirma que os jogos são importantes “instituições sociais”, pois ajudam as crianças a aprimorar habilidades de relacionamento em grupo, reconhecendo limites seus e dos outros, além de vivenciar situações de cooperação e estratégias essenciais para o seu desenvolvimento.

Nas interações que, de acordo com Conceição, Mota e Barguil (2020, p. 9), “é observado também o desenvolvimento de atitudes, seja por meio do respeito às normas dos jogos, seja por aprender a conviver com situações em que as opiniões entre os pares são diver-





gentes". Portanto, especialmente em um período pandêmico, como o que vivenciamos, em que a sala de aula mudou de formato, no qual professores e alunos foram desafiados a estabelecer vínculos sociais através das telas e levados a pensar em novas conexões de aprendizagem, o uso de jogos pedagógicos como recurso estratégico para transpor esses obstáculos revelou-se uma excelente ferramenta de trabalho no cotidiano escolar.

2.1 JOGOS PEDAGÓGICOS COM ENFOQUE NA ÁREA DE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL

O tema deste projeto, a sustentabilidade, faz parte da formação cidadã dos alunos. Menezes (2019, p. 8) traz que "o tema da sustentabilidade é contemporâneo e de extrema importância para formação de cidadãos ambientalmente conscientes."

Como recurso auxiliar para tematizar os assuntos relacionados a este tema escolhemos os jogos pedagógicos, com o intuito de tornar as aulas mais interativas, pois, conforme Nobre e Farias (2016, p. 6), "através das atividades lúdicas exploramos conceitos científicos e refletimos sobre a realidade e cultura na qual vivemos".

Corroborando essa ideia, Silva e Lorenzetti (apud Leães, 2022, p. 59) colocam que a escola deve ir além dos conceitos em assuntos científicos para assim promover "[...] habilidades que estimulem o aluno a perceber as relações existentes entre o conhecimento sistematizado na escola e os assuntos presentes no dia a dia".

Dessa forma, trazer o lúdico através dos jogos educativos para a sala de aula não somente auxilia na percepção da realidade e na construção de conhecimento, mas, conforme Conceição, Mota e Barguil (2020, p. 10), os jogos também podem, de acordo com a intencionalidade do professor, ir além do fato de só divertir, pois "o professor pode estabelecer critérios de avaliação, seja pela interação ou domínio do conteúdo". Além do que, os jogos educativos favorecem com que os temas sejam apresentados a partir de mais de uma perspectiva, permitindo que os alunos possam aprender de diferentes formas. Nesse aspecto, Menezes (2019, p. 13) contribui quando coloca que, em se tratando de sustentabilidade, "diversos recortes podem ser realizados e todos possuem alguma relevância para a formação de cidadãos ambientalmente conscientes". Assim, os jogos possibilitam a abordagem de um tema de diferentes formas, favorecendo momentos de trocas e de reflexão, seja na descoberta de algo novo ou na ampliação de um conhecimento já existente.





3 RELATO DA PRÁTICA DOCENTE

As oficinas PIBID/Feevale foram realizadas com alunos entre 8 e 10 anos, estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com turmas multisseriadas, no contraturno escolar. Devido à pandemia, até o segundo semestre de 2021, as oficinas ocorreram de forma on-line e, gradualmente, fomos iniciando encontros híbridos, até que em 2022 trabalhamos de forma totalmente presencial.

Durante o ano de 2021, os alunos acessavam as oficinas por meio de aparelhos celulares de seus pais ou avós, majoritariamente. Nossas oficinas ocorriam uma vez por semana, através de uma plataforma de videoconferência, das 18h às 19h, para garantir que pudessem ter acesso às aulas sem conflito com o horário de trabalho de seus responsáveis.

Sempre tivemos a preocupação de trazer os temas de forma contextualizada, para que os alunos percebessem que tudo à sua volta, em se tratando de ambiente, está interligado. Para isso, fizemos uso dos jogos pedagógicos. Usufruiu-se de recursos audiovisuais, que foram bem importantes para deixar as oficinas mais atrativas, bem como para ilustrar o tema trabalhado, permitindo que o aluno fizesse associações significativas entre aquilo que ouvia, via e do que já sabia. De acordo com Kishimoto (2010, p. 42):

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Promovíamos conversações para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e assim, introduzir novas informações, para ampliar os saberes construídos. Para embasar este movimento epistemológico, considerou-se o que traz a BNCC (2017, p. 58), que

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão.

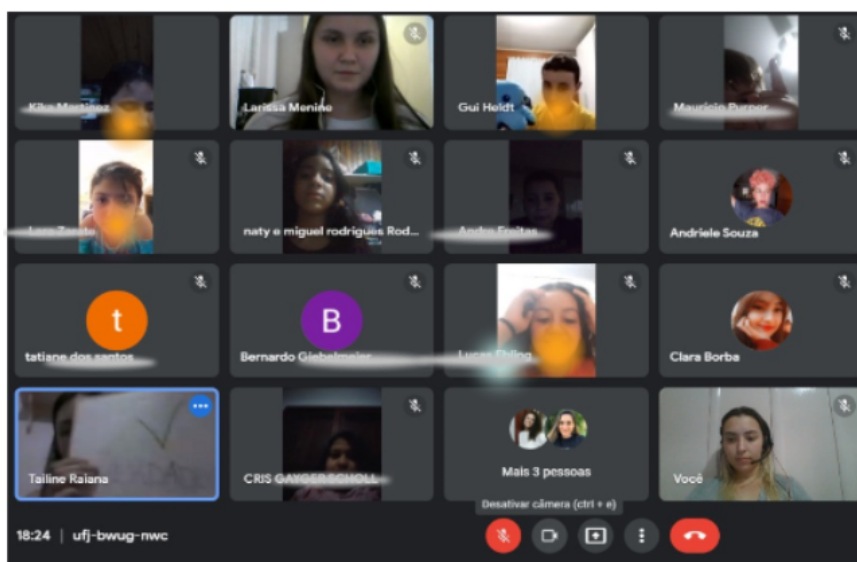
Desde as primeiras interações online com os alunos, soubemos que muitos deles tinham algo em comum: a paixão por *animes* e jogos. Fazendo uso dessas informações e pensando no bom aproveitamento das práticas pedagógicas, unimos esses interesses



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

e os trouxemos à sala de aula. Foram realizadas atividades voltadas para práticas sustentáveis, ancoradas nas diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2010), identificação da biodiversidade local e importância das relações ecológicas para diferentes situações: da reciclagem à polinização, tudo através de ferramentas digitais, plataformas de jogos e *quizzes* personalizados com elementos de desenhos animados queridos pelos alunos. Trazer esses elementos de interesse dos alunos, como é o caso dos desenhos animados, como Pokémon (Figura 2), ajudaram a estabelecer relações de aprendizagem mais significativas para os discentes, além de aumentar o engajamento na participação das oficinas com estas temáticas.

Figura 1 - Oficina online



Fonte: Acervo das autoras (2021)

Iniciamos, agora, o relato de alguns jogos aplicados no decorrer das oficinas. Ao trabalharmos assuntos como a biodiversidade local, não poderíamos deixar de trabalhar os animais polinizadores e os animais dispersores de sementes, agentes fundamentais na manutenção da flora e da biodiversidade. Ao darmos início a essa temática, utilizamos uma apresentação em slides para passarmos algumas informações sobre o tema “Polinização” para os alunos e, após, como forma de revisão, trouxemos o *quiz* online (Figura 2) denominado “Quem sou eu?”, em que foram trazidos elementos da animação japonesa Pokémon, uma vez que os alunos tinham apreço por esse desenho. Inicialmente eram fornecidas pistas sobre os animais polinizadores e também sobre os dispersores e, ao mesmo tempo, mostrada uma imagem com a silhueta do animal (imagem à esquerda). Os alunos deve-





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

riam então dizer o nome do animal sobre o qual as pistas se referiam. Após, era exibida a ilustração do mesmo (imagem à direita). As respostas eram conferidas e os alunos que acertassem a fauna em questão, pontuavam na atividade lúdica.

Com esta intervenção pedagógica, além de instigar a participação da turma, considerando seus interesses pessoais, no caso, a temática Pokémon, buscamos tornar o ambiente confortável para as trocas entre alunos e docentes e assim contribuir para a retomada de aspectos abordados em aulas anteriores.

De acordo com Kishimoto (2010), o jogo educativo possui duas funções: a lúdica, que proporciona diversão, e a educativa, porque através do jogo pedagógico pode-se ensinar qualquer coisa que complete o indivíduo. E de forma conjunta, como pudemos constatar, estes dois sentidos do jogo se complementaram, fazendo diferença na aprendizagem.

Figura 2 - jogo "quem sou eu?"



Fonte: Acervo das autoras

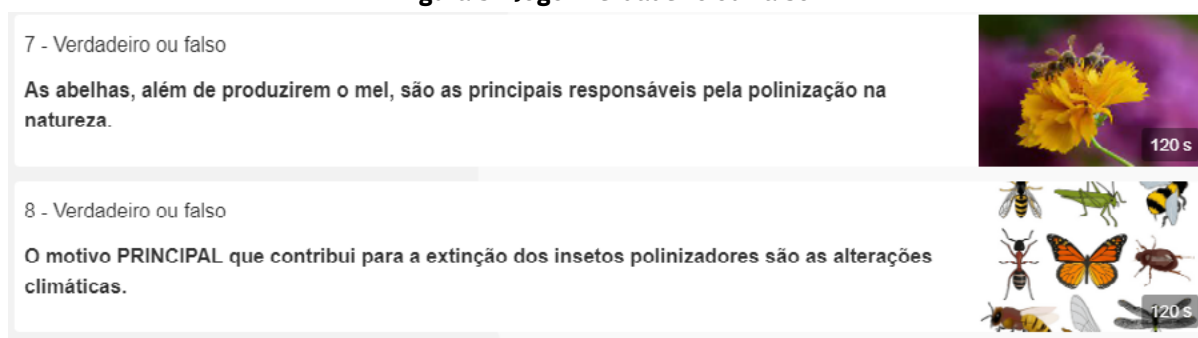
No decorrer do projeto, fizemos uso de uma plataforma digital que permite a criação de jogos online para serem utilizados com os alunos. Em um dos momentos em que utilizamos esta plataforma, a atividade foi voltada à preservação de animais polinizadores



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

(Figura 3). Eram exibidas perguntas na tela, onde havia as opções de resposta “verdadeiro” ou “falso”, e os alunos possuíam um tempo previamente determinado para responder cada um dos questionamentos, indicando a alternativa correta. Essa proposta de jogo torna evidente o que foi colocado por Kishimoto (2010, p. 40), quando esta afirma que o jogo educativo é [...] “entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa”, pois esse foi um momento de grande alegria para os alunos que vibravam a cada resposta correta dentro do tempo estipulado.

Figura 3 - Jogo “Verdadeiro ou Falso”



Fonte: Acervo das autoras

No decorrer do projeto, abordamos o tema “Alimentação saudável”. Para darmos início ao assunto, fizemos uso de vídeos, *cards* e *slides*. Com o intuito de revisão dos conhecimentos de forma dinâmica, desenvolvemos o jogo “Verde ou Vermelho” (Figura 4). Nesse jogo, os alunos deveriam indicar quais grupos de alimentos faziam parte de uma alimentação saudável. Foram apresentados slides com os alimentos e também com um semáforo, em que o vermelho indicava alimentos não saudáveis, o amarelo alimentos que poderiam ser consumidos com moderação e o sinal verde indicava alimentos que eram considerados saudáveis. Inicialmente era projetada a imagem mostrando os alimentos e o semáforo. Os alunos então diziam se os alimentos eram saudáveis ou não, e justificavam sua resposta. Se acertassem, marcavam ponto. No caso de respostas incorretas, esse momento era aproveitado para discutir a questão entre os integrantes da oficina. Esse jogo propiciou a argumentação e a capacidade de desenvolver os próprios pontos de vista, além do que, pudemos observar o conhecimento construído sobre o tema nas oficinas anteriores, uma vez que, como já relatamos, esta serviu como uma atividade de fixação, o que nos remete a Conceição, Mota e Barguil (2020, p.10), quando dizem que “o professor





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

pode estabelecer critérios de avaliação, seja pela interação ou domínio do conteúdo”. Aqui não estabelecemos critérios de avaliação, mas pudemos constatar, pelas argumentações e colocações, o quanto de conhecimento havia sido construído.

Figura 4 - Jogo “Verde ou Vermelho”



Fonte: Acervo das autoras

O uso dos jogos educativos durante as oficinas mostrou-se muito satisfatório, pois percebemos o envolvimento dos alunos nessas propostas. Entretanto, não conseguimos dimensionar o quanto elas contribuíram para a real mudança de comportamentos e atitudes dos alunos, pois, como afirma Kishimoto (2010, p. 42), “apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção de conhecimento efetuada pela criança será exatamente a mesma planejada pelo professor”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo jogo traz em si o desafio e a alegria. Traz também uma certa leveza para o espaço em que é realizado, não importando se esse ambiente é físico ou virtual. Com a proposta de jogos educativos com enfoque na sustentabilidade, percebemos que os estudantes se sentiram mais confortáveis e este aspecto tornou-os participativos, favorecendo a interatividade, tanto na relação dos bolsistas com os alunos como entre os próprios alunos. Tomamos o cuidado para que o processo ensino-aprendizagem fizesse conexões com seus conhecimentos prévios, com suas preferências pessoais e que estivesse de acordo com sua realidade.



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Sem dúvidas, iniciar a carreira docente em meio à pandemia de coronavírus foi desafiador. No entanto, as estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas ao longo do projeto auxiliaram a aguçar nossos olhares com relação a uma educação que estará cada vez mais lado a lado com a tecnologia. Por isso, enxergamos possibilidades que permitiram que desenvolvêssemos um ambiente de construção de conhecimento, acolhimento e muitas trocas com os discentes. Os jogos pedagógicos buscaram promover momentos lúdicos, momentos de reflexão e de aprendizagem, despertar o interesse e a participação dos alunos, podendo estes ter contribuído para a ampliação e a construção de novos conhecimentos acerca da sua responsabilidade para com o meio ambiente, despertando-lhes a consciência de que suas ações impactam o mesmo de forma concreta: positiva ou negativamente. Com certeza, esse período que vivenciamos foi de grande valor ao crescimento individual e amadurecimento de cada uma de nós, futuras professoras, e dos alunos que participaram deste momento conosco.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 21. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental). Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Temas Contemporâneos Transversais**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 01 maio 2022.

CARVALHO, Rossele Neto. Jogos Pedagógicos: o lado lúdico de aprender. 2015. **Monografia**. Curso de Especialização em Mídias na Educação, UFRGS: 2015. 43p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/133840>. Acesso em: 01 mai. 2022.





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

CONCEIÇÃO, Alexandre R. C.; MOTA, Maria D. A.; BARGUIL, Paulo M. Jogos didáticos no ensino e na aprendizagem de Ciências e Biologia: concepções e práticas docentes. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, e165953290, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340420050_Jogos_didaticos_no_ensino_e_na_aprendizagem_de_Ciencias_e_Biologia_concepcoes_e_praticas_docentes. Acesso em: 20 maio 2022.

KISHIMOTO, Tizuco M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez: 2010.

MEDEIROS, Cristiani Borges de. **Jogo e aprendizagem: uma proposta de ação pedagógica**. Disponível em: <file:///C:/Users/55519/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/PIBID/Monografia%20Medeiros%202010.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

MENEZES, Luciana da Silva. **Jogo conquista dos campos sulinos como ferramenta para abordar o tema sustentabilidade em sala de aula**. 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/floracampestre/wp-content/uploads/2020/11/TCC-LSMenezes.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

NOBRE, Suelen Bomfim; FARIAS, Maria Eloisa. Jogo Digital como estratégia para o ensino de Biologia Evolutiva. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 8, v. 17, dezembro, 2016.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdg>. Acesso em: 01 maio 2022.





**RELAÇÕES DE GÊNERO
NA ESCOLA: RELATOS
DE EXPERIÊNCIAS
DOCENTES A PARTIR
DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE
BOLSAS DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA (PIBID)**

Andressa Amaro Prass
Bianca de Fátima Sczur Rabaioli
Eduarda Vithoria Silver
Carin Naissinger



RESUMO

O referente capítulo ilustra uma das temáticas desenvolvidas na Escola Municipal de Educação Básica Prof. Adolfina J. M. Diefenthäler, em duas turmas de terceiro ano, por meio do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Feevale, por acadêmicas do curso de Pedagogia. A temática apresentada neste capítulo será sobre as questões de gênero, visto que as turmas possuíam muitos estigmas referentes ao tema e, a partir de metodologias ativas, a percepção das turmas foi ressignificada gradualmente, ampliando a compreensão da diversidade social em relação à igualdade de gêneros.

Palavras-chave: Igualdade de gênero. Estereótipos. Estigmas sociais. Diversidade. Valores. PIBID.

ABSTRACT

The referring chapter illustrates one of the themes developed at the Municipal Elementary School Teacher Adolfina J.M.Diefenthaler in two third years classes through the institutional program of scholarship for the initiation of teaching of the Feevale University, by academics from the Pedagogy Course. The theme present in this chapter will be gender relations seeing that the classes had many stigmas regarding the theme and from active methodologies the perception of the classes was resignified, amplifying the understanding of social diversity in relation to gender equality.

Keywords: Gender equality. Stereotypes. Social stigmas. Diversity. Values. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

Durante o segundo semestre de 2021, nós, graduandas em Pedagogia e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Feevale, promovemos oficinas sobre as relações de gênero aos estudantes do terceiro ano da Escola Municipal de Educação Básica Professora Adolfina Josefina Mayer Diefenthäler, localizada no bairro São José, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. O projeto foi coordenado pela professora Suelen Bomfim Nobre e supervisionado pela professora Carin Naissinger.



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

No primeiro semestre, devido à pandemia da covid-19, as escolas aderiram à modalidade remota de ensino. Assim, em dois grupos de bolsistas, aplicamos oficinas quinzenais, em manhãs e tardes de sextas-feiras, pelo *Google Meet*. Com o retorno à modalidade presencial, no segundo semestre, os grupos do turno matutino e vespertino foram subdivididos em dois grupos que, intercalados, realizaram oficinas quinzenais em manhãs e tardes de sextas-feiras. Em equipe, junto à supervisora de área, elaboramos um único planejamento, por meio de reuniões semanais, com, aproximadamente, uma hora de duração, pelo *Google Meet*.

O projeto institucional “O mundo em nossas mãos: leituras e cuidados nos diálogos educativos do PIBID”, da Universidade Feevale, visa integrar a educação básica e a educação superior a fim de elevar a qualidade de ensino e formação. Para tanto, divide-se em dois subprojetos de caráter interdisciplinar.

O subprojeto de Ciências Biológicas, Pedagogia e História, “Educando para a sustentabilidade ambiental e cidadania: a escola que queremos no século XXI”, visa estimular ações de educação ambiental e cidadania com base nos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Assim, considerando a escola enquanto espaço de formação e a forte presença de estereótipos de gênero, as nossas abordagens pedagógicas, ancoradas no material didático proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), buscaram desconstruir estereótipos de gênero a fim de promover a cidadania e a igualdade.

O objetivo do capítulo é analisar as intervenções pedagógicas, com ênfase nas relações de gênero, realizadas, através do PIBID, durante o segundo semestre de 2021. Para tanto, contextualizamos o tema com base nos estudos de Auad (2018), Casagrande e Carvalho (2006) e Lins, Machado e Escoura (2016). Em seguida, discutimos sobre a presença da palavra “gênero” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da pesquisa de Silva, Maraschin, Funari, Mello e Junqueira (2020). Por fim, apresentamos as abordagens pedagógicas, resultados e considerações finais. Os relatos aqui apresentados integram as experiências das bolsistas do turno matutino e vespertino, visto que as turmas reagiram de formas semelhantes ao mesmo planejamento.





2 AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Na perspectiva de Auad, “o sexo é percebido como uma questão relativa à biologia, enquanto o gênero é uma construção histórica a partir de fatores genéticos” (2018, p. 22). Lins, Machado e Escoura, ao encontro de Auad, compreendem o gênero como um dispositivo cultural que “cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder” (2016, p. 10). O gênero, portanto, é uma construção social que atribui signos e valores ao feminino e ao masculino e, assim sendo, pode sofrer transformações. O sexo, entretanto, trata de características biológicas que definem o indivíduo como fêmea ou macho. Assim,

Ao considerar o gênero uma construção social que representa e reproduz relações de poder, pode-se dizer que os papéis e/ou funções atribuídas a homens e mulheres variam dependendo da cultura, do ambiente social, enfim, da sociedade em que as pessoas estão inseridas (CASAGRANDE, CARVALHO, p. 2, 2006).

As autoras Casagrande e Carvalho (2006) realizam uma reflexão histórica da função feminina na sociedade, em que, a partir do século XX, a educação, antes dever da mulher do lar, passou a ser papel da escola. Conforme Auad (2018), a escola mista foi oficializada no Brasil na década de 1920, um avanço significativo para a igualdade de gênero, visto que, antes, a educação, para a mulher, era negligenciada. Entretanto, “a escola mista é um meio e um pressuposto para haver a coeducação, mas não é suficiente para que esta ocorra” (AUAD, 2018, p. 55). Logo, apesar de meninas e meninos ocuparem o mesmo espaço escolar, as desigualdades continuam presentes e, atualmente, os reflexos são perceptíveis.

Segundo Casagrande e Carvalho (2006), a presença de estereótipos de gênero está dentro do espaço escolar, desde as expectativas dos professores até as representações nos livros didáticos. As brincadeiras de meninos envolvem ciência e liderança, enquanto as brincadeiras de meninas estão limitadas ao cuidado do lar e à maternidade. Assim, a instituição escolar tornou-se o principal local de desenvolvimento e socialização do indivíduo, além de outros espaços de educação informal. Percebe-se, logo, a importância de professores que, ao educar, não perpetuem distinções entre os gêneros, mas que sejam capazes de desconstruir os estigmas referentes a papéis sociais atribuídos aos meninos e às meninas.





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Outra questão é a percepção ainda presente na sociedade brasileira de que a feminilidade é sinônimo de fragilidade e emoção, enquanto a masculinidade é sinônimo de força e razão. As meninas brincam com bonecas, enquanto os meninos brincam com carros. As meninas usam rosa, enquanto os meninos usam azul. Ao entrar na escola, portanto, “percebemos rapidamente que o mundo é dividido entre feminino e masculino e aprendemos também em qual dos lados devemos estar” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 9). Assim, as crianças são imersas em um ambiente com estereótipos de gênero que limitam as possibilidades de aprendizagens e percepções de futuro.

É necessário, portanto, abordagens pedagógicas que promovam a reflexão sobre as relações de gênero. Para tanto, Auad (2018) propõe mudanças nas estruturas do sistema educacional, desde o currículo até as interações cotidianas. Nessa perspectiva, é imprescindível que os professores incentivem a interação e o respeito entre as meninas e os meninos, a participação de meninas e meninos em brincadeiras diversas e o protagonismo de meninas e meninos em ciências, esportes, linguagens e matemática.

Considerando a importância de abordagens pedagógicas sobre as relações de gênero na escola, Silva, Maraschin, Funari, Mello e Junqueira (2020) analisaram a presença da palavra “gênero” na BNCC. As pesquisas constataram que a presença da palavra está vinculada aos gêneros literários, musicais e textuais, mas não há espaço para a discussão do termo enquanto construção social.

A BNCC é “um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7) e, portanto, ao silenciar as relações de gênero, em sua versão final, o documento inviabiliza a promoção da coeducação proposta por Auad (2018) e contribui para as desigualdades sociais, bem como para a dominação de um gênero sobre o outro.

Assim, sem suporte teórico apresentado na BNCC, nossas abordagens pedagógicas estão ancoradas no material didático, proposto pela UNESCO, que apresenta a necessidade de abordar o tema, visto que “não haverá educação de qualidade, se não houver um esforço intencional da escola em romper com barreiras que impedem a continuidade dos estudos e a promoção de direitos iguais entre meninas e meninos” (UNESCO, 2020, p. 38).





3 RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

3.1 RELAÇÃO ENTRE AS BOLSISTAS E OS ESTUDANTES

Para algumas bolsistas, a primeira experiência docente aconteceu a partir do PIBID e os primeiros dias de aulas, enquanto professora, são desafiadores, visto que “a faculdade antecipa pouco essa experiência real” (KARNAL, 2012, p. 14) e, apesar das preparações prévias,

Não é fácil começar. É como aprender a andar de bicicleta: há um momento que tiram as rodinhas auxiliares ou a pessoa que nos apoiava desaparece e estamos sozinhos. É o medo do goleiro na hora do pênalti. É o medo de todo profissional: estou diante do que quero, mas não tenho certeza de como fazer o que quero. Ansiedade natural e universal, mas intensa. (KARNAL, 2012, p. 15).

Entretanto, ao chegar na escola, as turmas acolheram as bolsistas com carinho e participaram das propostas pedagógicas com prazer. Assim, logo criamos vínculos. Os estudantes demonstraram empolgação com as novas professoras e as novas possibilidades de aulas, principalmente aulas no pátio da escola. Nunca houve recusa, por parte deles, em participar das atividades. Algumas foram feitas com mais entusiasmo do que as outras, o que é normal. Ao decorrer das oficinas, houve discussões sobre outros assuntos em que percebemos a necessidade de intervenção e, para tanto, o respeito das turmas foi essencial para o sucesso do projeto. Nesses momentos, a empolgação diminuiu, mas acreditamos que

Educar pode ser (e com frequência é) contrariar a vontade imediata do aluno. O olhar dele, a sensibilidade para com ele é seu ponto de partida. É quem diz quanta energia, quanta imaginação, quantos recursos você terá de realizar para que o olhar dele chegue ao ponto que você deseja. O olhar dele não é seu horizonte, mas sua possibilidade (KARNAL, 2012, p. 20).

Nessa perspectiva, com afeto e empatia, procuramos desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas, com atividades, brincadeiras, debates, dinâmicas, histórias, jogos e vídeos a fim de atingir o nosso objetivo pedagógico.

Também houve momentos em que alguns estudantes estavam dispersos e com dificuldades de participar junto à turma, mas, a partir da perspectiva de Karnal, entendemos





que “comportamento do aluno pode ser um problema: ele não é o problema” (2012, p. 19) e, com diálogo, conseguimos contemplá-los em suas singularidades.

3.2 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

A primeira oficina, na modalidade presencial, ocorreu no dia 13 de agosto de 2021, com estudantes do terceiro ano da escola. Nela, exploramos as expectativas em relação ao futuro, o que sonhavam em ser quando adultos. Para tanto, realizamos a leitura coletiva do livro “Coisa de menina ou coisa de menino?”, da autora Pri Ferrari (figura 1), com o auxílio de um projetor multimídia (figura 2), e, assim, todos acompanharam a leitura e as ilustrações do livro, que, mais tarde, propiciaram discussões sobre os sonhos e futuras profissões e, também, produções artísticas (figura 3).

Figura 1 - Capa do livro “Coisa de menina ou coisa de menino”, da autora Pri Ferrari



Fonte: Plano Nacional do Livro Didático - PNLD (2018).

Figura 2 - Leitura coletiva do livro



Fonte: autoras (2021)



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Figura 3 - Montagem de produções artísticas



Fonte: autoras (2021)

Diagnosticamos a necessidade de abordar sobre as relações de gênero quando alguns meninos questionaram as escolhas das meninas, dizendo ser “coisa de menino”. Também, durante a primeira oficina, uma menina afirmou que uma colega era “esquisita” por gostar de jogar futebol, o que, para ela, tratava-se de um esporte de menino. Quando questionados, disseram que “elas não conseguem fazer isso, só os meninos conseguem”.

Durante a reunião de planejamento, percebemos que as turmas, tanto no turno matutino, quanto no turno vespertino, reagiram de formas semelhantes quanto às relações de gênero. Assim, decidimos elaborar abordagens pedagógicas sobre as relações de gênero com o objetivo de desconstruir estereótipos, visto que “meninos e meninas apenas juntos, sem maiores reflexões pedagógicas sobre relações de gênero, pode redundar em aprofundamento das desigualdades” (AUAD, 2018, p. 55). Considerando a faixa-etária, elaboramos propostas lúdicas para promover um ambiente leve e propício aos debates e às reflexões infantis.

No dia 20 de agosto de 2021, segunda oficina, realizamos uma “história coletiva”. A atividade consiste em continuar uma história a partir de uma profissão sorteada. Para tanto, escrevemos as profissões em papéis e as colocamos em uma caixa. Uma das bolsistas iniciou a história para que os estudantes compreendessem a dinâmica e, posteriormente, cada estudante retirou uma profissão da caixa e criou um contexto para a profissão na história. Alguns demonstraram estar sem ideias para contribuir com a história a partir da sua

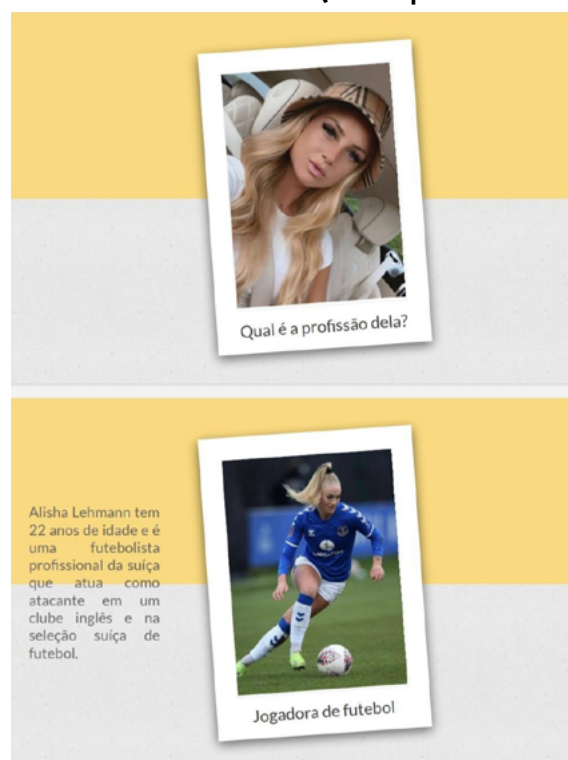


PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

profissão, mas, com o auxílio dos colegas e das professoras-bolsistas, houve cooperação, diversão e resultados positivos.

No encontro seguinte, no dia 28 de agosto de 2021, realizamos a dinâmica “Qual é a profissão dele(a)?”, que consiste em adivinhar a profissão da pessoa através de sua fisionomia. Para tanto, elaboramos uma sequência de slides com fotos casuais, de homens e mulheres, e fotos exercendo suas respectivas profissões. Os estudantes sugeriram ocupações e ficaram surpresos com os resultados, visto que não esperavam homens bailarinos e mulheres jogadoras de futebol, por exemplo (figura 4).

Figura 4 - Slides da dinâmica “Qual é a profissão dele(a)?”



Fonte: autoras (2021)

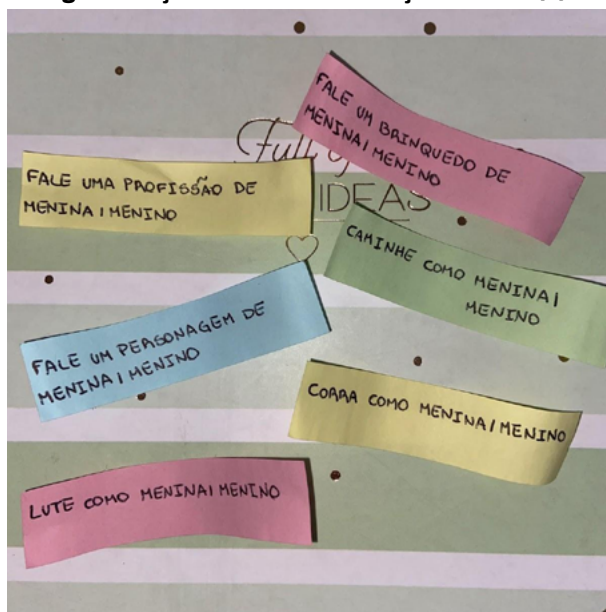
Os primeiros palpites para as mulheres eram “modelo”, “*influencer digital*” ou “professora”, em contraste com os homens, cujos palpites eram “bombeiro”, “piloto” ou “policial”, algo notável durante a dinâmica. Pensando nessa possibilidade de respostas, selecionamos pessoas com profissões de predominância do gênero oposto, como, por exemplo, Alisha Lehmann, futebolista suíça (figura 4), e Thiago Soares, bailarino brasileiro, a fim de romper estereótipos de gênero.



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

A atividade prática “Faça como um(a) menino(a)” consiste em exercer ações como o gênero oposto (figura 5). Para tanto, escrevemos ações em papéis e as colocamos em uma caixa. Os estudantes pegaram os papéis e exerceram as ações descritas neles como o gênero oposto no pátio da escola.

Figura 5 - Algumas ações da dinâmica “Faça como um(a) menino(a)”



Fonte: autoras (2021)

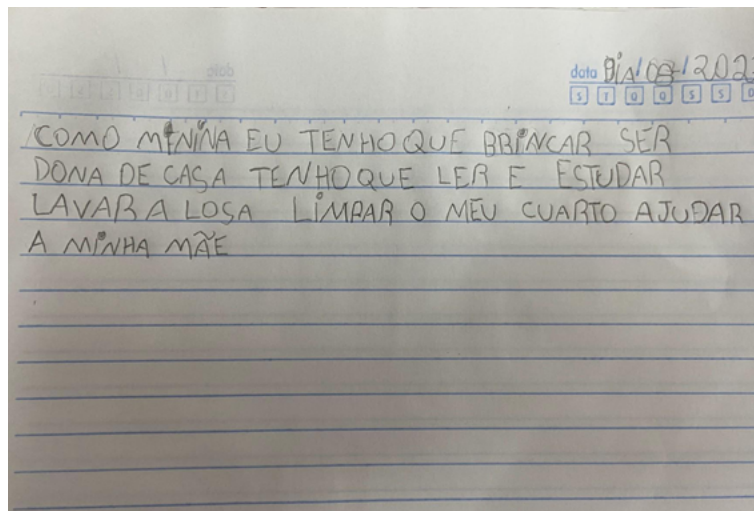
Ao imitar as meninas correndo ou lutando, os meninos faziam movimentos delicados e soltavam gritos agudos, o que deixava as meninas incomodadas. Pedimos, então, para elas exercerem a ação como, de fato, uma menina corre ou luta. Assim, observando a demonstração das meninas, os meninos perceberam que não havia distinção entre os gêneros. Percebemos, também, a presença de estereótipos nas brincadeiras, brinquedos e profissões. Os estudantes mencionaram boneca e casinha como “coisa de menina” e bola e carros como “coisa de menino”. Alguns, ainda, afirmaram que um menino não pode, em hipótese alguma, brincar de boneca ou ser professora, visto que é um brinquedo e uma profissão de menina.

Na atividade escrita, os estudantes continuaram a frase “Como menino(a) eu tenho que...”. Abaixo, seguem alguns registros.



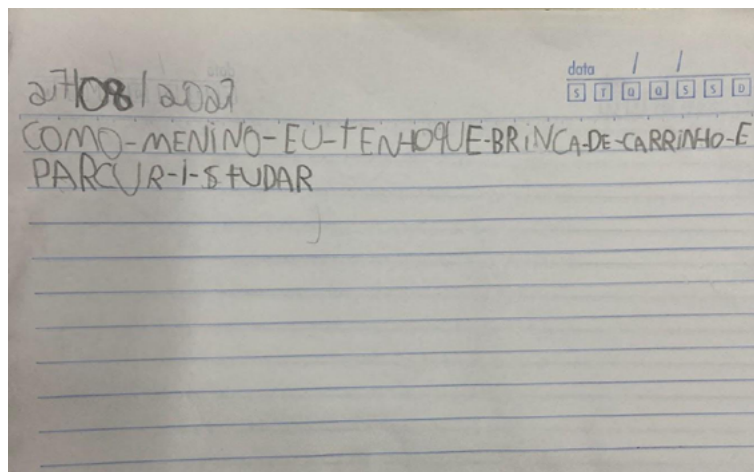
PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Figura 6 - Registro da atividade escrita de menina



Fonte: autoras (2021)

Figura 7 - Registro da atividade escrita de menino



Fonte: autoras (2021)

Conforme os registros fotográficos, a menina acredita que como menina deve “ser dona de casa”, enquanto o menino acredita que deve “brincar de carrinho”. A partir dessa atividade, percebemos que muitas meninas colocavam diversas tarefas domésticas entre os seus deveres, algo pouco frequente nos registros dos meninos.

Houve, também, debates sobre a questão “Existe coisa de menina e coisa de menino?” em que discutimos os porquês de alguém não poder fazer algo por não ser adequado ao gênero. Realizamos algumas perguntas provocativas para guiar os debates, como, por exemplo, “Por que um menino não pode brincar de casinha? Quando crescer ele não terá





uma casa?”. Assim, estereótipos foram, aos poucos, desconstruídos. Mais tarde, os alunos compartilharam experiências pessoais e expressaram descontentamentos sobre os estigmas sociais atribuídos aos meninos e às meninas, com falas como “claro que um menino pode brincar de casinha, eu sempre ajudo a minha mãe nas tarefas de casa”, “o meu pai faz comida também”, “existem mulheres que jogam futebol, eu posso jogar igual elas”. Encerramos as discussões com a transmissão do vídeo “Juntos pela igualdade”, da turma da Mônica, que retrata as meninas e os meninos como iguais e livres para sonharem e serem o que almejam.

Assim, percebemos que atingimos o nosso objetivo pedagógico. As oficinas seguintes tiveram o enfoque em outros temas que diagnosticamos necessários abordar com as turmas. Mas, continuamos seguindo as medidas de Auad (2018) com abordagens pedagógicas que incentivam a cooperação, a demonstração de afeto, a interação e o respeito entre meninas e meninos, de encontro à dicotomia de mundo azul e rosa.

3.3 RESULTADOS FINAIS

Ao fim das abordagens pedagógicas sobre as relações de gênero, percebemos que atingimos o nosso objetivo inicial. Através das propostas pedagógicas, os estudantes compreenderam que não existem “coisa de menina” e “coisa de menino”. Meninas e meninos são capazes e fortes. Azul e rosa são cores para todas as pessoas. Bola, bonecas, carros e cozinha são brincadeiras para todas as crianças.

Também percebemos o contraste de comportamentos antes e depois das intervenções pedagógicas. Antes, as turmas tinham grupos de meninas e grupos de meninos e demonstravam não aprovar amizades entre gêneros opostos. Depois, as meninas e os meninos conversavam e alguns compartilhavam a mesma mesa. Abaixo, seguem alguns registros fotográficos.





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Figura 8 - Turma antes das intervenções pedagógicas (turno matutino)



Fonte: autoras (2021)

Figura 9 - Turma antes das intervenções pedagógicas (turno matutino)



Fonte: autoras (2021)





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Figura 10 - Turma antes das intervenções pedagógicas (turno vespertino)



Fonte: autoras (2021)

Figura 11 - Turma antes das intervenções pedagógicas (turno vespertino)



Fonte: autoras (2021)





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Figura 12 - Turma depois das intervenções pedagógicas (turno matutino)



Fonte: autoras (2021)

Figura 13 - Turma depois das intervenções pedagógicas (turno matutino)



Fonte: autoras (2021)





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Figura 14 - Turma depois das intervenções pedagógicas (turno vespertino)



Fonte: autoras (2021)

Figura 15 - Turma depois das intervenções pedagógicas (turno vespertino)



Fonte: autoras (2021)

Nas figuras 8 e 9, é perceptível a divisão de meninas e meninos entre grupos e nas figuras 10 e 11, apesar de estarem dentro da sala de aula em classes individuais, podemos perceber a presença de grupos, meninas próximas de meninas e meninos próximos de meninos. Nas figuras seguintes, entretanto, é possível perceber alguns grupos heterogêneos, com meninas e meninos, um avanço importante, visto que antes não era algo adequado ou natural aos olhos deles.





4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, percebemos que as abordagens pedagógicas sobre as relações de gênero são imprescindíveis para a coeducação e desconstrução de estereótipos. Portanto, é necessário que os professores, ao educar, não perpetuem distinções entre os gêneros, mas que sejam capazes de elaborar estratégias para desconstruir os estigmas referentes a papéis sociais atribuídos aos meninos e às meninas, visto que “unir meninos e meninas nas mesmas salas de aula não é o remédio para a desigualdade” (AUAD, 2018, p. 69), é necessário agir.

A BNCC, ao silenciar as relações de gênero em sua versão final, revela um retrocesso na educação brasileira, perpetuando práticas discriminatórias. Entretanto, cabe aos professores, com um olhar sensível às necessidades das turmas, recorrer a outros materiais, como os ODS da UNESCO, para desenvolver abordagens pedagógicas que rompam com as tradicionais relações de gênero e promovam o protagonismo de meninas e meninos na sociedade, assim como uma escola, verdadeiramente, coeducativa.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à coordenadora institucional do projeto “O mundo em nossas mãos: leituras e cuidados nos diálogos educativos do PIBID/Feevale”, professora Márcia Blanco Cardoso, que, junto às coordenadoras e supervisoras, promoveu encontros de formação e interação sobre práticas do PIBID, essenciais para as práticas dos bolsistas nas escolas. Dentre eles, destacamos o seminário “Direitos humanos em tempos controversos”, em dezembro de 2020, o Café Virtual para a socialização de práticas do PIBID, em julho de 2021, e a apresentação das práticas pedagógicas, no evento Inovamundi, da Universidade Feevale, em outubro de 2021.

Agradecemos à coordenadora de área do subprojeto “Educando para a sustentabilidade ambiental e cidadania: a escola que queremos no século XXI”, dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, História e Pedagogia, professora Suelen Bomfim Nobre, que esteve presente através de encontros síncronos periódicos, acompanhou e auxiliou na produção de registros das práticas do PIBID e esteve, sempre com muito carinho, à disposição para quaisquer dúvidas.





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Agradecemos à supervisora de área, professora Carin Naissinger, que, também, com muito carinho, esteve à disposição. Em nossas reuniões, a professora assumiu o papel de mediadora entre as sugestões pedagógicas das bolsistas e as adequações necessárias para as práticas, considerando aspectos como espaço, faixa etária, materiais disponíveis e tempo de aula. Com escuta e diálogo, tivemos oportunidades de expressar ideias e, também, aprender sobre docência, planejamento, sala de aula e trabalho em equipe. A professora esteve presente em nossas práticas e, em nossas reuniões, compartilhou, com as participantes, especificidades da turma e demais recomendações que deveriam ser consideradas no planejamento.

Obrigada, vocês marcaram a nossa formação enquanto futuras docentes.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CASAGRANDE, L. S.; CARVALHO, M. G. **Educando as novas gerações**: representações de gênero nos livros didáticos de matemática. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. **Anais [...]**, Caixambu/SP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 abr. 2022.

FERRARI, Pri. **Coisa de menina ou coisa de menino?**. São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2012.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

SILVA, Juliana Collares da; MARASCHIN, André de Azambuja; FUNARI, Catiúcia Anselmo, MELLO, Elena Maria Billig; JUNQUEIRA, Sônia Maria da Silva. Gênero e sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva freireana. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 152-176, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12104/8470>. Acesso em: 8 abr. 2022.



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável na escola:** ODS 3, Saúde e bem-estar. Brasília, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375078/PDF/375078por.pdf.multi>. Acesso em: 8 abr. 2022.

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável na escola:** ODS 4, Educação de qualidade. Brasília, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375079/PDF/375079por.pdf.multi>. Acesso em: 8 abr. 2022.





**INTERVENÇÕES
PEDAGÓGICAS
SOBRE RECURSOS
HÍDRICOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL:
EXPERIÊNCIAS
COMPARTILHADAS NO
PIBID/FEEVALE**

Keila Victoria de Souza Sefstrom
Mariana Lucena Rizzo
Saíd Lucas de Oliveira Salomón



RESUMO

Ao apresentarmos a prática sobre recursos hídricos, estamos trazendo um assunto pertinente para a preservação e conscientização do uso da água. As atividades realizadas pelo PIBID/Feevale, na EMEF Martha Warthenberg, contemplaram abordagens lúdicas com enfoque em recursos hídricos. O planejamento didático-pedagógico foi direcionado para o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, sendo explorado um vídeo didático e formulação de cartazes coletivos, visando a sensibilização ambiental. Aproveitamos o Dia Mundial da Água, 22 de março de 2022, para apresentarmos aos estudantes as etapas de tratamento de água e quais indicadores de potabilidade. A partir das estratégias pedagógicas promovidas buscou-se a compreensão do processo para a água chegar até nossas residências e a reflexão sobre o consumo sustentável da água.

Palavras-chave: Recursos hídricos. Água. Educação Ambiental. Desenvolvimento sustentável. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

O PIBID/Feevale atuou na EMEF Martha Warthenberg, no período de março de 2021 a 30 de abril de 2022, a partir do projeto “O Mundo em nossas mãos: Leituras e cuidados nos diálogos educativos do pibid” e no subprojeto “Educando para a Sustentabilidade Ambiental e Cidadania”, articulando saberes das áreas de Pedagogia, Ciências Biológicas e História.

O subprojeto do PIBID/Feevale está ancorado na Agenda 2030, a qual pontua os objetivos do desenvolvimento sustentável, trazendo consigo 17 desafios comuns em que as escolas devem se pautar para realizar conversas em ambientes escolares e não escolares, desenvolvendo o diálogo e a interdisciplinaridade com a comunidade social.

O tema dos recursos hídricos ocorreu com a curiosidade sobre o dia mundial da água, que celebramos no dia 22 de março. Criado em 1992 pela ONU (Organização das Nações Unidas), a Declaração Universal dos Direitos da Água, que preconiza o patrimônio do planeta e traz em sua cartilha a responsabilidade de cada um de nós sobre o futuro da água, bem como preservá-la e usá-la a nosso favor, foi nosso aporte teórico. Esse tema está



mencionado na BNCC (Brasil, 2018a) e no Referencial Curricular Gaúcho (Brasil, 2018b), incentivando a conscientização do uso da água.

Objetivou-se, a partir destas estratégias de ensino, promover a sensibilização dos estudantes do 8º ano e 9º ano do ensino fundamental, seus familiares e pessoas próximas sobre a importância dos recursos hídricos para a manutenção da vida na Terra. Ainda foi possível analisar práticas sustentáveis para o uso correto da água em nosso cotidiano.

2 PESQUISAS QUE EXPLORARAM O TEMA RECURSOS HÍDRICOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Santos (2007, p. 487),

diante da realidade com a qual nos encontramos, fortemente marcada pela ciência e tecnologia e por desequilíbrios socioambientais, políticos e econômicos, defendemos que a educação científica deve contribuir para o letramento científico como prática social. Com isso, o que se busca não é uma alfabetização em termos de propiciar somente a leitura de informações científicas e tecnológicas, mas a interpretação do seu papel social.

Guimarães (2006 apud SILVA, 2017) afirma que é necessária uma reflexão sobre os problemas ambientais presentes na sociedade. Para o autor, somente o conhecimento da existência desses problemas não proporciona modificações no meio ambiente. Nesse contexto, vale ressaltar o *slogan* “Pensar Globalmente, Agir Localmente” e o papel da formação escolar dos alunos para que adquiram conhecimentos, habilidades e atitudes, no sentido de compreender e intervir na realidade. O pensamento global sobre a crise hídrica e as ações locais a respeito dos recursos hídricos são essenciais para recuperar, conservar e preservar a água.

De acordo com Peters (2006), a escassez de água tornou-se um dos graves problemas mundiais e vem aumentando devido a vários fatores, como a poluição hídrica, o uso desordenado, o desperdício, o crescimento da demanda e a gradativa diminuição de sua disponibilidade. Ainda, segundo Peters (2006), a dificuldade de obtenção de água nas grandes cidades e os custos crescentes de captação, tratamento e transporte, agravados



pela crescente degradação dos mananciais, vem apontando para a necessidade de conservação e uso racional desse insumo.

Segundo Dias (1992), é inegável que a educação ambiental contribui significativamente para a proteção do meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida.

Segundo Marabesi (2012), em seus estudos ele fala da importância de tratar do assunto da água em seu enfoque com Plano Nacional de Saneamento Básico (PNSB), de 2008, com a influência dos resíduos que faz com que a água que chega até nossa residência, não fosse tão limpa e própria para uso, precisando ser utilizados outros recursos que a transformem em potável. O autor também faz relação ao reúso da água, elaborando e praticando de maneira racional um novo produto para que seja utilizado (MARABESI, 2012).

Correa (2017) pontua que,

Para o estudo em questão, o recurso natural limitado, Água, condiz exatamente com a Teoria Malthusiana, onde o crescimento populacional cresce consideravelmente, e o recurso da água só tende a diminuir por diversos fatores, como o seu mau uso, por grande parte da população mundial, a poluição de rios, mares e lagoas, havendo como consequência a perda dos recursos hídricos para o consumo. (CORREA, 2017, p. 8).

Além de ser importante para o uso cotidiano de regar plantas, a água auxilia no sistema corporal. Segundo o autor Paschoal (2012), a água que ingerimos é extremamente importante estar potável, para que auxilie até mesmo em tratamentos de cálculos renais e prevenção de doenças, além de proteger o organismo contra o envelhecimento precoce. Também ressalta que nenhum outro componente físico-químico é tão compatível com o processo biológico do ser humano quanto a água.

Ainda de acordo com Paschoal (2012), o uso da água é importante como transporte de substâncias orgânicas e inorgânicas entre os ecossistemas terrestres e marinhos (PASCHOAL, 2012).





3 RELATO DA PRÁTICA DOCENTE

O tema recursos hídricos é de notória importância no âmbito escolar e está referenciado em vários documentos curriculares nacionais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998), BNCC (Brasil, 2018a) e RCG (Brasil, 2018b). A partir do tema gerador água, buscou-se promover atividades que estimulam a conscientização dos estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Trabalhamos a autonomia dos estudantes ao darmos liberdade para realizarem o trabalho de forma manual, escrevendo e desenhando o que quisessem em relação ao tema proposto. Percebemos que, dessa forma, o interesse pelo trabalho era maior, pois, produzindo o próprio cartaz, traziam uma satisfação por parte deles e uma certa competição em forma de brincadeira para ver qual turma faria o cartaz mais elaborado. A seguir, estão evidenciadas, nas figuras 1 e 2, os cartazes informativos elaborados pelos alunos.

Figura 1 - Formulações de cartazes informativos sobre o uso da água

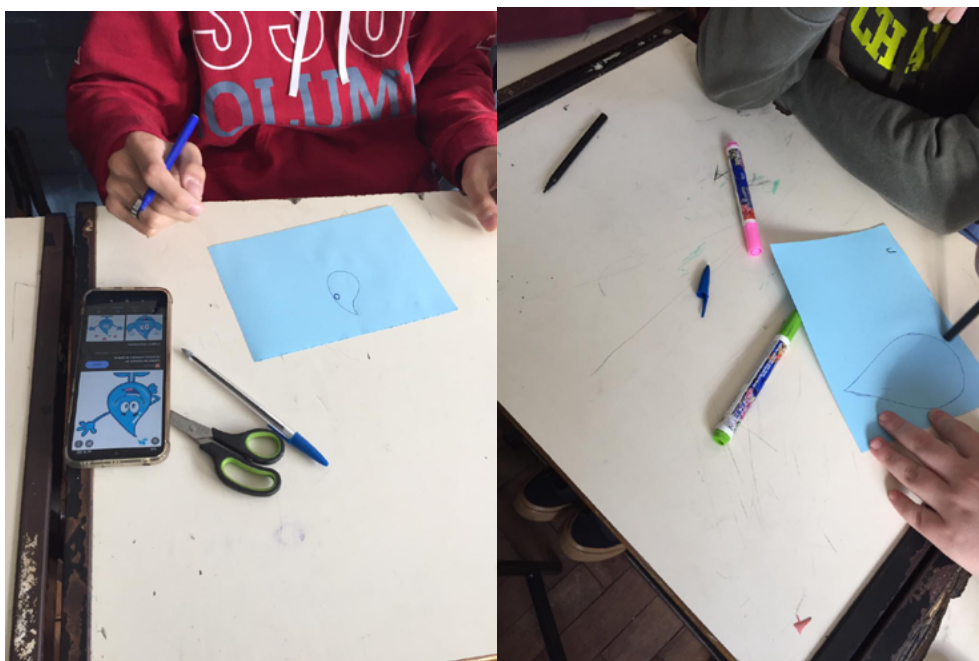


Fonte: os autores (2022)





Figura 2 - Formulações de cartazes informativos sobre o uso da água



Fonte: os autores (2022)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que as turmas se mostravam tímidas e curiosas em relação aos bolsistas PIBID e sua função na escola, logo que nos apresentamos, no início da prática. A primeira ação foi para os estudantes conhecerem a proposta didática do PIBID, explicamos o que era o projeto, uma vez que nem sempre eles ficam à vontade na presença de pessoas desconhecidas, e inserimos os conteúdos que iríamos abordar.

Assim, quando realizamos a proposta de 2022, já estávamos bem ambientados na escola e desenvolvemos atividades diversificadas, com temáticas de sustentabilidade e recursos hídricos. Os planos de aula mostraram-se eficientes e proporcionaram a compreensão sobre o consumo sustentável da água.

O PIBID oferece a oportunidade ao aluno em formação de conhecer a sala de aula, sendo seu primeiro contato com esse ambiente. Apesar da ansiedade e nervosismo, foi muito satisfatória a interação com a escola, aprendemos muito com essa experiência, ao



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

trabalharmos com pessoas dedicadas, competentes e que nos motivaram a seguir em frente na nossa futura profissão.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos especialmente aos nossos professores e supervisores: Suelen Bomfim Nobre, Said Lucas Salómon, Márcia Blanco Cardoso e também aos nossos familiares, pelo apoio incondicional durante todo o Pibid. À EMEF Martha Wartenberg pelo espaço e acolhimento na escola para a realização das ações.

REFERÊNCIAS

ANANIAS, Natália Teixeira; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. **Educação Ambiental e Água no Ensino Fundamental: O Trabalho Docente em Questão**. In: Anais do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 21 a 24 outubro de 2013. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/E>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Parâmetro Nacional Curricular. Ensino de Ciências. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf> >. Acesso em 07 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF, 2018a. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 20 mai. 2023.

_____. Referencial Curricular Gaúcho, RGS, 12 de dez. 2018b. Disponível em: <<https://h-curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>>. Acesso em: 02 mai. 2023.

CORREA, Lucas Mendes Westrupp. **A Aplicabilidade da Política Nacional de Recursos Hídricos** - Lei Nº 9.433/97. 2017. 51f. Monografia (Direito) – Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL, Tubarão, 2017. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/6113/4/MONOGRRAFIA%20LUCAS%20MENDES%20WESTRUPP.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental:** princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992. 224p.

LEMOS, Ediu Carlos Lopes; ALTOÉ, Solivan; COELHO, Adilson Márcio. Uma Análise da Percepção Ambiental e dos Recursos Hídricos em Escolas do Município de Nova Venécia-ES. **Revista Educação Ambiental em Ação**, v. 1, n.66, p. s/p. 2018. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3479>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MARABESI, Fábio Maringoli. **Gestão de Recursos Hídricos:** Uma Abordagem da Economia Institucional sobre a Reutilização da Água. 2012. 53f. Monografia (Ciências Econômicas) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP, Araraquara, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119800/marabesi_fm_tcc_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso em: 1 jul. 2022.

PASCHOAL, Renan da Silva. **Usos da água e necessidades de tratamento para consumo.** 2012. 56f. Trabalho Final de Curso (Engenharia Civil) – Faculdade de Engenharia da UFJF, Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <https://www.ufjf.br/engenhariacivil/files/2012/10/TCC-Renan-da-Silva-Paschoal.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.

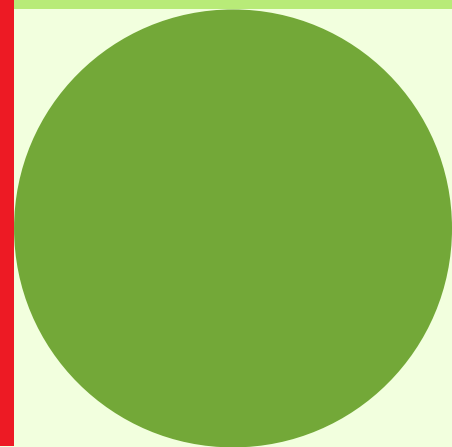
SILVA, Raimunda Leila José da; STRIEDER, Roseline Beatriz. A falta de água no bairro: educação CTS com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2017, Florianópolis. Anais do XI ENPEC, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1045-1.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.





**PIBID NA
EMEF MARTHA
WARTENBERG: A
PROMOÇÃO DE JOGOS
LÚDICOS NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Franciele Staub Moreira Hugo
Márcia Margarete Wachholz Louis
Said Lucas de Oliveira Salomón





1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência está estreitamente ligado à iniciação à prática docente – PIBID/Feevale – e, como tal, tem um mote essencialmente prático e reflexivo, uma vez que a sua elaboração foi promovida a partir do Subprojeto: “Educando para a sustentabilidade ambiental e cidadania: a escola que queremos no século XXI”, articulando saberes interdisciplinares das áreas de Ciências Biológicas, Pedagogia e História.

As ações do PIBID/Feevale foram desenvolvidas na EMEF Martha Wartenberg, localizada no município de Novo Hamburgo/RS, no bairro Canudos, com discentes das turmas de 8º ano, do turno diurno, no período compreendido entre março de 2021 a março de 2022.

O tema gerador, Educação para a Sustentabilidade e Cidadania, propõe reflexão, o que implica confrontar a realidade sobre educação ambiental no âmbito escolar. As atividades planejadas para as ações e desenvolvidas com os alunos foram pensadas para o despertar de um olhar mais crítico, levando os discentes a ponderar sobre as ações e omissões do homem frente ao meio ambiente e ao planeta Terra, que trazem implicações, sendo elas sociais, jurídicas, ambientais e econômicas.

Nesta perspectiva, a partir das proposições de estratégias pedagógicas, buscou-se oportunizar a análise de danos ambientais locais, no entorno da escola, e suas diferentes formas, pois, muitas vezes, o dano ambiental não pode ser visto imediatamente, ele apenas aparece com o passar do tempo. Esse foi um dos aspectos amplamente abordados nas ações realizadas: utilizar os recursos naturais de forma consciente e sustentável, para que as futuras gerações também tenham a oportunidades de usá-los.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A utilização de jogos lúdicos nas ações, para nós, apresentou-se como uma opção assertiva, no sentido de captar o interesse dos discentes, ampliar sua participação e possibilitar melhor entendimento e aprendizagem efetiva.





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referentes ao ensino fundamental, os jogos são apontados como uma ferramenta para o desenvolvimento na totalidade, citados em cadernos separados por matérias mediante a articulação entre o conhecimento e o imaginário, podendo ser desenvolvido o autoconhecimento.

O Jogo é uma estratégia lúdica, é considerado como uma atividade que imita ou simula uma parte do real. Possui a capacidade de interagir com a realidade, inserindo o participante no tema que é proposto (BROUGÈRE, 1998).

Segundo Soares (2004), as habilidades e os conhecimentos adquiridos no jogo preparam para o desempenho do trabalho. O jogo seria uma espécie de treinamento para o trabalho, que prepara não só para uma profissão específica, mas para a vida adulta.

“A escola é um dos locais privilegiados para a realização da educação ambiental, desde que dê oportunidade à criatividade.” (REIGOTA, 1994, p. 24). Diante disso, Sato (2003) afirma que “ensinar” EA – Educação Ambiental –, faz parte de um sistema educativo muito complexo e, por isso, é necessário que haja diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares, introduzindo mais criatividade e abandonando os modelos tradicionais. De acordo com o exposto por Ruscheinsky e Costa (2002), “a EA só será possível se desenvolvida por uma equipe que discuta e reinvente o processo educativo, para que os objetivos buscados sejam construídos” (p. 85).

A EA deve ser um instrumento de sensibilização e capacitação do ser humano em relação à temática ambiental, e o uso do lúdico por meio de diversas atividades auxilia no desenvolvimento de atitudes ambientalmente responsáveis desde a mais tenra idade, com o objetivo de apoiar a formação de uma consciência ambiental crítica que leve a mudanças de comportamentos e atitudes (GUERRA; GUSMÃO, 2004).

Técnicas como jogos, atividades fora de sala de aula, gincanas, atividades artísticas, experiências práticas, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo de conscientização e principalmente sensibilização são importantes de serem trabalhadas nas escolas. “Essas atividades possibilitam que os alunos sejam avaliados por suas atitudes, seus comportamentos ou suas atuações participativas.” (SATO, 2003, p. 29).





É importante ressaltar que os jogos educativos podem ser utilizados como instrumentos de apoio, contribuindo para a aprendizagem, sendo uma ferramenta de ensino e transformando-se numa disputa divertida para o caminho do aprender. Fialho (2008), em seu artigo “Os jogos pedagógicos como ferramenta de ensino”, diz que “[...] os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento”.

Portanto, podemos transformar os jogos em um recurso pedagógico, utilizando-os como uma ferramenta auxiliadora, onde a aprendizagem se caracteriza através do desejo e do prazer. Na visão de Macedo, Petty e Passos (2005, p. 7) “[...] ao jogar, uma criança dá muitas informações e comunica através da ação, sua forma de pensar”.

3 RELATO DA PRÁTICA DOCENTE

Para o planejamento das ações, partimos da premissa de que teríamos um maior engajamento dos alunos mediante ações lúdicas.

Na primeira ação, realizada logo após a retomada do ensino presencial, nossa proposta foi um “bingo”, em que os alunos teriam que responder perguntas relacionadas com acidentes ambientais ocorridos nos últimos anos e que causaram enormes danos à natureza. Para isso, inicialmente, apresentamos os acidentes: acidente nuclear de *Chernobyl (Rússia)* e de *Fukushima (Japão)*; incêndio da *Vila Socó em São Paulo (Brasil)*; acidente da *Seveso (Itália)*; acidente *Bhopal (Índia)*; e *Césio-137 em Goiânia (Brasil)*. Realizamos um debate com os alunos, abordando o local onde haviam ocorrido e a extensão dos danos causados, o quanto a intervenção do homem contribuiu e o que poderia ter sido feito para evitar essas ocorrências.

Na sequência, realizamos o bingo (figura 1). Por intermédio de perguntas, os alunos tinham que identificar as respostas em suas cartelas, marcar, e quem completasse uma “linha” primeiro receberia um prêmio. Foi gratificante perceber o interesse geral da turma, ouvir comentários pessoais, assumindo que não tinham muito cuidado com o meio ambiente no seu dia a dia, mas que tentariam passar a ter atitudes diferentes. Percebemos que, na grande maioria, estavam abertos a mudança de atitudes e que haviam entendido



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

a importância de cada um assumir sua parte, ainda que pequena, no cuidado com nosso Planeta.

A apresentação de vários desastres naturais, ou com certa interferência humana, teve como propósito despertar nos alunos o senso crítico e o olhar para a necessidade de tomarmos medidas, mesmo que simples, para preservarmos o meio ambiente e entender que nossas ações têm consequências, que somos responsáveis pelo meio em que vivemos e pelo planeta que queremos deixar para as gerações futuras. Buscamos mostrar que, infelizmente, ainda hoje, é necessária uma grande tragédia para serem adotadas medidas preventivas e de segurança, que deveriam ser prioritárias em qualquer situação.

Figura 1 - Momento da realização do bingo

BINGO DO MARTHA				
TSUNAMI / TERREMOTO	GASOLINA / PETROBRAS.	2	16	40
12	EXXON VALDEZ		36	5
35	34	10	6	27

BINGO DO MARTHA				
38	33	20	6	9
12	CHERNO BYL		ITÁLIA	16
EXXON VALDEZ	14	17	TSUNAMI / TERREMOTO	18

Fonte: Pibid Feevale (2022)

Para o encerramento do PIBID/Feevale, na EMEF Martha Wartenberg, realizou-se uma gincana. Confeccionamos um jogo de tabuleiro, uma trilha em tamanho real, na qual os alunos poderiam andar; dividiu-se a turma em duas equipes: a Sustentabilidade e a Cidadania. Cada equipe teria que realizar duas tarefas: enquanto alguns componentes participavam da trilha, outros teriam que confeccionar um cartaz que deveria ser entregue ao final da gincana.

Os componentes da trilha foram submetidos a perguntas relativas ao tema Sustentabilidade e Cidadania, abordado durante as aulas remotas e em materiais enviados para estudos, e aos acidentes apresentados na ação do bingo. Para cada resposta correta, poderiam avançar uma casa. Durante a trilha (figura 2), os competidores se deparavam com obstáculos e, para avançar, precisavam responder a uma pergunta extra.



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

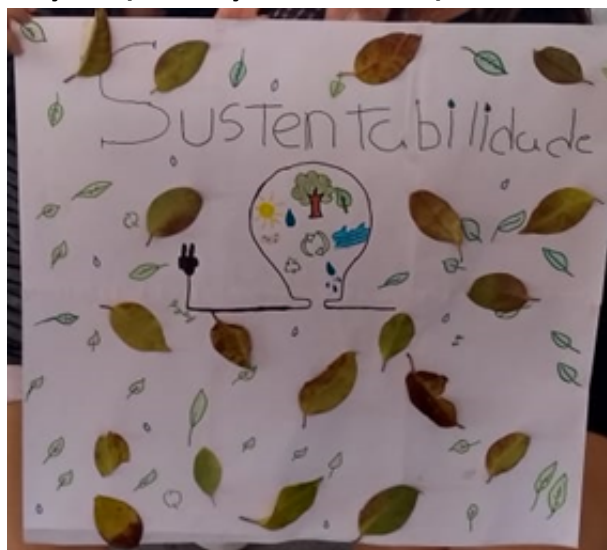
Figura 2 - Atividade do jogo de trilha



Fonte: Pibid Feevale (2022)

Os componentes de cada equipe que ficaram encarregados de confeccionar o cartaz não mediram esforços para transmitir o significado e a importância de seu tema. Preocuparam-se até em explicar que as folhas utilizadas para decorar o cartaz (figura 3) não foram arrancadas das árvores, e sim que utilizaram as que já estavam caídas no chão.

Figura 3 - Confeção e apresentação de cartazes representativos de cada equipe



Fonte: Pibid Feevale (2022)





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

A ação finalizou e deixou a sensação de querer mais. Os alunos manifestaram que nos esperavam de volta na escola, em uma próxima aula, para continuarmos falando sobre o assunto.

Foi extremamente gratificante perceber que havíamos plantado uma sementinha em cada um. Suas observações durante as aulas, sua indignação com a falta de cuidado do homem causando desastres horríveis nos possibilitaram entender que, mesmo quando distraídos, absorveram os ensinamentos transmitidos e perceberam sua importância e seu papel no mundo.

Esta abordagem de quem somos no todo, que representa a sociedade em que vivemos, foi ao encontro da realidade que vivenciamos a partir de março de 2020, com a pandemia causada pela covid-19, seus efeitos e consequências na vida de cada um, o quanto precisamos nos reinventar para dar continuidade às nossas ações mais banais, o tanto de responsabilidade que cada um tinha com o bem-estar do outro, a gratidão por mais um dia saudável e a necessidade de isolamento que nos ensinou a importância de convivemos. Enfim, mais do que nunca, tivemos uma grande lição e uma excelente oportunidade de praticarmos os preceitos da verdadeira cidadania.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FIALHO, Neusa Nogueira. **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino**. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 2008. Pontifícia Universidade Católica, Curitiba. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114. Acesso em: em: 16 mai. 2022.

GUERRA, R. A. T.; GUSMÃO, C. R. de C. **A produção de material paradidático para a implementação da educação ambiental em escolas públicas**. João Pessoa, Paraíba, Brasil, 2004. In: First World Environmental Education Congress, 2004. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/meioambiente/paradidaticos.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

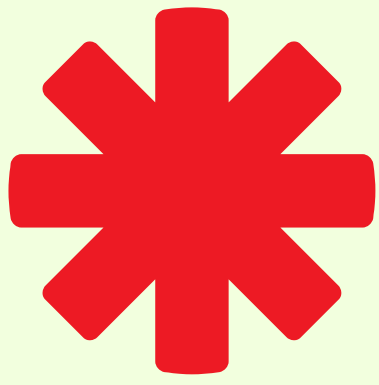
REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

RUSCHEINSKY, A.; COSTA, A. L. A Educação Ambiental a partir de Paulo Freire. *In:* RUSCHEINSKY, A. (Org.). **Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SATO, M. **Educação Ambiental.** São Carlos: Rima, 2003.

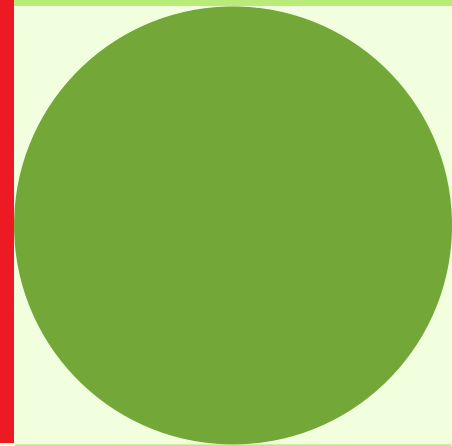
SOARES, M. H. F. B. **Jogos e Atividades Lúdicas em Ensino de Química.** Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, Brasil, 2004.





**CONSCIENTIZAÇÃO
AMBIENTAL NA
ESCOLA: UMA
EXPERIÊNCIA DO
PIBID/FEEVALE NO
MUNICÍPIO DE
CAMPO BOM**

Raiana Carvalho da Silva
Maria Eduarda Ribeiro Oliveira
Andriéli Souza Boeira
Vera Jacobus





RESUMO

Diante da temática norteadora do subprojeto “Educando para Sustentabilidade Ambiental e Cidadania: A Escola que Queremos no Século XXI”, do PIBID da Universidade Feevale, foi discutida a importância de práticas sustentáveis no cotidiano. Com estratégias que objetivaram a conscientização dos alunos sobre o impacto de suas ações no meio ambiente, foi realizada uma revisão teórica acerca dos documentos oficiais e dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (Agenda 2030). Em função da pandemia de covid-19, as oficinas ocorreram, em sua maioria, de forma remota e, ao final de 2021, com início das flexibilizações, algumas oficinas ocorreram de forma presencial, utilizando-se não somente ferramentas digitais, como também atividades práticas-experimentais, para oportunizar uma interligação entre diversos tópicos pertinentes à temática da sustentabilidade. Através das oficinas, foi possível constatar que foram estimuladas novas percepções ambientais nos estudantes, sobre a responsabilidade dos seres humanos acerca dos problemas ambientais e a importância da utilização consciente dos recursos naturais.

Palavras-chave: Percepções ambientais. Sustentabilidade. PIBID. Educação ambiental.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) possui como objetivo principal a fomentação das práticas iniciais à formação de professores, através da distribuição de bolsas às Instituições de Ensino conforme decreto oficial, visando “[...] promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores [...]” (BRASIL, 2010).

Com base nessas ações, assegura-se a indissociabilidade entre as universidades e as escolas públicas, através da pesquisa e extensão, buscando melhorar a educação brasileira. O programa dispõe da participação de alunos de cursos de licenciaturas (bolsistas de iniciação à docência), professores da educação básica (bolsistas supervisores) e professores do ensino superior (como coordenadores de subprojetos, podendo ser institucionais ou das áreas disciplinares diretamente relacionadas aos cursos de licenciatura vinculados



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

ao Programa). Assim, o PIBID acaba por beneficiar os envolvidos na formação de futuros professores em seu ambiente de trabalho: o escolar.

Ademais, o programa está pautado nos princípios da extensão universitária, que visam a atuação dos estudantes da graduação na comunidade. Partindo disso, com o intuito de promover ações com a comunidade local, o PIBID/Feevale, em parceria com a EMEF Genuíno Sampaio, situada no município de Campo Bom, desenvolveu no ano de 2021 o subprojeto: “Educando para Sustentabilidade Ambiental e Cidadania: A Escola que Queremos no Século XXI”. O projeto foi desenvolvido por intermédio de oficinas semanais, conduzidas pelas bolsistas do programa, orientadas por uma professora da escola, através da plataforma de videoconferências, no período vespertino.

Nesse contexto, de sustentabilidade ambiental e cidadania, este capítulo busca evidenciar o impacto das práticas de conscientização no âmbito escolar, trazendo à tona algumas ações desenvolvidas ao longo do subprojeto. Essas ações estão ancoradas nos documentos oficiais e nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável¹, estabelecidos pela ONU, e pautadas nos referenciais teóricos que fazem alusão à sustentabilidade, baseando-se nos princípios da Educação Ambiental (EA), na qual, conforme o Artigo 8º das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, estabelecido pelo CEEed² (2021, p. 10), traduz-se no “[...] direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do cidadão e essencial à sadia qualidade de vida [...]”, atribuindo à comunidade escolar, seus gestores e educadores, o papel de preservá-lo e defendê-lo para as gerações do presente e futuro.

Além disso, o capítulo perpassa por alguns marcos históricos importantes dentro da EA no país e no mundo, percorrendo sua trajetória até os dias atuais e suas principais atualizações, estabelecidas a partir de sua relevância para a contemporaneidade.

¹ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram estabelecidos pela ONU e são 17 objetivos de ação global para alcance até 2030. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/#>.

² Conselho Estadual de Educação.





2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ALGUNS MARCOS IMPORTANTES

Percorrendo os primeiros passos da Educação Ambiental, são encontradas algumas das principais conferências mundiais que, posteriormente, subsidiariam as legislações acerca da inclusão da temática ambiental na educação escolar. No ano de 1972, foi estabelecido o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, através da Conferência de Estocolmo, na qual foi introduzida na agenda internacional, a temática da Educação Ambiental. Cinco anos mais tarde, em 1977, ocorreu a primeira Conferência Intergovernamental de Ensino Ambiental do mundo, na capital da Geórgia, Tbilisi, onde, segundo Dias (1992), foi deste encontro – firmado pelo Brasil – que saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental que até hoje são adotados em todo o mundo. Além disso, no ano de 1992, durante a realização da Conferência Rio-92, também conhecida como ECO-92, sediada no Rio de Janeiro, foi estabelecida a Agenda 21, como um plano de ação para ser adotado global, nacional e localmente, por organizações do sistema das Nações Unidas, governos e pela sociedade civil, em todas as áreas em que a ação humana impacta o meio ambiente (DIAS, 1992).

Em relação à legislação brasileira, em 1981 foi instaurada a Política Nacional do Meio Ambiente - PNMA, trazendo a necessidade de inclusão da educação ambiental, em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente (DIAS, 1992).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o poder público incumbe-se de “[...] promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (art. 225, §1º, inciso VI).

Em 1998 é feita a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que abordam a Educação Ambiental como tema transversal, propondo, dessa forma, “[...] tratar das questões relativas ao meio-ambiente em que vivemos, considerando seus elementos físicos e biológicos e os modos de interação do homem e da natureza, por meio do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia.” (PCN Meio Ambiente, 1997, p. 15).

Em 1999 é assinada a Lei nº 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA – que, em seu Artigo 2º, traz que a educação ambiental “[...] é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma



articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, Lei nº 9.795, 1999). Em 2002, essa lei foi regulamentada pelo decreto nº 4.281.

Mais recentemente, no ano de 2017, ocorreu a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da Resolução CNE/CP Nº 2, referindo-se à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Dois anos mais tarde, foi publicado, pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, um documento intitulado *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: proposta de práticas de implementação*, estabelecendo as temáticas indispensáveis à formação integral dos estudantes nos currículos e propostas pedagógicas, denominados Temas Contemporâneos Transversais (TCT). Os TCT são propostos para serem trabalhados de forma “intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar” (BRASIL, 2019, p. 7), pelos professores dos componentes curriculares, na medida em que estiverem relacionados com as matérias propostas pela BNCC e pelo contexto das realidades dos estudantes, em cada etapa de ensino.

2.1 O DESPERTAR DAS PERCEPÇÕES AMBIENTAIS

Ao investigar as abordagens da Educação Ambiental nos documentos oficiais, especialmente na BNCC, tratando-se da legislação norteadora dos currículos das escolas brasileiras, nota-se que, apesar de a temática estar presente nos temas contemporâneos, que implicam a discussão de forma transversal e integradora, sem que a mesma esteja restrita a um único componente curricular, é possível denotar um certo esvaziamento da temática ambiental, em função da superficialidade encontrada, nas menções à sustentabilidade e EA, na Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, os autores Silva e Loureiro, ao analisarem a inserção da temática na BNCC, afirmam que:

Ela aparece uma única vez, na Introdução do documento, na página 19, especificando a relação da BNCC com o currículo e cita a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999). Nesse contexto, a EA é reduzida a tema que deve ser incorporado ao currículo e às propostas pedagógicas. (SILVA; LOUREIRO, 2020, p. 12).

Além disso, a BNCC traz em sua introdução (BRASIL, 2017, p. 19) que os temas contemporâneos devem ser incorporados aos currículos, com base na autonomia e compe-



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

tência dos sistemas de ensino e das escolas, devendo contextualizá-los de acordo com as propostas pedagógicas.

Como complementação dessa abordagem, outros documentos trazem à tona o aprofundamento da contextualização da Educação Ambiental, nas propostas pedagógicas, para além da mera autonomia das escolas ao abordar a temática. Como citado anteriormente, no ano de 2019 ocorreu a publicação do guia *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: proposta de práticas de implementação*, com o objetivo de exemplificar e aprofundar a inserção da temática da Educação Ambiental, enquanto TCT, nos currículos escolares, buscando

[...] uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. (BRASIL, 2019, p. 7).

Além disso, mais recentemente, no ano de 2021, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul estabeleceu as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino. Esse documento, em seu TÍTULO III, no qual aborda a organização dos currículos, aponta que

Art. 13 As escolas públicas e privadas deverão prever em suas atividades pedagógicas práticas e teóricas:

I – a adoção do meio ambiente local, incorporando a participação da comunidade na identificação dos problemas e de suas causas, na busca de soluções e na identificação de potencialidades/soluções;

II – a realização de ações de acompanhamento e de participação em campanhas de proteção ao meio ambiente. (CEEd, 2021, p. 13).

Dessa forma, partindo da importância a qual a EA exerce sobre a formação integral dos estudantes, enquanto cidadãos, que, a partir da escola, contribuem com a comunidade no despertar das percepções para a conscientização ambiental, é possível relacionar com os dizeres de Sauv , quando afirma que





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

A educação ambiental não é, portanto, uma 'forma' de educação (uma 'educação para...') entre inúmeras outras; não é simplesmente uma 'ferramenta' para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa 'casa de vida' compartilhada. (SAUVÉ, 2005, p. 317).

Além disso, a autora afirma que, além de se constituir como uma educação "a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do", o objeto da EA está, na verdade, fundamentado na nossa relação com o meio ambiente (2005, p. 317), enquanto partes ativas dele. Dessa forma, ao estabelecer a relevância das práticas de educação ambiental na escola, é importante ressaltar suas diversas formas de abordagem, dentre elas, a conscientização.

A conscientização aponta para o fato de que, partindo das nossas próprias ações enquanto humanos, precisamos cuidar daquilo que pode não ser substituível, como as abelhas, além daquilo que usufruímos como se não houvesse previsão de esgotamento, como a água potável. Ademais, os professores devem se atentar ao fato de que, a conscientização ambiental, trabalhada em sala de aula, deve abordar não somente questões do *macro*, como escassez de água no mundo, mas também questões do *micro*, de sua comunidade, daquilo que é perceptível ao estudante em sua realidade, para que, assim, possa causar impacto em sua tomada de consciência e atitude, como afirma Munhoz (apud BATISTA, 2021, p. 74).

Os professores são a peça fundamental no processo de conscientização da sociedade dos problemas ambientais, pois buscarão desenvolver em seus alunos hábitos e atitudes sadias de conservação ambiental e respeito à natureza, transformando-os em cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro do país.

Sendo assim, o subprojeto do PIBID/Feevale na EMEF Genuíno Sampaio, ao promover discussões a partir das interpretações dos estudantes, teve como intencionalidade fazer com que os alunos refletissem e comunicassem suas ideias sobre cuidados com o meio ambiente e, logo, consigo mesmos, buscando uma maior compreensão acerca da realidade ambiental da comunidade na qual estão inseridos. Sobre isso, Reigota (2008) afirma que a Educação Ambiental, apesar de não resolver problemas ambientais do mundo, devido sua complexidade, pode ser decisiva para a formação da consciência dos direitos e deveres de um cidadão. Dessa forma, ao compreender a dimensão e possuir o conhecimento acer-





ca da problemática ambiental, o estudante, enquanto cidadão, atua em sua comunidade, provocando mudanças na vida diária e ocasionalmente gerando efeitos concretos, mesmo que esses não sejam imediatamente visíveis.

3 RELATO DA PRÁTICA DOCENTE

Este relato faz um recorte do período em que as oficinas ocorreram de forma remota, devido à pandemia da covid-19, que se instaurou no mundo a partir de 2019. O grupo de bolsistas do Programa PIBID/Feevale atuantes na Escola Genuíno Sampaio, composto por alunas dos cursos das Licenciaturas em Pedagogia, História e Biologia, realizou as oficinas com os estudantes, em sua grande parte, por meio de uma plataforma de videochamadas, ocorrendo semanalmente, nas quintas-feiras, com duração de uma hora e atendendo os alunos do terceiro ao quinto ano. Com a flexibilização das medidas protetivas contra a covid-19, ocorreram algumas oficinas presenciais na escola. Além disso, o grupo contava com um aplicativo de mensagens instantâneas para informações e envio de materiais.

No decorrer de todo o ano, foi discutida a importância de práticas sustentáveis no cotidiano. Sempre pensando em estratégias que tinham como objetivo a conscientização dos escolares sobre o impacto de suas ações sobre o meio ambiente, as oficinas se desenvolveram de forma a promover a reflexão, a argumentação, o despertar de olhares para o entorno e para as próprias práticas.

Os temas abordados foram escolhidos com base nos conhecimentos prévios levantados nos encontros com os alunos e sempre tratados a partir da sua realidade, do seu entorno, pois levamos em conta o que nos diz a BNCC (2017, p. 331), que “[...] os alunos possuem vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizados e mobilizados [...]”. Para tanto, foram promovidas diversas conversações, a fim de valorizar esses interesses e curiosidades, aplicando-os na construção das práticas de conscientização e assim estando em consonância com Santos (apud LEÃES, 2022, p. 60), quando afirma que “a escola precisa preparar sujeitos para tomar decisões e formar alunos cidadãos através de metodologias onde as opiniões são compartilhadas, como debates, rodas de conversa, etc.” Para fins de complementação ou introdução de algo novo, foram utilizados recursos audiovisuais, lousa interativa e aplicativos de



criação de jogos. Esses proporcionaram o suporte visual, favorecendo uma aula mais dinâmica e atraente. Partindo disso, vamos aqui relatar algumas propostas que consideramos mais relevantes em termos de conscientização e envolvimento dos alunos.

Uma das temáticas trabalhadas foi o “descarte de resíduos sólidos”. Após algumas conversas com os alunos sobre o assunto para levantar o que sabiam e como viam esse descarte no seu entorno, foram apresentadas imagens variadas que mostravam ambientes com resíduos sólidos descartados de forma inapropriada e ambientes preservados (Figura 1). Tínhamos como objetivo conceituar ambiente poluído e ambiente preservado e promover a reflexão acerca dos impactos ambientais provenientes do descarte inadequado dos resíduos sólidos.

Com o intuito de apurar o olhar para as questões ambientais em seu entorno, foi proposto que, até a oficina seguinte, os alunos enviassem, via aplicativo de mensagens instantâneas, o registro fotográfico de um lugar onde percebessem a presença do descarte inapropriado de resíduos sólidos e de um espaço preservado. Os alunos se envolveram nessa tarefa e várias foram as fotos enviadas das situações solicitadas. Na aula seguinte, elas foram mostradas para o grande grupo e cada integrante falou sobre o seu registro: onde ficavam os locais, os tipos de resíduos lá encontrados, a sensação que tiveram em cada um dos locais, entre outras questões que cada um considerou relevantes a serem compartilhadas na ocasião. Com atividades como esta, busca-se, conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 321), “possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum.”

Se o aluno encontra sentido e aplicabilidade naquilo que aprende na escola, isso incentiva-o a uma mudança de atitudes e, de acordo com Leães (2022, p. 34), “se torna capaz de interferir na sua realidade, com base no conhecimento adquirido, e assim atuar na comunidade ou local onde está inserido, trazendo posicionamentos críticos e positivos”.

Neste contexto de atuação na comunidade, apontamos alguns dos programas ambientais desenvolvidos na cidade onde foi realizado o projeto, sendo estes os serviços de coleta seletiva, pontos de entrega voluntária (PEVs) e o Caco-Treco. Era perceptível, nas conversações promovidas, o conhecimento dos alunos acerca desses serviços em sua ci-





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

dade, bem como a utilização que seus familiares faziam destes. Essa troca dos alunos com as bolsistas e entre colegas foi muito importante, pois ampliou seus saberes e tornou as oficinas mais significativas para eles.

Figura 1 - Área geográfica com impactos ambientais no entorno escolar.



Fonte: Autores (2021)

Em outra proposta, (Figura 1), visando envolver os alunos nas questões ambientais e, dando continuidade ao tema “descarte de resíduos sólidos”, chegamos aos resíduos orgânicos, que, a exemplo dos demais resíduos abordados em oficinas anteriores, também causam danos à saúde do homem e ao ambiente natural, além de serem produzidos diariamente nas residências.

Dando enfoque ao tratamento dos resíduos sólidos de forma adequada, primeiramente consultamos os alunos quanto ao descarte deste material em suas residências. Alguns comentaram que familiares, como mães e avós, colocavam esses resíduos nos canteiros de casa, os demais disseram que estes resíduos eram descartados na lixeira. Dois alunos, que participavam de projetos ligados ao meio ambiente, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação³, disseram fazer a coleta do material orgânico em casa para levá-los até o local da oficina e depositá-lo na composteira. Nesse dia, como proposta de atividade prática, foi solicitado aos alunos que, após uma conversa que teriam com seus

³ CEMEA - Centro Municipal de Educação Ambiental Nestor Weiler.



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

familiares sobre a proposta e tendo por base um vídeo instrucional assistido na oficina, confeccionassem uma composteira a partir do reaproveitamento de materiais (Figura 2). Após a conclusão da proposta, os alunos ficaram observando a decomposição de matéria orgânica e geração do chorume. No decorrer das semanas, as composteiras caseiras foram sendo postadas no aplicativo de trocas de mensagens e o acompanhamento da decomposição dos materiais foi sendo realizado durante as oficinas subsequentes.

Figura 2 - Composteiras caseiras produzidas pelas alunos e seus familiares.



Fonte: alunos participantes do projeto (2021)

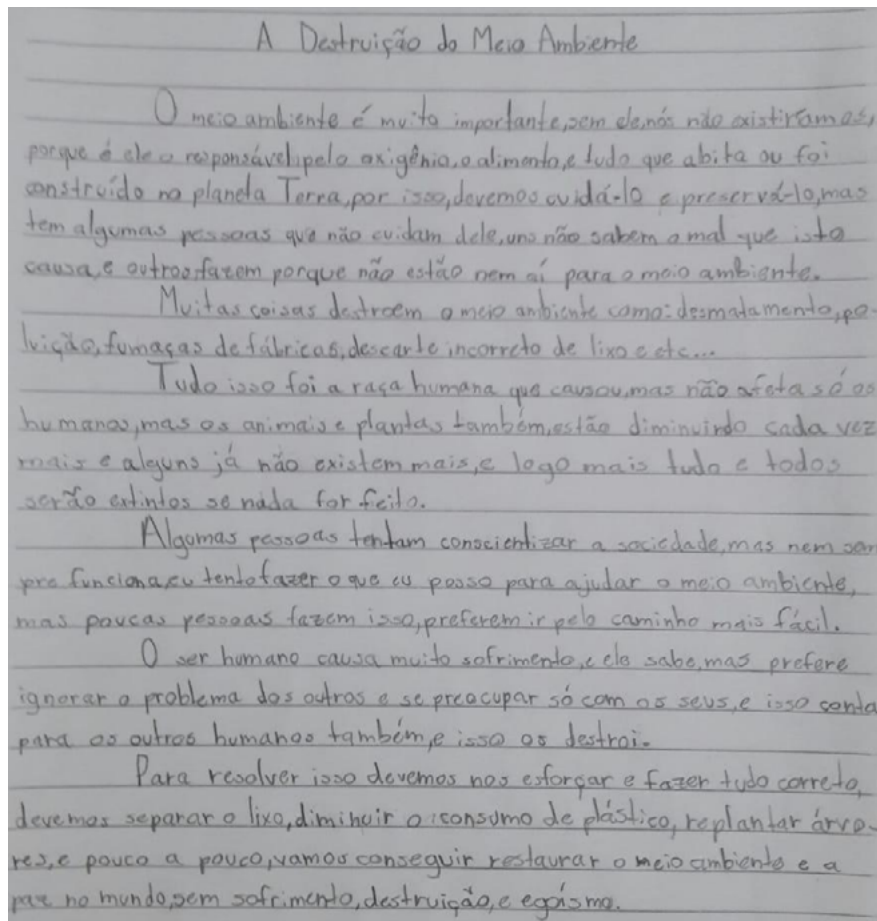
Visando fomentar reflexões nos escolares, foi solicitada aos alunos uma produção textual sobre “O que tenho feito para ajudar o planeta”. Nessa escrita, os alunos mostraram diversas percepções sobre as conversas que tivemos durante os meses de oficinas, como, por exemplo, no texto da aluna 1 (Figura 3). Ela descreve como principal causador da degradação ecossistêmica o ser humano, pois parte das ações que agridem o planeta são executadas por pessoas que cometem erros por não terem consciência disso, e a outra parte, conhecedora dos danos que causa, prefere persistir na escolha do descuido com o meio ambiente, pois estão cômodos nessa situação. Como a própria autora da reflexão diz: “preferem ir pelo caminho mais fácil”. Essa percepção da aluna 1 vem ao encontro do que diz Leães (2022, p. 37), que afirma que “o ser humano precisa do meio ambiente sem se perceber como parte da natureza e, talvez por isso, tenha esse comportamento de tratá-la de forma menos importante”. Com uma visão empática sobre os demais seres vivos, ela menciona os animais e as plantas que, por conta do ser humano, podem deixar de existir, sendo o homem indiferente a estes e, logo, também para com ele mesmo.



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

A aluna 1 também mostra ciência de como ajudar o planeta e a necessidade de continuar a fazer isso, pois, de acordo com ela, muitas pessoas não fazendo sua parte, ele continuará sendo destruído. O que também lembra uma frase dita por um colega, que trazia uma acusação, dizendo que a natureza nos dá tudo e nós, em troca, a matamos. O termo utilizado pelo menino foi direto e simples, a morte a quem nos oferece tantos recursos naturais, mostrando que o prefixo sócio, contido em unidade à palavra “ambiental”, foi atingido. Esses posicionamentos dos alunos mostram que, como coloca Leães (2022, p. 52), “desde os primeiros anos escolares é possível trabalhar essa temática e assim ir moldando uma consciência crítica que, por ser um processo contínuo, vai seguir até a idade adulta”.

Figura 3 - Reflexões manifestadas pela Aluna 1, acerca dos impactos e aspectos ambientais locais.



Fonte: Autores (2021)

Para uma das oficinas presenciais realizadas, levamos a proposta das tintas naturais, uma vez que a utilização de pigmentos naturais se apresenta como uma forma mais sustentável, econômica e variada de pintura. Inicialmente, partindo da discussão do tema



“reaproveitamento dos alimentos”, em oficinas anteriores, conversamos sobre a possibilidade de produção de tintas por meios naturais, através da reutilização de cascas e talos de vegetais, como também da borra de café para a extração de pigmentos, o que despertou a curiosidade dos alunos, ao mesmo tempo em que ficaram muito animados com a proposta apresentada (Figura 4).

Entretanto, a proposta foi adaptada, para que, além do reaproveitamento dos alimentos, as tintas pudessem ser produzidas pelos alunos a partir de elementos naturais, como flores caídas ao chão, terra preta, erva-mate, argila, urucum e açafrão, que eram misturados com água e cola. A quantidade de ingredientes variava em função da textura e cor desejadas. Em seguida, os alunos realizaram experimentações e, ao encontrarem o resultado desejado, fizeram o uso das tintas em suas produções artísticas. Leães (2022, p. 66) corrobora essa proposta ao afirmar que “a utilização da arte na educação, dentro do contexto ambiental, é uma forma de transformar a imaginação em poder criativo, o qual pode resultar no desenvolvimento de potencialidades do sujeito para uma ação emancipadora”.

Alinhada com a proposta também está a afirmação de Santos *et al.* (apud LEÃES, 2022, p. 66), que coloca que “a arte se completa na emoção, nos sentimentos que estão envolvidos na manifestação artística”. Percebemos isso a cada mistura feita, pois era nítido o encantamento com a cor que surgia, fazendo deste, além de um momento prazeroso, um momento de ampliação do olhar para novas possibilidades de uso do que antes eram apenas sobras de alimentos, terra, temperos ou, ainda, somente uma flor caída na calçada.





Figura 4 - Escolares realizando a extração de pigmentos de produtos naturais.



Fonte: Autores (2021)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao evidenciar as práticas de conscientização desenvolvidas com os estudantes da EMEF Genuíno Sampaio e perceber o caráter de suas produções e conversações, acerca dos assuntos propostos, é possível apontar para uma maior percepção ambiental e identificação da importância que as ações individuais podem ter sobre o coletivo. Essa construção partiu das temáticas abordadas ao longo do subprojeto, pensadas para que as situações discutidas estivessem presentes no dia a dia, fazendo da sustentabilidade algo que despertasse a curiosidade, dando ênfase a elementos que pudessem gerar novas “bisbilhotices” por parte das crianças ou, pelo menos, indagações interessantes que os movimentassem na busca de respostas, para que assim pudessem se sentir importantes no processo de cuidar e preservar o meio ambiente.

Ao final do subprojeto, encontra-se a satisfação ao pensar que, de alguma forma, as práticas do PIBID/Feevale alcançaram seu objetivo inicial: oportunizar aos alunos momentos de reflexão e socialização das suas ideias sobre cuidados com o meio ambiente e, logo, consigo, buscando uma maior compreensão acerca da realidade ambiental da comunidade na qual estão inseridos. Sendo assim, a prática foi finalizada com o sentimento de que uma





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

“sementinha da conscientização” foi plantada, pois estes estudantes não são capazes de resolver a problemática ambiental do mundo, mas sim, através de suas ideias, percepções e ações conscientes, exercendo a cidadania, promover a mudança nos contextos em que estiverem inseridos, seja através da conscientização daqueles que os cercam, seja da própria mudança de hábitos ambientais em seu dia a dia.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Verônica Eliane De Souza. A abordagem ambiental no contexto escolar. **Revista Desenvolvimento Intelectual**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 70-82, fev. 2021. Disponível em: https://revistaintelectual.com.br/wp-content/uploads/2021/03/RevistaDesenvolvimentoIntelectual-ED01_MES_FEV_2021-1.pdf#page=73. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política da Educação Ambiental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018. 600 p. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Temas Contemporâneos Transversais. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 01 maio 2022.



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2022.

CEED. Conselho Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-0363-2021>. Acesso em: 27 mai. 2022.

LEÃES, Cristiane Martini da Silveira. A importância das oficinas em educação ambiental para alfabetização e letramento científicos no ensino fundamental: proposta de uma sequência didática. 2022. 100f. **Monografia** (Graduação em Ciências da Natureza), Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/237744>. Acesso em: 20 maio 2022.

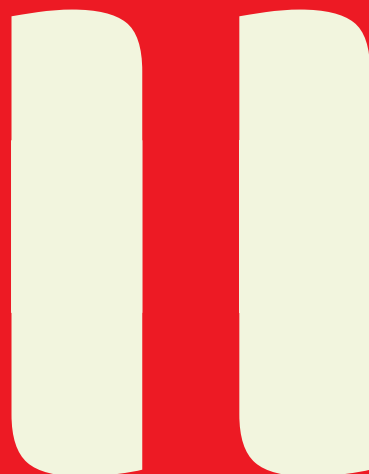
REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008, 112p. Disponível em: https://wiki.sj.ifsc.edu.br/images/5/56/O_que_e_educacao_ambiental.pdf: Acesso em: 20 mai. 2022.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 317-322, ago. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27979/29759>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru [online], v. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200004>. Acesso em: 23 mai. 2022.



PARTE

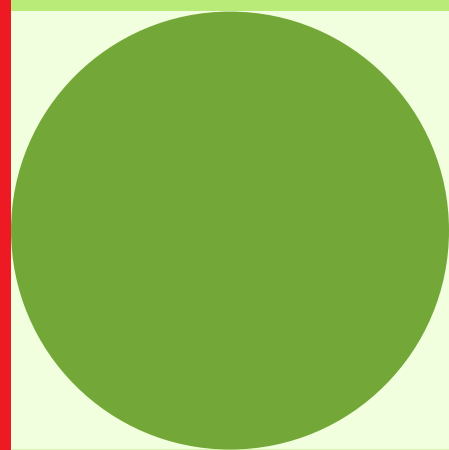


**MÚLTIPLAS
LINGUAGENS NA ESCOLA:
CORPO, ARTE E ESCRITA**



**ABORDAGEM DO
DESENHO NA
PROPOSTA
“AVENTURA NO
MUNDO DE TROPOS”**

Raquel Silveira de Oliveira





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente relato aborda a prática do desenho no Ensino Fundamental, no Projeto PIBID, da Universidade FEEVALE, no ano letivo de 2021. O subprojeto “Múltiplas Linguagens: corpo, arte e escrita” contou com a participação das áreas do conhecimento dos cursos de Letras, Educação Física e Artes Visuais. Dentro dessa perspectiva, elaborou-se a proposta “Aventura no mundo de Tropos”, para os alunos do 5º ano da EMEF 25 de Julho, no contraturno, ambientada no “mundo fantástico” do *Role Playing Game (RPG)*, em que foi prevista elaboração da ficha da personagem, detalhando suas principais características por meio de texto e desenho, sendo esse o enfoque principal deste trabalho. Após observações e diálogo com os discentes, percebeu-se a presença de muitos preconceitos e barreiras criativas sobre desenho, incluindo desmotivação com esse tipo de atividade e desvalorização dessa linguagem. Proporcionar o real entendimento das possibilidades do desenho, como expressão criativa e suas potencialidades, torna-se recompensador à medida que é perceptível a transformação e ampliação das habilidades preexistentes.

Palavras-chave: Criação. Desenho. Fantasia. PIBID. RPG.

ABSTRACT

The present report addresses the practice of drawing on the Elementary School in the *Projeto PIBID* from Feevale University during the 2021 school year. The subproject “*Multiple Languages: body, art and writing*” had the participation from knowledge areas from linguistics, physical education and visual arts. Within this perspective, it was created the proposal “*Adventure in the world of Tropos*” for the students of the 5th year in the Municipal Elementary School *25 de Julho*, during the reverse shift, set in the fantastic world of Role Playing Games (RPGs) in which were planned a character sheet creation, detailing its main characteristics through text and drawing; the later being this study main focus. After observation and talks with students, it was noted the presence of many types of prejudices



and barriers against drawings, including demotivation with such activities and a devaluation of this language. To provide the real understanding of the possibilities of drawing, like creative expression and its potentialities, becomes rewarding as the transformation and development of preexisting skills turns noticeable.

Keyword: Creation. Drawing. Fantasy. PIBID. RPG.

1 INTRODUÇÃO

O desenho no Ensino Fundamental pode ser considerado uma atividade meramente acessória ou até mesmo infantil. O desenho à mão livre, praticado de forma aberta, sem a devida orientação, quando apresentado às crianças e adolescentes, cria a ideia errônea de que este serve para auxílio de outras áreas do conhecimento e que apenas alguns alunos possuem as habilidades necessárias para sua produção.

Observando os alunos do 5º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental 25 de julho, da cidade de Campo Bom, percebeu-se a necessidade de abordar alguns preconceitos existentes sobre o desenho, adquiridos ao longo dos anos escolares.

A abordagem vinculou a fotografia, materiais cotidianos (não necessariamente vinculados diretamente ao desenho tradicional) e o tema central da proposta de trabalho com o grupo: o RPG e o mundo fantástico.

2 A CONSTRUÇÃO DAS PERSONAGENS NO MUNDO DE TROPOS

A proposta envolveu a desmistificação das ideias enraizadas sobre o desenho e seus materiais, de que é um dom natural que apenas alguns detêm, e a desconstrução do rótulo desagradável que o grupo adquiriu sobre uma atividade com traçado, observada durante o diagnóstico.

Com olhar atento desde o período em que as aulas foram ministradas de forma remota pela *internet*, bem como as primeiras aulas presenciais vivenciadas com o grupo, a proposta surgiu por meio da observação realizada ao longo do projeto, em que se tinha o conceito entre os alunos de que apenas uma colega desenhava muito bem – que tinha



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

o dom – e que os demais não sabiam/gostavam do ato de desenhar. Soma-se ao fato o preconceito de que desenho era apenas na folha de papel, com lápis grafite e lápis de cor.

Martins, Picosque e Guerra (1998) falam da pertinência da atuação do educador, destacado aqui pela observação dos professores atuantes no projeto PIBID, que deve ser con-
dizente com as necessidades e desejos dos alunos.

Compreender a trajetória expressiva da criança é uma tarefa instigante. Os sistemas educacionais, as oportunidades oferecidas, os valores culturais, as predisposições genéticas colorem de forma particular as produções, percepções e concepções artísticas das crianças. (p. 94).

O mito do dom – proveniente de uma educação que legitima a ideia de que o indivíduo nasce com pré-disposição ao fazer artístico – desestimula o desenvolvimento estético, a busca criativa de soluções aos problemas cotidianos, limita o sujeito à mera repetição de estereótipos e contribui para a desvalorização do ensino da arte.

Sobre a hierarquização das áreas do conhecimento, em que se valoriza mais a leitura de palavras e números em relação à leitura de imagens, destaca-se a passagem dos mesmos autores:

Se a escola valoriza apenas o sistema da linguagem oral ou escrita, não dará oportunidade para a realização de experiências que podem ampliar a competência simbólica. A arte tem um papel prioritário no exercício dessa competência. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA *et al.*, 1998, p. 104).

Segundo Parsons (1992), a educação estética se desenvolve a partir da compreensão daquilo que se observa. O autor distingue, por meio de estágios, a transformação das capacidades do indivíduo em compreender uma obra de arte em que o avanço entre os estágios, de forma sequenciada, ocorre pela influência da experiência estética. Desta forma, oportunizar o contato da arte por um viés diferente do habitual, no que tange à produção do desenho, torna-se oportuno, visto que possibilita a criatividade, auxilia na desconstrução dos preconceitos sobre o traçado e fomenta a exploração de novas meios e procedimentos. Ainda segundo Parsons (1992), deve-se desenvolver propostas para possibilitar o aperfeiçoamento da capacidade visual do aluno.





Para Cunha (2012), nada substitui o prazer com a arte, e o fazer artístico faz parte do processo criativo. É justamente este prazer com o desenho, assim como a liberdade de experimentação que se mostravam abalados no grupo de alunos, que já viam o ato de desenhar como algo desagradável, entediante ou penoso, uma vez que as exigências com a construção estética, com o perfeccionismo e com a representação realista (muitas vezes não atingindo o esperado) desestruturavam a confiança dos alunos e os inibiam em suas produções.

Dentro do subprojeto “Múltiplas Linguagens na escola: corpo, arte e escrita”, durante o período de 2021, foi elaborada uma abordagem por meio do *Role Playing Game* (RPG), na EMEF 25 de julho, na cidade de Campo Bom, sob denominação de “Aventura no mundo de Tropos”.

“Aventura”, pois assim são chamadas as campanhas dos jogos de RPG e “mundo de Tropos” como o mundo do dragão Tropos, que domina as terras do reino. A ideia de um dragão está associada com o formato do mapa do município de Campo Bom, que lembra, em suas linhas limítrofes, o desenho de um dragão ocidental. O nome dado ao dragão provém da história da fundação da cidade e sua denominação, que, pouco antes da colonização no século XIX, era passagem para os tropeiros que levavam o gado proveniente dos Campos de Cima da Serra à capital da província, Porto Alegre.¹

2.1 MAPA

O RPG foi utilizado como ferramenta pedagógica, em que, inicialmente, os alunos são apresentados ao mundo fantástico, seus elementos, criaturas e ambientes característicos, bem como a metodologia empregada nos diferentes tipos de RPG, tais como RPG de mesa, on-line ou que utilizam cartas. Conforme a abordagem da temática progrediu, introduziu-se a importância da ficha da personagem como forma de identificação e orientação para os jogos futuros.

Desenvolveu-se uma versão de ficha simplificada, adaptada às necessidades educacionais e ao perfil do grupo. Os alunos foram orientados nas produções textuais em que foram descritas características físicas das personagens, a personalidade e a história de

¹ Dados históricos retirados do Guia Campo Bom.



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

vida. Todos os textos produzidos pelos alunos foram de acordo com o perfil da personagem, previamente distribuídas em uma atividade lúdica específica para esse fim.

A atividade teve como objetivo dar continuidade na caracterização da personagem idealizada e contribuir com o preenchimento da ficha da personagem, complementando a descrição textual, com os atributos por meio da representação gráfica das características apontadas.

A proposta de desenho das personagens não agradou, inicialmente, aos alunos, que argumentaram que não sabiam desenhar ou que a atividade era muito ruim e não os agradava realizar os desenhos. Dessa forma, a atividade foi iniciada por uma aula de registros e seguiu para a etapa dos desenhos na outra semana.

Na primeira aula, os alunos foram convidados a participar de uma sessão fotográfica, em sala. Divididos em dois grupos, de posse da descrição das suas personagens, os alunos se posicionaram frente a um fundo branco difuso cuja estrutura simples de não tecido foi pensada apenas para destacar a imagem do aluno em relação ao ambiente. Cada aluno elaborou poses, feições, imaginou instrumentos e adereços que sua personagem poderia estar utilizando; as posições foram registradas pelos professores com seus aparelhos de telefones celulares sem a necessidade de manipulação de imagem posterior.

A proposta de desenho como autorretrato foi apresentada ao final da aula, o que gerou um grande entusiasmo entre os alunos. O desenho seria desenvolvido tendo como base as fotografias produzidas, o suporte seria uma película plástica – no caso, foram utilizados sacos plásticos cristal, para folhas A4, disponibilizados pela secretaria da escola – e uma caneta permanente. Um vídeo exemplificativo foi disponibilizado aos alunos, mostrando como o desenho poderia ser realizado e quais as possibilidades que a técnica oportuniza.

De posse dos registros, as fotografias foram impressas pelos pibidianos em cores, duas por folha A4, e entregues aos alunos, sendo de escolha desses qual poderia ser trabalhada individualmente em sala.

O desenho deveria ser produzido em duas etapas: silhueta e detalhamento. Na primeira etapa, foi realizado o traçado básico da imagem da fotografia, onde as linhas princi-





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

pais foram identificadas, mantendo as proporções e a postura corporal. Na segunda etapa de detalhamento, ocorreu a manipulação do desenho, onde os alunos acrescentaram características das suas personagens, tais como indumentária, ferramentas, escudos, espadas, cores, asas, entre outras tantas ideias que surgiram.

Figura 1 - Alunos realizando a caracterização dos personagens.



Fonte: a autora (2022)

As fotografias foram retiradas do saco plástico de forma a não interferir mais no desenho e propiciar o desenvolvimento da criatividade dos alunos, abrindo para diferentes possibilidades que a imagem fiel à realidade não comporta. Cada um pode utilizar da inventividade para expressar as principais características – físicas e psicológicas - de suas personagens nas produções, incluindo adereços e detalhes, refletindo sobre outras peculiaridades da construção estética que foi possível por meio da materialização da ideia através do desenho.

Figura 2 - Produção dos estudantes: construção estética dos personagens.



Fonte: a autora (2022)





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

As imagens produzidas foram digitalizadas e acrescidas nas fichas das personagens. O resultado gerou grande satisfação e identificação por parte dos alunos, que se sentiram capazes de desenhar com mais liberdade, além de ajudar na compreensão do tema do projeto que envolve o mundo fantástico.

Figura 3 - Produção artística dos alunos.



Fonte: a autora (2022)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que após a atividade proposta o desenho não é mais apenas uma representação sem fundamento, é uma forma de expressão com significância e pluralidade de sentidos, não se abstendo à perfeição da representação da realidade.

Provocar a reflexão sobre o desenho, fazendo-os compreender que todos podem desenhar e que existem inúmeras formas de representação, de técnicas, suportes e materiais, é fundamental para o desenvolvimento das produções gráfico-plásticas dos alunos. Da forma que o desenho foi apresentado, unindo a fotografia, o uso do telefone celular e



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

materiais do cotidiano, os alunos foram instigados a ver o desenho de uma nova maneira, passando a se identificar com as diferentes possibilidades de criação por meio do traçado.

Espera-se que o mito do dom tenha sido, pelo menos em parte, dissolvido, e os desenhos escolares tenham dado espaço para a experimentação de novas maneiras de produzir um desenho, seja pela escolha do suporte, dos materiais ou pela amplitude da produção. Esta pode ser vista como uma atividade que pode sim extrapolar uma folha de papel apoiada em uma classe escolar, ir além dos limites do lápis grafite e estabelecer trocas com outras áreas, como a própria fotografia utilizada, mas também conectar-se a variadas formas de expressão – característica principal da arte contemporânea.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Susana R. Vieira da (org.). **As artes no universo infantil**. Cor, som, movimento. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004. 143 p.

GUIA CAMPO BOM. **História**. Disponível em: <https://www.guiacampobom.com.br/campo-bom/historia>. Acesso em: 02 maio 2022.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte**. Trad. Ana Luísa Faria. Lisboa: Presença, 1992.

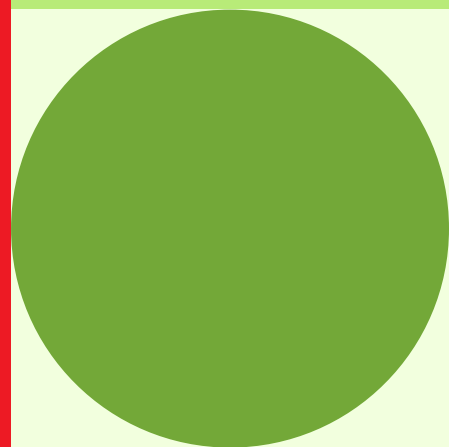
PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.





**LIBERDADE DE
EXPRESSÃO:
É PROIBIDO PROIBIR**

Mikaela de Souza
Caroline Bertani da Silva
Rodrigo Alberto Lopes





1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, também conhecido como PIBID, é uma política que visa integrar estudantes de licenciatura à sala de aula da rede pública de ensino, como uma iniciativa de articular a educação superior e as escolas (MEC, 2022). Na Universidade Feevale, o PIBID contempla e inter-relaciona as disciplinas de Artes Visuais, Educação Física e Letras, como também Pedagogia, Biologia e História. No grupo que abrange as Linguagens, do qual fazemos parte, trabalha-se de forma múltipla para pensar propostas que contemplem conhecimentos vinculados às diversas expressões artísticas, corporais e linguísticas que compõem os elementos curriculares da escola básica.

Entre 2020 e 2021, para a realização do programa, estivemos vinculados à Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Xavier Kunst, localizada no bairro Canudos, em Novo Hamburgo, trabalhando com os alunos do nono ano B, turma que contemplava 22 estudantes. A temática proposta para a realização do projeto no segundo semestre do ano de 2021 foi a liberdade de expressão e o impacto da falta dela em diversas manifestações artísticas e literárias.

A liberdade de expressão deve ser tema recorrente dentro do espaço escolar, isso porque permite refletir sobre as relações sociais e os espaços de manifestação e de direito dos indivíduos que vivem em sociedade. Trabalhar conceitos de liberdade, censura e informação permitem a criticidade e a ampliação das percepções de mundo do jovem aluno, que no espaço da escola se reconhece como sujeito de direito e de ação.

A partir dessa breve contextualização, apresenta-se neste artigo o projeto “Liberdade de expressão: é proibido proibir?”, realizado de maneira interdisciplinar pelos acadêmicos da Universidade Feevale na Escola Francisco Xavier Kunst. O projeto teve como objetivo trabalhar a liberdade de expressão e a criticidade dos alunos, buscando pluralizar suas visões de mundo, assim como, utilizando-se do aporte de diferentes linguagens – Arte, Educação Física e Letras –, apresentar experiências plurais para falar sobre o tema e contrapor as ideias de liberdade e de censura, trabalhando sua presença coletiva e individual nos ambientes em que os estudantes estão inseridos, bem como na história.

A seguir, apresenta-se a fundamentação teórica que foi o arcabouço teórico para a criação do projeto e agora fundamenta este artigo.





2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica pretende aprofundar conceitos debatidos em sala com os jovens alunos e que foram base do arcabouço para construção das aulas ministradas durante o Projeto. Primeiro apresenta-se a liberdade de expressão, com seu conceito universal e o caráter legal, conforme a Constituição Federal. Após, apresentam-se as relações entre censura e as expressões artísticas e linguísticas vivenciadas no Brasil, principalmente no período do Regime Militar. Esses conceitos permitiram trabalhar diversas obras artísticas, literárias e performáticas que impactaram as artes e a discussão sobre a liberdade de expressão no país.

2.1 CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO

A liberdade de expressão é discutida em diversas declarações e códigos civis que determinam os direitos humanos no mundo. Entre elas, está a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), escrita em 1948 e aprovada em Assembleia Geral, da Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de preservar as pessoas de barbáries e promover a igualdade de direitos. No artigo 19, a DUDH diz que “todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras” (UNICEF, 2022). Apesar do caráter universal e abrangente dos dizeres da declaração, ela não tem caráter legal, mas existe como um acordo firmado pelos países para garantir uma vida plena e segura aos cidadãos.

Expressar-se livremente é um direito dos indivíduos que deve ser garantido pelo Estado, como forma de proporcionar uma sociedade democrática e colaborativa, permitindo ideias e opiniões livres de censura. Nesse sentido, o instrumento legal que garante direitos e deveres dos cidadãos e instituições brasileiros é a Constituição Federal, promulgada em 1988. Em seu 5º artigo, a Constituição afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Nos respectivos incisos cita que, no Brasil, “IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato” e “IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independente de censura ou licença” (BRASIL, 2022).





A censura, como sabemos, é o controle e autorização do Estado em relação a publicação de materiais como músicas, livros, peças de teatro, dança, etc., portanto o objetivo destes incisos é de proteger a expressão de qualquer indivíduo sobre a manifestação de qualquer ideia, sem a intervenção do Estado.

Ainda que a liberdade de expressão seja um direito garantido, a Constituição Federal prevê que a liberdade de um indivíduo não pode ferir a liberdade de outro. O inciso X do 5º artigo determina que não se pode violar a honra, a imagem e a privacidade de outra pessoa, ou seja, a liberdade de expressão não pode ser utilizada como motivação para ferir outros direitos garantidos. Esses conceitos teóricos devem ser difundidos entre os estudantes para que percebam o equilíbrio necessário entre o seu direito e o dever de proteger a integridade de outros sujeitos, buscando sempre uma sociedade pacífica e justa.

No subtópico a seguir, apresenta-se às relações conceituais entre arte, política e censura, que foram usadas como estratégias para difundir conhecimento e reflexão durante o projeto.

2.2 RELAÇÕES CONCEITUAIS ENTRE ARTE, POLÍTICA E CENSURA

A arte, com seu caráter disruptivo, permite transformar percepções sobre o mundo e a realidade vivida. Por ser experimental e crítica, tenciona suas relações com imposições sociais e políticas, tendo como um dos seus papéis educar para a reflexão e a consciência social. Conforme Buoro (2009, p. 33) “a finalidade da Arte na educação é propiciar uma relação mais consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo na formação de indivíduos mais críticos e criativos que no futuro, atuarão na transformação da sociedade”. Nesse sentido, educar para produzir e compreender a arte é um fenômeno social que permite ao indivíduo expressar o que vê, sente, imagina e pensa sobre o mundo.

O direito à liberdade artística é garantido através de declarações e códigos civis, mas por vezes, as intervenções do Estado se mostram como atitudes para cercear as produções artísticas, já que a arte é uma das formas de manifestar e refletir as concepções sociais e políticas vividas. Conforme Schwarcz (2018) não podemos descontextualizar a arte das perspectivas políticas já que “toda arte é política, pois os significados são sempre políticos”. Nesse sentido, a censura é um dos mecanismos de controle utilizados para restringir a liberdade e o conhecimento, tanto para artistas como também às obras que são





parte das manifestações de produção simbólica de um povo. Assim, a censura “atua de forma a inibir certos conteúdos, sua menção ou defesa, sua discussão, buscando apagar interpretações da realidade não oportunas a certos grupos.” (COSTA, 2016).

Amaral (2021) compreende que o direito à liberdade artística deriva da liberdade de expressão e se faz necessário para a democracia, como forma de refletir sobre o contexto social em que se vive. Os conteúdos políticos podem ser veiculados através da arte como uma forma de manifestação, necessária à deliberação da democracia. Além disso, o espaço de crítica e oposição provocado pela liberdade artística fomenta debates livres de diversas ideias e permite um espaço de expressões plurais e diversidades, como forma de desenvolvimento dos indivíduos, mas também como atributos inerentes ao processo democrático. Entretanto, quando há a censura, os fundamentos de interesse público são prejudicados e a promoção da liberdade artística fica comprometida a partir de concessões e permissões estatais.

A transformação social só é possível a partir da liberdade de pensar e atuar livremente, e a arte é uma das formas de contribuir para as manifestações individuais e coletivas em busca de uma sociedade democrática e colaborativa. Através da educação em arte, é possível auxiliar na formação de sujeitos com visão plural das realidades vividas, capazes de relacionar a aprendizagem a problemas reais, trabalhando com diversidade e equidade.

Neste sentido, apresenta-se no próximo tópico os relatos e experiências vivenciados por bolsistas pibidianos, alunos da Educação Básica, supervisores e professores, que na integralização dos saberes de arte e educação, relacionam conhecimentos para compreender que, em nossa sociedade, é “proibido proibir”.

3 RELATOS E EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA

O projeto “Liberdade de expressão: é proibido proibir” iniciou em agosto de 2021, com duração de 5 meses. Ao longo deste período, reuniam-se os bolsistas do PIBID e a Supervisora para planejamento e execução semanal das aulas, com a turma do nono ano B da E.M.E.F. Francisco Xavier Kunst, de Novo Hamburgo. No total, foram realizadas nove aulas, que relacionaram a liberdade de expressão através de conceitos artísticos, políticos



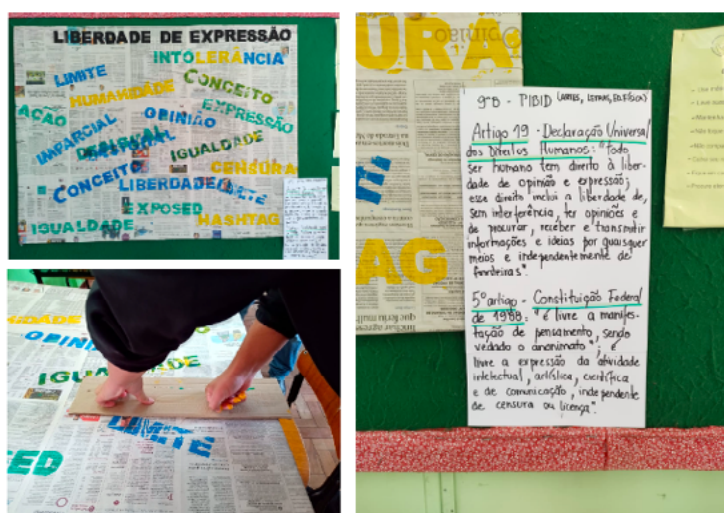


PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

e históricos, permitindo refletir sobre os processos de cerceamento e censura vividos na sociedade brasileira.

A primeira aula teve como proposta introduzir o conceito de Liberdade de Expressão conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2022) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Os alunos receberam um texto com uma breve introdução aos conceitos e, na aula expositiva, puderam debater e refletir sobre o direito de expressar-se livremente. Nessa aula também foi discutida brevemente a censura como forma de controle e interferência do Estado nas manifestações individuais e coletivas. A partir das discussões, foi proposta atividade prática de realização de carimbos com palavras que refletem a importância do direito à liberdade de expressão, conforme figura 1.

Figura 1 - Carimbos liberdade de expressão



Fonte: Autoras (2021)

A estratégia de ensino foi desafiar os estudantes a pensar palavras que refletissem a importância do direito a expressar-se livremente, surgindo sugestões como: igualdade, humanidade, censura, ação, limite, imparcial, opinião, etc. A criação do mapa de palavras com os carimbos possibilitou a demonstração e apropriação dos conhecimentos discutidos por parte dos estudantes.

A segunda aula teve como objetivo introduzir a temática das Artes Visuais e Liberdade de Expressão, abordando temas como censura, regimes ditatoriais e caráter disruptivo da arte. Os alunos receberam um texto com uma breve introdução aos conceitos e, durante





uma apresentação via projeção de slides, puderam se aprofundar mais no assunto, incluindo casos atuais de censura no Brasil. Após, foi iniciado um debate, para que pudessem opinar sobre os casos de censura e, a partir das discussões, foi proposto a eles responderem duas perguntas. Todos responderam com unanimidade quando perguntados se seria possível fazer arte sem liberdade de expressão: responderam que não seria possível; mas quando a pergunta foi se existe um limite para a liberdade de expressão nas artes, 5 responderam que não, 4 responderam que sim e 1 respondeu sim e não, expressando que só existe um limite quando a arte machuca outras pessoas de alguma forma.

A terceira aula teve como proposta conhecer artistas que, através do seu trabalho, marcaram posições contra silenciamentos, censura e violências historicamente impostas às mulheres. Durante a projeção de slides, os estudantes puderam observar as obras das artistas Rosana Paulino, Lygia Pape e Ana Maria Maiolino, aprofundando e debatendo sobre os trabalhos mostrados. A partir das discussões, foi proposta uma atividade prática da realização do desenho de uma mulher sobre um tecido, criando um bordado sobre a boca, com base nos trabalhos realizados por Rosana Paulino na Série Bastidores, em 1997 (PAULINO, 2018). A artista utilizava do hábito de bordar para mostrar os silenciamentos vividos e a interdição nos direitos das mulheres negras.

Pelo desejo de fazer o rosto perfeito, alguns alunos demonstraram maior dificuldade para a realização do desenho, situação que possibilitou a reflexão e desconstrução do padrão de um rosto feminino ideal. Outros alunos ainda não haviam utilizado linha e agulha, o que permitiu o aprendizado do trabalho manual e paciente do ato de bordar. Como resultados, os bordados foram costurados juntos e formaram uma imagem impactante das diversas mulheres desenhadas e silenciadas, conforme a figura 2.





Figura 2 - Mulheres silenciadas



Fonte: Autoras (2021)

A proposta da quarta aula foi a poesia marginal e *slam*. A *poetry slam*, também chamada "batalha das letras", tornou-se um movimento social, cultural e artístico no mundo todo, um fenômeno de poesia oral em que poetas da periferia abordam criticamente temas como racismo, violência, drogas, entre outros, despertando a plateia para a reflexão, tomada de consciência e atitude política em relação a esses temas. Nesse sentido, a aula foi pensada para introduzir conceitos de poesia marginal e movimento *slam*, realizando a escrita de um manifesto sobre liberdade de expressão.

A proposta pensada para as aulas 5 e 6 teve como tema falar sobre pichação: arte ou vandalismo? Vimos a primeira pichação no Brasil, o conceito de arte e a diferença entre pichação, pichação e grafite, com o objetivo de desenvolver um maior conhecimento quanto ao tema, possibilitando uma formação de opinião e uma visão crítica quanto ao assunto. Na aula expositiva presencial, através de uma apresentação de slides, puderam debater e refletir sobre o que é arte, direito de expressão, política e vandalismo. A partir das discussões, foi proposta atividade prática de realização de *stencil*, onde os alunos produziram seus *stencils* e puderam grafitar em uma parede da escola, mediante a autorização da direção, exercendo sua liberdade de expressão de forma legal. A atividade se mostrou muito prazerosa e os alunos demonstraram gostar da prática, pois puderam deixar sua marca no muro da escola.



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Figura 3 - Pichação: arte ou vandalismo?



Fonte: Autoras (2021)

Na sétima aula, foram apresentadas as relações entre arte e política, através dos trabalhos do artista inglês Banksy e suas obras que comentam a sociedade e a política nas ruas, muros e pontes de cidades por todo o mundo. A forma com que expõe sua arte gera reflexão e criticidade sobre a sociedade, provocando a ideia de que as obras de arte podem ser intervenções sobre o meio social, sendo como um objeto de caráter crítico político e socialmente engajado. Após essas conversas, partimos para o desenvolvimento da atividade prática que conduzia a produção individual de obras críticas. Dessa forma, os alunos pensaram numa problemática social e produziram uma pintura, conforme a figura 4.

Figura 4 - Arte crítica



Fonte: Autoras (2021)

Na oitava e nona aula, propomo-nos a falar sobre a censura na ditadura militar brasileira, analisando algumas obras censuradas e a inserção de obras em circuitos ideológicos.





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Iniciamos a oitava aula com uma dinâmica teatral sobre repressão e cerceamento. Depois, foi abordado como a literatura, a música, a dramaturgia e a imprensa foram afetadas no período da ditadura no Brasil, principalmente após o AI - 5, salientando o papel capital da censura na estruturação dos regimes ditatoriais. Também foram expostas as formas de repressão no regime (que incluíam prisão, tortura e morte) e o que os artistas faziam para driblar essa censura. Escutamos a música *Cálice*, de Chico Buarque e Gilberto Gil. Depois foram feitas duas dinâmicas: "tal me lembra tal" e "o corpo grita". Por fim, os alunos, individualmente, analisaram outras obras censuradas nesse período.

A nona aula iniciou com apresentação de slides com obras de arte que foram feitas na época da ditadura militar. Foram mostradas as obras: *Trouxas ensanguentadas*, de Artur Barrio; *Lute*, de Rubens Gerchman; *Seja marginal, seja herói*, de Hélio Oiticica; *Repressão outra vez - eis o saldo*, de Antônio Manuel; e *Inserções em Circuitos ideológicos*, de Cildo Meireles. Após, baseadas nas obras de Cildo Meireles, foram distribuídas cédulas falsas de 100 reais para que os estudantes realizassem interferências nelas, refletindo sobre o que gostariam de escrever e inserir nos circuitos sociais. Provocações sobre racismo, covid-19, direitos e legislações foram pautadas pelos estudantes nas notas. Após este momento de reflexão, os alunos do PIBID, a turma e a supervisora realizaram uma confraternização com picolés para marcar o encerramento do projeto.

Figura 5 - Encerramento



Fonte: Autoras (2021)



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto teve como objetivo trabalhar a liberdade de expressão e a criticidade dos alunos, buscando pluralizar suas visões de mundo através da arte. A reflexão dos temas possibilitou interação dos jovens com obras e artistas que discutiam a censura e as formas de controle empregadas pelo Estado, com objetivo de controle social. A temática permitiu provocar os alunos a refletirem sobre respeito, liberdade e direito, como atributos individuais que permeiam a vida em sociedade. Além disso, refletir sobre a sua participação social de maneira consciente e crítica, como forma de se reconhecerem como cidadãos atuantes do espaço que pertence a todos.

As atividades propostas tensionaram o papel dos alunos no espaço da escola, refletindo sobre como ocupam o meio social e quais intervenções fazem para que este espaço seja justo e livre e que todos possam expressar sua individualidade. Percebe-se que foram atingidos os objetivos do projeto e pretende-se estender a proposta às futuras turmas em que atuarmos, visto a necessidade da discussão sobre liberdade de expressão e a censura.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Isabela Almeida do. Censura da Arte: uma análise a partir da teoria das escolhas públicas. **Revista Eletrônica da Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro**, PGE - RJ, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, set./dez. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Edital CAPES/DEB n. 02/2009. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

COSTA, Maria Cristina Castilho. Isto não é censura – a construção de um conceito e de um objeto de estudo. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39. São Paulo, 05 a 09 de setembro de 2016. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2016. Disponível em: <https://>



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

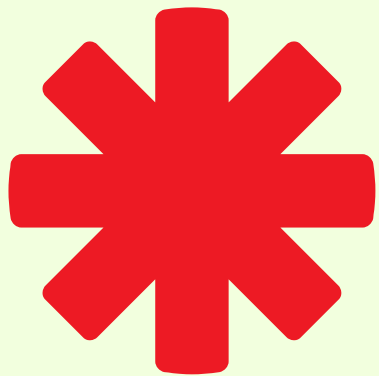
portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-3448-1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

PAULINO, Rosana. **Rosana Paulino**: Artista visual e pesquisadora. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/>. Acesso em: 20 mar. de 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Arte degenerada no Brasil ou como sair da arquibancada moralista. DUARTE, Luisa (Org.). **Arte, Censura, Liberdade**: reflexões à luz do presente. Rio de Janeiro: Cobogó, 2018.

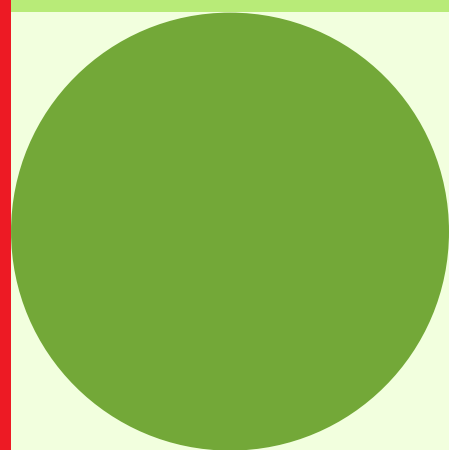
UNICEF. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.





**SUPER-HERÓIS
NA ESCOLA: O ESTUDO
DE PERSONAGENS
PARA AUTOANÁLISE**

Morgana Nericke
Rodrigo Alberto Lopes





1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo relatar o projeto desenvolvido através do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) financiado pela CAPES, através da Universidade Feevale, no período de dezoito meses, ocorrendo de março de 2020 até maio de 2022, na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. O programa tem como propósito possibilitar a experiência de docência em sala de aula de forma multidisciplinar, através da organização e execução de planos de aula, possibilitando uma formação integral do professor.

O tema selecionado pelas autoras no primeiro semestre foram os super-heróis na escola, com intuito de possibilitar aos alunos formas diferentes de se expressarem e compreenderem como podemos associar a vida dos quadrinhos com a realidade, possibilitando a construção de identidades através de oficinas interdisciplinares, envolvendo as disciplinas de Artes Visuais, Educação Física e Letras.

Todos os planos de aula basearam-se na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), com intuito de realizar com excelência, organizando as metodologias de acordo com as habilidades necessárias para uma aprendizagem eficaz. Com isso, utilizamos diferentes tipos de tecnologias para conseguir ampliar os conhecimentos dos alunos e fazer com que eles se sintam acolhidos, assim desenvolvendo as habilidades propostas.

Durante cinco aulas do projeto, observamos e conhecemos alguns heróis, suas características e o que é necessário para sermos super-heróis, afinal, em nosso dia a dia, eles estão presentes, porém sem capas ou uniformes, mas compreendemos e conseguimos identificá-los. Em cada aula, foram feitos questionamentos relacionados à construção da narrativa do herói, seus símbolos e significados, possibilitando reflexões acerca da temática.

Com os dados obtidos, criamos uma revista digital, na plataforma Canva, com os trabalhos desenvolvidos em sala, incluindo depoimentos dos alunos e as execuções dos projetos da temática disponibilizados pelos professores. Essa revista possibilita ao educando se expressar e ser compreendido por diversos campos da escola e fora dela, pois, ao circular dentro da instituição, permite que outros se identifiquem, assim abrangendo os conhecimentos compartilhados através do projeto.





2 METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa tem como objetivo iniciar a docência através de um programa interdisciplinar. E o presente projeto tem como propósito conseguir demonstrar aos alunos diferentes formas de presenciar e viver o mundo em que estão inseridos. Os dados obtidos foram investigados no período de dois meses no primeiro semestre de 2022, durante a volta das aulas presenciais após o período pandêmico.

As aulas ocorreram com duas turmas, de formas interdisciplinares, uma vez por semana, em períodos de duas horas, com adolescentes de treze e quatorze anos, que vivem no subúrbio da cidade de Novo Hamburgo, utilizando a metodologia construtivista, a qual, segundo Abreu *et al.* (2010), é uma teoria estruturalista em que o conhecimento é um processo se estruturando e não um estado já cristalizado (ABREU *et al.*, 2010). Nesse sentido, podemos perceber que os adolescentes já possuem uma bagagem literária com os quadrinhos e conseguem desenvolver e agregar linguagens visuais, junto ao professor em sala de aula.

Mesmo em meio às dificuldades do período pandêmico, quando muitos destes jovens tiveram pouco ou nenhum contato com a escola, desenvolver uma atividade que propõe que consigam de uma forma lúdica se perceber em meio aos personagens trouxe de uma forma diferenciada vivências fora do contexto escolar, permitindo aos estudantes se espelharem em diferentes contextos para resolução de problemas simples do dia a dia.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde pequenas as crianças se espelham no meio social em que vivem, através dos olhares dos pais, avós e pessoas que fazem parte do seu convívio diário. Não seria diferente quando começam seu letramento emergente e, através dos desenhos de histórias escritas ou até mesmo televisionadas, começam a interagir e se alfabetizarem. Dentre essas diversas possibilidades de letramentos, estão os desenhos e os livros de histórias em quadrinhos (HQ), que passam a ser a preferência dos indivíduos ao chegarem na adolescência.

As experiências vão se modificando conforme presenciamos outras vivências, nosso conhecimento aumenta conforme percebemos mundos e temáticas diferentes das que



estão à nossa volta. A literatura consegue abranger diferentes culturas, e o livro auxilia na criatividade e na escrita. O leitor utiliza o imaginário e desenvolve diferentes signos a partir do contexto que conhece, assim elevando sua aprendizagem de diferentes formas.

As histórias escritas nos quadrinhos podem, de alguma forma, contribuir para um espelhamento, quando o leitor sabe que algum personagem possui tal personalidade e se identifica com os problemas que ocorrem em seu mundo, gerando uma busca por mais informações sobre este meio em que o personagem vive, quais seus amigos e se estes possuem algo de que ele também possa se beneficiar. Para Tardeli (2011, p. 122),

os super-heróis chamam a atenção das crianças e dos adolescentes porque são capazes de se divertir, de estimular sua criatividade e imaginação, de enriquecer os valores culturais, além de estabelecer projeções de papéis sociais.

Com essa projeção aluno x personagem, trazer para a sala de aula os quadrinhos (HQ) de forma que este espelho seja relevante para o indivíduo constrói, junto à didática do professor, um olhar sob perspectiva de que eu (discente), ao me autoanalisar, compreendo que dentro de mim também possuo “superpoderes”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os planos de aula foram organizados com metodologias construtivistas, acreditando que os docentes e os discentes possuem pontos de vista diferentes, mas que através dos diálogos e ensinamentos propostos são coerentes, conseguindo assim aplicar a teoria, pois, segundo Abreu *et al.* (2010), na teoria assimiladora de Piaget, os estudantes possuem capacidade de esquemas, onde buscam selecionar os objetos a partir de uma ou mais características já experienciadas, ativando assim a construção lógico-matemática de um conhecimento fixado.

A organização dos planos de aula ficou sob a responsabilidade de todos os acadêmicos participantes do projeto. Para uma melhor organização, realizamos uma tabela para especificar cada temática das aulas, assim as datas e períodos em que se realiza as atividades ficam mais claras e objetivas. Os planos de aula foram organizados com os seguin-





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

tes tópicos: tema; objetivo; conteúdo; duração; metodologia; materiais; avaliação; relatório das aulas; e fotos.

**Figura 1 - Sistematização das oficinas promovidas pelo PIBID/Feevale.
ETAPAS e DURAÇÃO**

DATA	ATIVIDADE/PROPOSTA PRINCIPAL Descrição sucinta (indicar atividades para grupos e/ou individuais e recursos previstos)	Nº DE OFICINAS/ ENCONTROS/ PROPOSTAS PREVISTAS
07/03/2022	Sondagem (através de desenhos e conversas) sobre qual herói eles seriam se tivessem super poderes.	1º
14/03/2022	No primeiro momento terminar o desenho da aula passada, em seguida ir para quadra para o treinamento dos super-heróis.	2º
21/03/2022	Organização do relatório	3º
28/03/2022	Sensibilidade é um super-poder? A arte enquanto construção de heróis e vilões. Apresentação de uma obra de arte, reflexão e produção de uma bandeira-manifesto de cada aluno.	4º
11/04	Conselhos de classe dos alunos / organização do nosso material	
18/04	Reconhecimento dos heróis e construção dos avatares, em seguida brincadeiras que envolviam força, agilidade e trabalho em grupo para os heróis.	5º
25/04	Quem sou eu? com super-heróis e Pebolim Humano	6º

Fonte: os autores (2022)

A temática da primeira aula se desenvolveu através da introdução aos heróis, por meio de uma sondagem da turma. Nesse primeiro momento necessitamos observar quem são as crianças com quem vamos trabalhar e se a metodologia que utilizaremos está adequada, assim, o objetivo é criar um perfil da turma, com base no resultado da atividade e elaborar uma sondagem da mesma, além de apresentar a proposta do projeto PIBID para o semestre e a ideia do tema gerador.

O conteúdo proposto pelos professores nesse primeiro momento compôs como criar um herói, através dos olhares dos alunos, e o tempo de duração necessitou ser duas horas. Inicialmente, os pibidianos se apresentaram para os alunos, falando seus nomes, idades





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

e quais suas graduações. Após isso, expuseram o funcionamento das aulas ao longo do semestre, instruindo-os sobre a temática escolhida: super-heróis.

Para a sondagem, utilizaremos os seguintes questionamentos: *“Vocês conhecem algum super-herói? Quais as características deles? O que é necessário para alguém ser um herói? Existe algum superpoder que vocês gostariam de ter? Vocês sabem qual a origem dos super-heróis? Já leram HQs? Qual a função de um super-herói?”*

Por consequência, os discentes auxiliaram os alunos a criarem um super-herói, mostrando as características esperadas na realização do desenho e a importância dos superpoderes. Ao final da atividade, o aluno precisa apresentar de forma artística os primeiros traços desenvolvidos para demonstrar seu herói apresentando-o à turma. Assim, avaliando como os adolescentes se sentem à vontade com as aulas e a proposta em si, buscando analisar qual suas atividades preferidas dentro das disciplinas. Além de ver o quão íntimo eles estão dos materiais oferecidos como lápis de cor, folhas de desenhos, revistas HQs e o quão agradável seria desenhar, escrever e praticar exercícios.

Figura 2 - Registro fotográfico do momento de apresentação da proposta de criação de um super-herói aos alunos.



Fonte: os autores (2022)

Os registros da primeira e da segunda aula, organizamos na revista criada pelas autoras através do Canva e está localizado na página três. A revista não foi divulgada externamente para além dos âmbitos da escola, pois contém imagens dos alunos.



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Figura 3 - Escolares construindo um super-herói.

Construindo um Super Heroi

Aula 01



Todos nós já pensamos em que super herói seríamos, ou em que super poder iríamos usar para salvar o mundo. E essa foram as temáticas de nossas primeiras aulas! No início conversamos com os alunos o que é ser um super herói: será que todo herói tem o mesmo poder? Será que todo herói tem poder? Como surge um herói? E será que no nosso bairro tem heróis e heroínas, ou eles apenas vivem no multiverso da MARVEL?

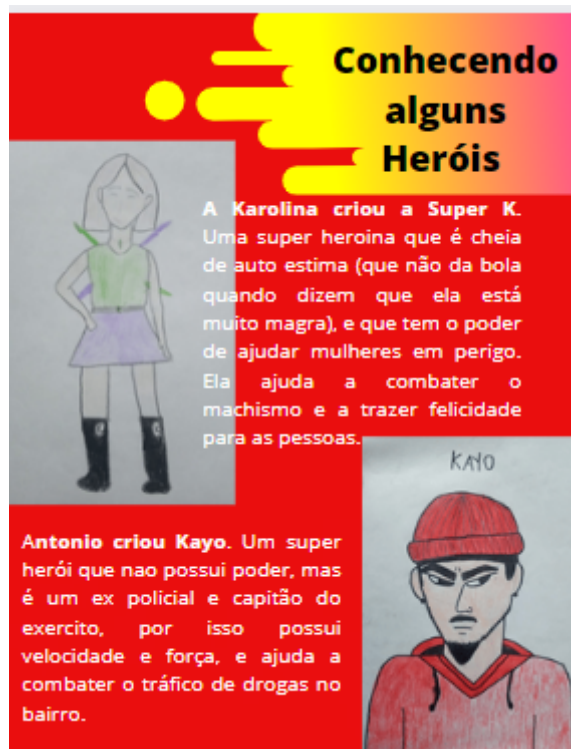
Para isso, demos início a um debate, sobre o que mudariamos na sociedade onde vivemos. Qual seria o problema gerador que afeta a cada um de nós e como nossos super poderes imaginários, caso fossemos um super herói, poderia auxiliar nessa jornada por uma comunidade melhor.

Fonte: os autores (2022)



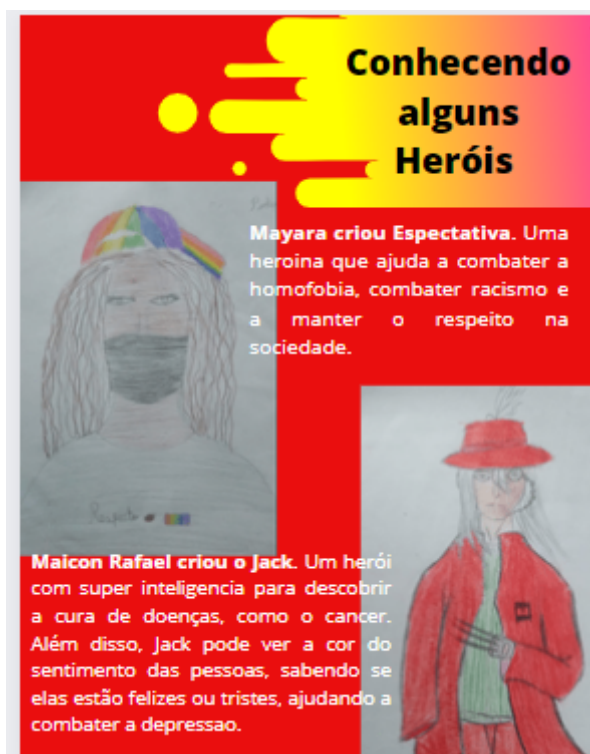
PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Figura 4 - Escolares apresentando os super-heróis elaborados.



Fonte: os autores (2022)

Figura 5 - Escolares apresentando os super-heróis elaborados.



Fonte: os autores (2022)



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Posteriormente, na terceira aula, o tema subsequente foi “Sensibilidade é um super-poder? A arte enquanto construção de heróis e vilões”, em que o objetivo inicial da aula é apresentar a ideia do que é sensibilidade, realizando alguns questionamentos sobre super-heróis e seus significados, apresentando uma obra de arte e contextualizando socialmente a sua produção, debatendo a criação da ideia de heróis e vilões. Após isso, após contextualização e debate, realizar a produção de sua bandeira-poema, assim manifestando suas realidades através da escrita baseando-se em seus super-heróis e o conteúdo aprendido até então.

Para a realização da temática, a aula foi dividida em 2 momentos. No momento inicial, com duração de 40 minutos, os professores conduziram os alunos a refletirem sobre a função de um herói, a sensibilidade e a arte de ser herói, vilão e seus locais na sociedade. Em um segundo momento, apresentar aos colegas e aos professores sobre a obra *Seja Marginal Seja Herói* (1968), De Hélio Oiticica.

Podemos concluir nessa aula que, após o debate, algumas histórias de super-heróis, como Batman, a Mulher Maravilha e o Homem Aranha, apareceram nos exemplos antagônicos de sensibilidade e força, como se fossem opostos, e o questionamento que surgiu a partir disso foi como o Coringa aparece como um vilão no último filme e a construção de um vilão que vivencia a sensibilidade e a fragilidade como sua “arma”.

Os alunos ainda relataram que os heróis do dia a dia ajudam as pessoas, não cometem crimes e protegem os cidadãos, apresentando uma narrativa comum, onde existe apenas uma luta entre o bem e o mal.

Pensando nesse debate, optamos por trazer a obra controversa de Hélio Oiticica *Seja Marginal, Seja Herói* (1968), para contestar as ideias já apresentadas sobre o tema. A obra foi produzida em uma bandeira durante o início da ditadura militar brasileira.

Após a contextualização histórica e artística, debatemos mais uma vez sobre o que significa, no contexto de cada aluno, a palavra marginal: as respostas no geral foram “alguém que comete crimes”, “que é vagabundo, rouba”, entretanto, trouxemos o significado da palavra para o contexto banal, como, por, exemplo, a margem de uma folha, para exemplificar que os significados são diversos.

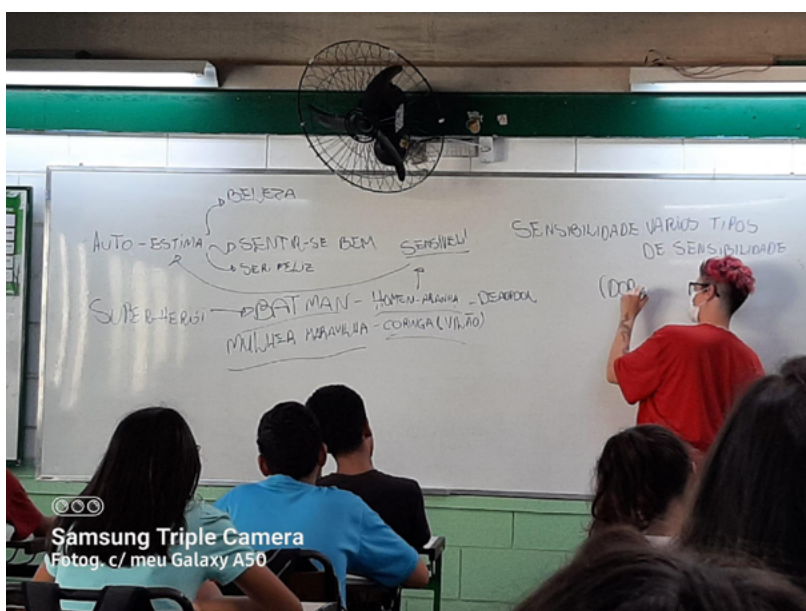




PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Assim, a aula se encerrou após esta argumentação por conta do tempo, portanto as bandeiras-poemas não conseguiram ser iniciadas e finalizadas a tempo. Foi possível trazer questionamentos relevantes sobre as relações sociais e os super-heróis e os conceitos de força, autoestima e sensibilidade enquanto características que fazem parte da construção da personalidade de muitos super-heróis. Em relação ao fazer artístico, entretanto, devido ao tempo determinado para que ocorresse a temática, não obtivemos resultados a tempo para realizar uma análise mais profunda.

Figura 6 - Fomento da discussão no grande grupo sobre o conceito de força na sociedade contemporânea.



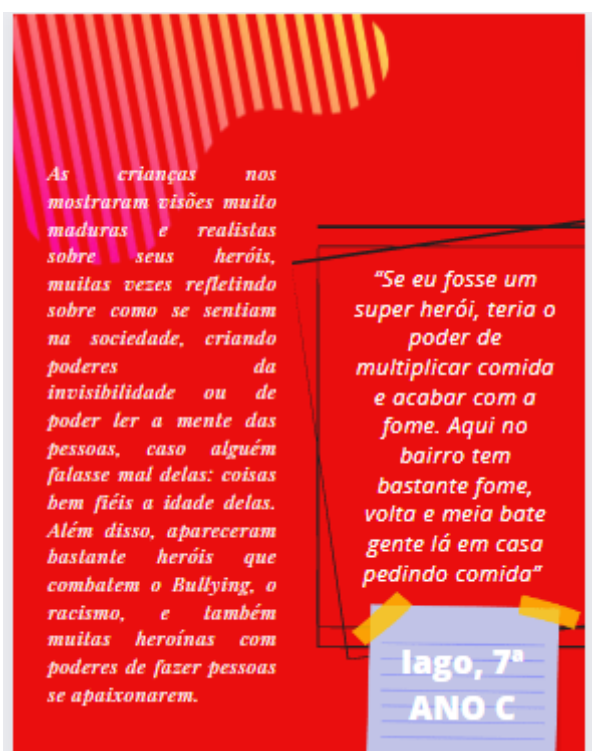
Fonte: os autores (2022)





PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Figura 7 - Elaboração de cartazes virtuais sobre as funções dos super-heróis e cidadania.



Fonte: os autores (2021)

Para o quarto momento, utilizamos o reconhecimento dos heróis e a criação de avatares virtuais através de uma plataforma digital, Avachara, com a utilização dos Chromebooks, com o objetivo de conversar com os estudantes sobre as funções dos heróis e como podemos auxiliar a sociedade com nossos superpoderes, criando avatares virtuais (linkando com a criação de HQs e arte digital), refletindo sobre as possibilidades e os significados de ser herói.

Para a realização dessa temática, dividimos a aula em dois momentos. No momento inicial, os professores conduzem os alunos a refletirem sobre a função de um herói: "Por que os heróis existem? Todos possuem superpoderes? Será que existem super-heróis na vida real? Você conhece algum? Os heróis têm algum padrão físico? Vocês se sentem representados?"

Em sequência, questionamos aos estudantes quais seriam os heróis reais do nosso cotidiano e, por fim, utilizando o site Avachara, os alunos puderam recriar os heróis (criados nas primeiras aulas), através de avatares virtuais.

Pudemos perceber durante a criação que as crianças se divertiram muito produzindo o seu avatar, conseguindo utilizar a tecnologia e desenvolver com excelência o que foi solicitado.



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Figura 8 - Análise dos super-heróis do cotidiano, no grande grupo.



Fonte: os autores (2022)

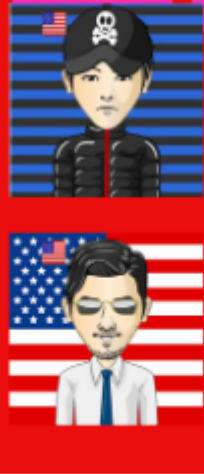
Figura 9 - Cartazes virtuais produzidos pelos alunos sobre os Super-heróis do cotidiano.

Reconhecimento de heróis e criação de avatares virtuais

Objetivo: Conversar com os alunos sobre a função de um herói e como podemos ajudar a sociedade sem super poderes. E em seguida criar avatares virtuais

Ao lado, dois exemplos de avatares de super-heróis

Percebe-se forte influência das mídias e de como as crianças consomem muito trabalho de origem estadunidense. Exploramos pouco suas próprias culturas

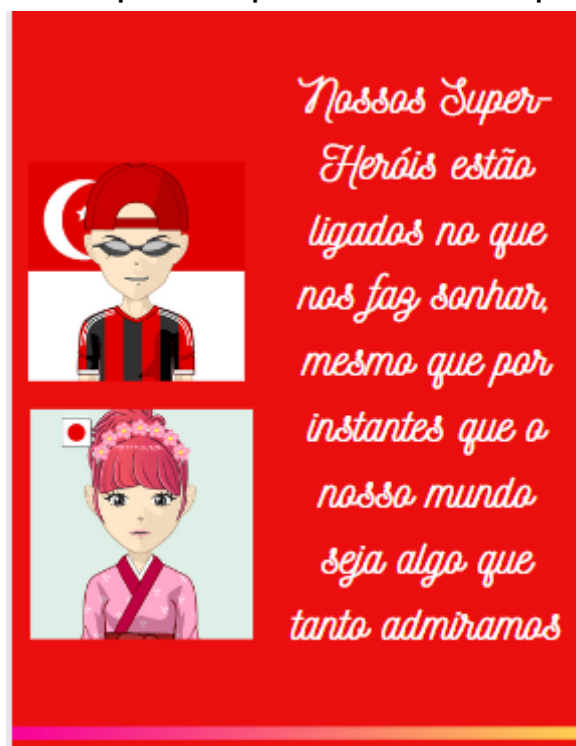


Fonte: os autores (2022)



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

Figura 10 - Cartazes virtuais produzidos pelos alunos sobre os Super-heróis do cotidiano.



Fonte: os autores (2022)

Para nosso último encontro, nada melhor do que brincar com os adjetivos que vimos durante todo o projeto, nos perguntando, afinal, quem sou eu? Com características físicas e os superpoderes dos nossos heróis, assim compreendendo suas características e, a partir disso, observar nossas próprias qualidades e nossos valores. Ao final, brincar um pouco de pebolim humano, afinal, estamos ligados uns aos outros e nossas características, pois muitas são singulares, mas em algumas nos encontramos e passamos a usufruir das mesmas habilidades.

Para isso, as crianças foram divididas em grupos e receberam cartões com super-heróis impressos, os quais colocaram em uma faixa de EVA, confeccionada pelas professoras, em suas faces, com uma abertura frontal para encaixe das cartas. Ao coletar a carta, os alunos devem inserir na abertura, sem ver qual personagem foi coletado, os oponentes jogam ao mesmo tempo.

Uma criança de cada vez vai questionar o adversário de como é o herói, por exemplo: É alto? Magro? Etc. Ambas podem ganhar o jogo. Ganha quem falar primeiro o nome corre-



PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma caminhada entre desafios e parcerias

to do seu super-herói. Será avaliada a criatividade na hora de adivinhar as características do adversário e a agilidade.

Figura 11 - Cartas ofertadas no jogo adivinhe qual é o super-herói?



Fonte: os autores (2022)

Ao realizar a brincadeira, percebeu-se que todos se divertiram muito ao brincar, prestaram muita atenção quando a professora explicava como deveria ser realizada a atividade. Sorriam e souberam interpretar com muito carinho, ao falar sobre os colegas, conseguiram além de usar adjetivos de qualidade, agregar um valor de cada colega.

Quando o aluno ficava envergonhado, a professora intermediava para que todos tivessem algo de bom para lembrar daquele momento.

Em um terceiro momento, levamos as crianças para o pátio e brincamos de pebolim humano, todas adoraram e assim finalizamos o projeto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, reconhecemos no trabalho realizado ao longo desse período uma enorme potência, dividida tanto no ato de ensinar, quanto no de aprender, em que todos eram estudantes e professores aos seus próprios modos. A experiência de pibidiana aqui registrada valoriza a educação enquanto exercício pleno de cidadania.

O processo de produção de identidades em análoga relação com a experimentação de formas de ser super-heróis revelou-se fecunda no que tange à sensibilização para o entendimento particular de cada criança e adolescente para os seus limites, desafios e





possibilidades. Diante disso, nosso intuito é que, a partir desse projeto, cada criança possa vislumbrar novas formas de ver-se, imaginar-se e projetar-se diante das condições que a vida social imputa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luiz Carlos de; OLIVEIRA, Márcio Alves de; CARVALHO, Tatiana Dias de; MARTINS, Sonia R.; GALLO, Paulo Rogério; REIS, Alberto Olavo Advíncula. A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum.**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 361-366, 1 ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.7322/jhgd.19973>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19973/22059>. Acesso em: 2 jul. 2022.

ARGENTO, Heloisa. Teoria construtivista. **V CINFE**, [S. l.], p. 1-15, 1 maio 2010. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/etapa2/construtivismo.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2022.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo**. p. 1-7, 1 maio 2010. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf. Acesso em: 2 jul. 2022.

RIZZON, Gisele. A sala de aula sob o olhar do construtivismo piagetiano: perspectivas e implicações. **V CINFE**, [S. l.], p. 1-9, 1 maio 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Construtivismo_Piagetiano.pdf. Acesso em: 2 jul. 2022.

TARDELI, Denise D'Aurea. Super-heróis na construção da personalidade. In: VIANA, Nildo; REBLIN, Iuri Andréas, (org). Super-heróis, cultura e sociedade. Aparecida: Ideias & Letras, 2011.



SOBRE OS AUTORES

Andressa Amaro Prass

Graduanda em Pedagogia na Universidade Feevale.

E-mail: andressaaprass@gmail.com

Andriéli Souza Boeira

Graduanda em Ciências Biológicas - Licenciatura na Universidade Feevale.

E-mail: andrielesouza16@hotmail.com

Bianca de Fátima Sczur Rabaioli

Graduanda em Pedagogia na Universidade Feevale.

E-mail: biancasczur@gmail.com

Carin Naissinger

Professora na EMEF Professora Adolfina J. M. Diefenthäler.

E-mail: carin@adolfina.com.br

Clara Ramos de Borba

Graduanda em Pedagogia na Universidade Feevale.

E-mail: clararamosdeborba@gmail.com

Eduarda Silveira Muniz

Graduanda em Pedagogia na Universidade Feevale.

E-mail: eduarda_smuniz@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Eduarda Vithoria Silver

Graduanda em Pedagogia na Universidade Feevale.

E-mail: dudavsilver@gmail.com

Franciele Staub Moreira Hugo

Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Feevale.

E-mail: franci.staub@hotmail.com

Keila Victoria de Souza Sefstrom

Graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

E-mail: keila.sefstrom@gmail.com

Márcia Margarete Wachholz Louis

Graduanda do curso de Licenciatura em História, da Universidade Feevale.

E-mail: mmwlouis@yahoo.com.br

Maria Eduarda Ribeiro Oliveira

Graduanda em Pedagogia na Universidade Feevale.

E-mail: dudaribeiro.2002@hotmail.com

Mariana Lucena Rizzo

Graduanda no Curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

E-mail: maririzzo99@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Mikaela de Souza

Integrante do PIBID, designer e acadêmica de Licenciatura em Artes Visuais - Universidade Feevale; Mestre em Processos e Manifestações Culturais - Universidade Feevale.

E-mail: misouza@senacrs.com.br

Morgana Nericke

Graduanda do Curso de Letras Português-Inglês da Universidade Feevale.

E-mail: 0311793@feevale.br

Raiana Carvalho da Silva

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

E-mail: rayanacarvalho169@gmail.com

Raquel Silveira de Oliveira

Licencianda do curso de Artes Visuais – Digital da Universidade FEEVALE e bacharel em Moda, pela mesma Universidade.

E-mail: raquelsioli@gmail.com

Said Lucas de Oliveira Salomón

Graduação e Mestrado em História. Professor da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS. Supervisor do Pibid/Feevale no período de 2020/2022.

E-mail: said.los@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Suelen Bomfim Nobre

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática.

Professora da Universidade Feevale.

E-mail: suelennobre@feevale.br

Vera Lúcia Jacobus

Graduada em Pedagogia.

Professora da Rede municipal de ensino de Campo Bom/RS.

E-mail: verajacobus@gmail.com

**ISBN:
978-65-86341-09-6**



**PIBID/FEEVALE EM TEMPOS DE PANDEMIA:
uma caminhada entre desafios e parcerias**