



organizadores

Márcia Candeia Rodrigues

José Adelmo Menezes de Oliveira

Cláudia Cunha Torres da Silva

Dayses das Neves Moreira

Jaqueline Rabelo de Lima

Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira

Shirlei Marly Alves

Márcia Edlene Mauriz Lima

Gertrudes Nunes de Melo



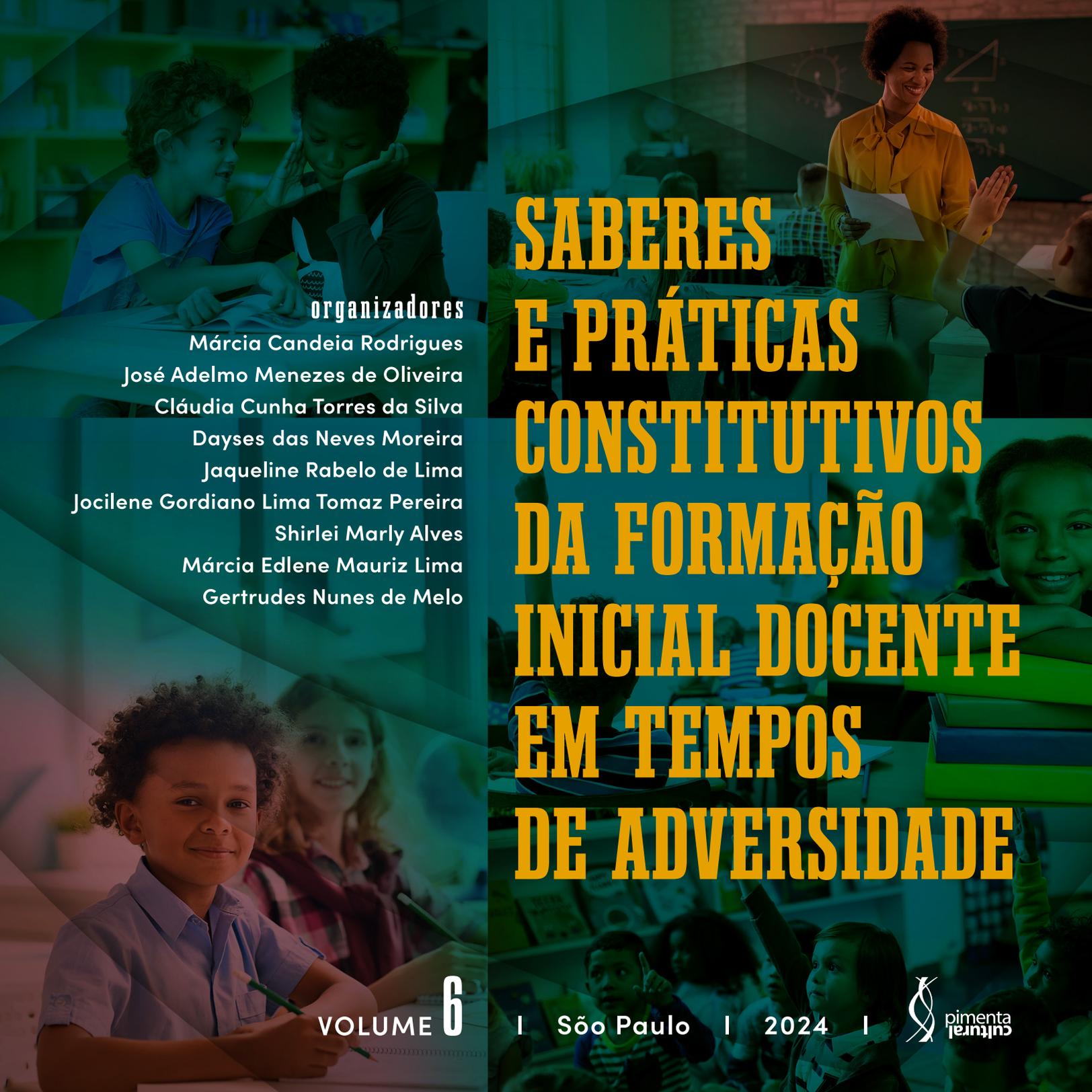
SABERES E PRÁTICAS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM TEMPOS DE ADVERSIDADE



VOLUME 6



pimenta
cultural



organizadores

Márcia Candeia Rodrigues

José Adelmo Menezes de Oliveira

Cláudia Cunha Torres da Silva

Dayses das Neves Moreira

Jaqueline Rabelo de Lima

Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira

Shirlei Marly Alves

Márcia Edlene Mauriz Lima

Gertrudes Nunes de Melo

SABERES E PRÁTICAS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM TEMPOS DE ADVERSIDADE

VOLUME 6

| São Paulo | 2024 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S115

Saberes e práticas constitutivos da formação inicial docente em tempos de adversidade / Organização Márcia Candeia Rodrigues... [at al.]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Demais organizadores: José Adelmo Menezes de Oliveira, Cláudia Cunha Torres da Silva, Dayses das Neves Moreira, Jaqueline Rabelo de Lima, Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira, Shirlei Marly Alves, Márcia Edlene Mauriz Lima, Gertrudes Nunes de Melo.

Coleção Saberes e Práticas. Volume 6

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-401-8

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-401-8

1. Formação Docente Inicial e Continuada. 2. Prática Docente. 3. Ensino e Tecnologias Digitais. 4. Estágio e Formação Docente. 5. Profissionalização Docente. I. Rodrigues, Márcia Candeia (Org.). II. Oliveira, José Adelmo Menezes de (Org.). III. Silva, Cláudia Cunha Torres da (Org.). IV. Moreira, Dayses das Neves Moreira (Org.). V. Lima, Jaqueline Rabelo de (Org.). VI. Pereira, Jocilene Gordiano Lima Tomaz (Org.). VII. Alves, Shirlei Marly (Org.). VIII. Lima, Márcia Edlene Mauriz (Org.). IX. Melo, Gertrudes Nunes de (Org.). X. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Formação Docente

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Drazen Zigic, rawpixel.com, pressfoto, Freepik, Wavebreak Media, tirachard, pressfoto - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Gravtrac, Sofia Pro
Revisão	Os autores e os organizadores
Organizadores	Márcia Candeia Rodrigues, José Adeldo Menezes de Oliveira, Cláudia Cunha Torres da Silva, Dayses das Neves Moreira, Jaqueline Rabelo de Lima, Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira, Shirlei Marly Alves, Márcia Edlene Mauriz Lima, Gertrudes Nunes de Melo

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 5

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Julianno Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal do Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegling

Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

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

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

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

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Emmanuel Allef da Silva Borges

Jânio Félix do Nascimento

Rodolfo André dos Santos

Kalline de Almeida Alves Carneiro

Maria Betania Hermenegildo dos Santos

Uso de tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de química:

Beaker e Slido.....18

CAPÍTULO 2

Jaqueline Araújo Quadros

Maira Vitória Moreira dos Santos

Clóvis Costa dos Santos

Reflexões e aprendizagens sobre

o ensino remoto no âmbito da geografia30

CAPÍTULO 3

Jhony Galvão de Castro Silva

Edjardison Santos de Souto

Diniz Raimundo Santos Filho

Alexandre de Sousa Gonçalves

Priscila da Silva Santos

Joseclécio Dutra Dantas

Contribuições na formação docente dos licenciandos em física da UFCG

- campus Cuité/PB42

CAPÍTULO 4

Maria das Vítórias da Silva
Silvanira da Silva Santos
Mariely Ketheli Garcia de Queiroz
Damião Silva Melo
Joseclécio Dutra Dantas
Alexandre dos Santos Pascoal

Relato de experiência no programa residência pedagógica:

vivências e desafios na iniciação à Docência de Física55

CAPÍTULO 5

Fábio Thierry Domingues da Silva
Bruno César Ferreira Silva
Crisólogo Vieira de Souza
Sônia Maria de Lira

Residência pedagógica e ensino remoto:

prática docente de geografia
na EECI Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz..... 67

CAPÍTULO 6

Bruno César Ferreira Silva
Fábio Thierry Domingues da Silva
Crisólogo Vieira de Souza
Sônia Maria de Lira

O jogo e a interpretação:

o uso do Geoguessr como proposta
de aprendizagem na disciplina de Geografia.....84

CAPÍTULO 7

Maria Beatriz Dias Coutinho
Abilene Silva Nascimento
Thais Yumi Shinya
Josiane Silva Araújo

Percepção pedagógica do preceptor na residência pedagógica

..... 102

CAPÍTULO 8

Jessica da Silva Teixeira
Kerolayne Lopes da Costa
Maria Beatriz Dias Coutinho
Thais Yumi Shinya
Josiane Silva Araújo

**O uso de metodologias ativas
para o engajamento dos alunos
no ensino remoto..... 117**

CAPÍTULO 9

Andressa Maria do Santos Brito
Paula da Paz Costa
Abilene Silva Nascimento
Thais Yumi Shinya
Josiane Silva Araújo

**As ferramentas digitais
são aliadas do ensino remoto? 132**

CAPÍTULO 10

Lia Naila Barbosa Rodrigues
Maria Juliana da Silva
Maria da Consolação da Silva Corrêa
Francisca Cláudia de Sousa Assunção
Zilda Tizziana Santos Araújo
Francisca Maria da Cunha de Sousa

**Contributos da residência pedagógica
no processo de alfabetização
no período de ensino remoto..... 143**

CAPÍTULO 11

Dayses de Souza Gomes
Bruna Gabriela Soares de Vasconcelos
Thanyara D'Avila Soares dos Passos
Wilma Pastor de Andrade Sousa

**Dificuldades do ensino bilíngue
durante a pandemia..... 157**



CAPÍTULO 12

Victor Alexandre Nogueira
Antonia Geissiele de Freitas Almeida
Keydson Brenno da Silva Oliveira
Natália Eugênia Kulivela
Maria do Socorro Pereira Costa Lima
Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira

**Oficinas de biologia como estratégia
de aprendizagem e motivação
no ensino remoto..... 172**

CAPÍTULO 13

Beatriz da Silva Martins
Bruna Kelly da Silva Cruz
Maria Beatriz Dias Coutinho
Josiane Silva Araújo
Thais Yumi Shinya

**Os desafios do ensino remoto durante
a regência no programa residência
pedagógica, no município
de Campo Maior - PI 185**

CAPÍTULO 14

Vitória Maria de Oliveira
Rayanne Soares Sipaúba
Jailton Venilson Ferreira da Silva
Maria Beatriz Dias Coutinho
Josiane Silva Araújo
Thais Yumi Shinya

**Jogo da memória:
uma ferramenta para o ensino remoto 196**



CAPÍTULO 15

Deliane Maria Duarte Estrela
Ana Laryssa Tavares de Andrade
Pâmela Lopes Diniz Silveira
Rhauel Leandro da Silva
José Wanderley Alves de Sousa
Anaíldes Germano Soares

**Reflexões sobre as variações linguísticas
no ensino da língua portuguesa:**

uma experiência da Residência Pedagógica 208

CAPÍTULO 16

Samara de Lima Costa
Rackel Gonçalves Calado
João Franolím Barbosa Neto

**Residência pedagógica
em tempos de ensino remoto:**

relato de experiência sobre o ensino
de ortografia através do uso de um jogo educativo.....224

CAPÍTULO 17

Maklina dos Santos Almeida
Ana Karolina do Nascimento Lúcio
Antônia Paula Gomes de Oliveira
Camila Maria Marques Peixoto

Gêneros literários:

experiências no ensino remoto em uma escola
de ensino médio de Redenção-CE242

CAPÍTULO 18

Maria Gabriela Silva de Macedo e Marques Guerra
Maysa Almeida Assis

Entre a poesia e a construção:

as obras de Aleilton Fonseca por outras mãos..... 255



CAPÍTULO 19

Ana Carolina da Conceição Silva
Maykon Albuquerque Lacerda
Reinaldo dos Santos Barroso Júnior

**A residência pedagógica no ensino
de história remoto, em Caxias-MA:**

experiências descortinadas no cotidiano escolar
da U.I.M Antônio Edson Rodrigues

269

CAPÍTULO 20

Amanda Gomes Fernandes de Oliveira
Cleófas Praxedes dos Santos
Ivo Camargo André Alves
Francisco Gerson Gama de Oliveira
Pedro Felipe Martins Pone

O Pibid de língua inglesa durante a pandemia:

um relato da experiência em uma turma de 6º ano

284

CAPÍTULO 21

João Victor da Silva Medeiros
Maria Edinária de Oliveira
Francisco Gerson Gama de Oliveira
Pedro Felipe Martins Pone

**O Pibid de língua inglesa
durante a pandemia:**

um relato da experiência em uma turma de 7º ano

298

CAPÍTULO 22

Camila Thaís de Oliveira Sidor
Geovânia Tawany Gomes de Morais
Francisco Gerson Gama de Oliveira
Pedro Felipe Martins Pone

**Um relato da experiência
em uma turma de 8º ano:**

o Pibid de língua inglesa durante a pandemia.....

310



CAPÍTULO 23

Jhonatan Luan de Lima Oliveira

Larisse Daiana da Silva

Maria Ivanice Gomes

Francisco Gerson Gama de Oliveira

Pedro Felipe Martins Pone

Um relato da experiência

em uma turma de 9º ano:

o PIBID de Língua Inglesa durante a pandemia 321

CAPÍTULO 24

Nadson Cardoso de Jesus

Edom dos Santos

Gysllaine Carvalho Gois

Railda de Jesus Santana

Derli Machado de Oliveira

Desenvolvendo o letramento

e a cidadania por meio do trabalho com

gêneros textuais e temas transversais:

um relato de experiência do Pibid Letras UFS – Itabaiana 333

CAPÍTULO 25

Ana Beatriz Tavares dos Santos Santana

Anailton Moura dos Santos

Ananda Stephany Rocha Torquato

Jeferson Alves de Jesus

Sérgio Barbosa de Cerqueda

Reflexões sobre aulas online

de produção textual..... 346

CAPÍTULO 26

Camila de Moraes Ramos

Millena Suênia Silva de Macêdo

Denner de Oliveira Santos

Silvânia Lúcia de Araújo Silva

Aleksandra Paula A. Vieira e Silva

Experiências formativas em alfabetização:

reflexões sobre residência pedagógica, ensino remoto e BNCC..... 366



CAPÍTULO 27

Eduarda de Maria Costa
Emilly Joyce Alcântara da Silva
Simone dos Santos Henrique Costa
Thaís Araújo Silva
Leonardo Lira de Brito
Derick da Costa Ferreira

**Utilizando o jogo quizziz para ensinar
frações e números decimais:**

uma experiência com o ensino remoto..... 383

CAPÍTULO 28

Maria Luzia Barros de Andrade
Gustavo Jaime Filizola

**A avaliação da aprendizagem
e o ensino remoto/híbrido:**

está sendo possível? 399

CAPÍTULO 29

Damião Silva Melo Silvanira da Silva Santos
Maria das Vítórias da Silva
Mariely Ketheli Garcia de Queiroz
Alexandre dos Santos Pascoal
Joseclécio Dutra Dantas

**Relato de experiência
da residência pedagógica:**

atividades remotas e os desafios na educação..... 413

CAPÍTULO 30

André Lucas do Nascimento Campos
Lucas Ferreira Ribeiro
Silvana Rodrigues da Rocha
Kátia Magaly Pires Ricarte

Educação física no modelo remoto:

desafios e superações na atuação
do programa residência pedagógica.....424



CAPÍTULO 31

Maria Vitória Lacerda de Almeida Carvalho

Alan Pereira dos Santos Soares

Marina Ferreira Araújo Oliveira

Kátia Magaly Pires Ricarte

**Temas transversais na disciplina
de educação física do ensino médio
durante o ensino remoto:**

relatos de residentes 435

CAPÍTULO 32

João Victor da Silva Barbosa

Muriel Thobias de Araújo Silva

Pedro Henrique Felix da Silva

Lucinalva Azevedo dos Santos Vital

Mário Luiz Farias Cavalcanti

Andreia de Sousa Guimarães

**Percepção inicial docente sobre ações
educativas em tempos pandêmicos**

..... 450

Sobre os autores e as autoras 462

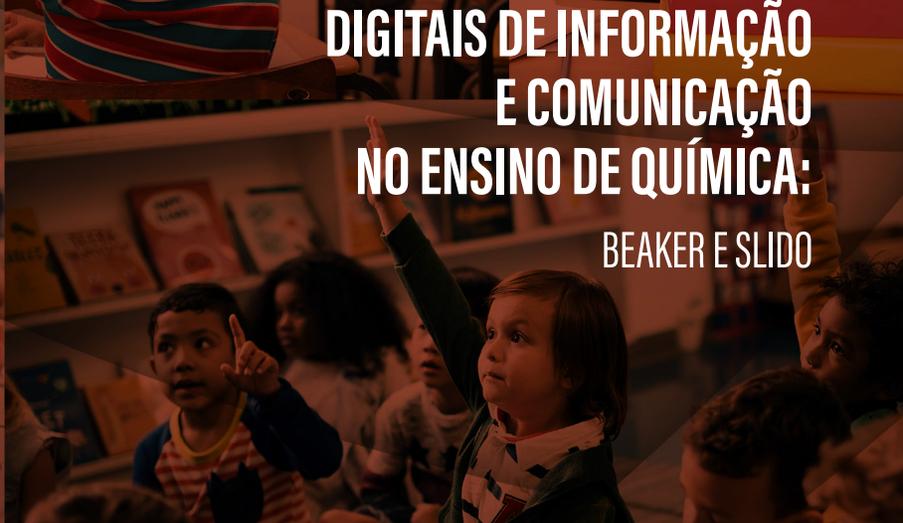




*Emmanuel Allef da Silva Borges
Jânio Félix do Nascimento
Rodolfo André dos Santos
Kalline de Almeida Alves Carneiro
Maria Betania Hermenegildo dos Santos*

USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA:

BEAKER E SLIDO





SUMÁRIO



RESUMO

Com o avanço da pandemia da covid-19, o Governo da Paraíba determinou o Regime Especial de Ensino e, assim, os professores e os residentes/estagiários passaram a atuar de forma remota; esses últimos buscaram utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), por serem capazes de auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem. Diante do exposto, o objetivo desse relato foi expor nossa experiência com as TDICs no ensino remoto de Química. A pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição de Educação Básica do Estado da Paraíba e os participantes foram os alunos das turmas do 1º ano do ensino médio. As regências ocorreram através da plataforma Google Meet. Utilizamos o aplicativo móvel Beaker – Mix Chemicals para ministrar o conteúdo de Reações Químicas e o software PowerPoint usado para produção e exibição do conteúdo, integrado ao software Slido, que permitiu uma maior interação com os alunos através de enquetes ao vivo, questionários e nuvens de palavras. Durante a regência foi possível observar uma significativa interação entre residentes-alunos e uma maior compreensão do conteúdo abordado. Essa experiência proporcionada pela parceria entre o Programa de Residência Pedagógica e o estágio supervisionado possibilitou a existência de um outro olhar sobre o ensino de Química e a realidade dos alunos, por meio da reflexão das nossas práticas educacionais, as quais sofreram várias adaptações no ensino remoto. Entretanto, essas situações contribuíram para nossa formação como futuros docentes e nos prepararam para a vida acadêmica. Afinal, ser professor requer coragem para se inventar e reinventar diariamente.

Palavras-chave: Formação docente. Conteúdos Químicos. Ensino Remoto. Aplicativo. Softwares.

INTRODUÇÃO

No final de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou a ocorrência de uma pneumonia de causas desconhecidas na província de Wuhan, na China. Em março de 2020, esse mesmo órgão declarou que o surto da covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), havia tomado proporções globais, ocasionando uma pandemia, que vem sendo um dos maiores desafios sanitários em âmbito mundial (SOUZA; FERREIRA, 2020; WERNECK; CARVALHO, 2020). Diante desse cenário, diversos países, incluindo o Brasil, vêm adotando medidas preventivas para assegurar a saúde e conter a disseminação da infecção.

Dentre as medidas de segurança, o Ministério da Educação (MEC) regulamentou, no dia 17 de março de 2020, a paralização de todas as aulas presenciais e a adoção de aulas em ambientes virtuais através da Portaria nº 343/MEC:

Em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020a).

Através da Lei n.º 14.040/2020 foram estabelecidas normas educacionais excepcionais que deveriam ser adotadas durante a pandemia. Destacando-se a reorganização do calendário escolar, a opção de adotar atividades pedagógicas não presenciais e o uso de tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2020b).

Na Paraíba, o Governo do Estado emitiu a Portaria 418/2020, que estabeleceu o Regime Especial de Ensino, com a suspensão das aulas presenciais, e indicou como ferramentas didáticas: a plataforma on-line “Paraíba Educa”; o Google Classroom e as redes sociais (Facebook; Instagram e WhatsApp) (GOVERNO DA PARAÍBA, 2020).

SUMÁRIO

Seguindo essas recomendações do MEC, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) publicou a Portaria N° 090/GR/REITORIA/UFPB (UFPB, 2020), determinando no Art. 1º dessa portaria a suspensão de todas as aulas presenciais no âmbito da UFPB, e o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) resolveu regulamentar, em caráter excepcional e temporário, a oferta de atividades de ensino e de aprendizagem remotas durante esse estado de calamidade pública. Sendo assim, as atividades decorrentes dos componentes curriculares estágios supervisionados acompanharam as mudanças estabelecidas, realizando suas atividades remotamente.

Além dos componentes curriculares, as atividades do Programa de Residência Pedagógica (PRP), subprojeto Química do CCA/UFPB, vem sendo desenvolvidas de maneira remota. Esse Programa é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) junto ao programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, proporcionando a imersão do licenciando na escola de educação básica de forma ativa e possibilitando que esse possa exercitar a relação entre teoria e prática profissional docente, fortalecendo e ampliando assim a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2020c).

O ensino remoto emergencial tem evidenciado muitas fragilidades; segundo Appenzeller *et al.* (2020) muitos educadores e educandos encontraram dificuldades nessa transição. Adaptação das aulas para esta nova modalidade e a dificuldade na compreensão dos conteúdos por parte dos alunos são apenas alguns dos novos desafios na labuta do educador.

Pensando nestas dificuldades, Leite (2020) propõe a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), incorporadas às práticas pedagógicas, uma vez que essas podem

SUMÁRIO

auxiliar os educadores e promover uma aprendizagem mais significativa (DIGITAL, 2021).

O uso dessas tecnologias é sugerido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como habilidade para o aprendizado dos estudantes. Esse documento tem um caráter normativo, que traz uma série de competências gerais que devem ser desenvolvidas pelo estudante. Em sua 5ª competência a BNCC diz que:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 11).

Esta competência reconhece que o uso da tecnologia na aprendizagem tem um papel fundamental para a educação. Podendo agilizar as atividades desenvolvidas seja na pesquisa ou comunicação entre os membros da escola, despertando uma nova forma de pensar e aprender. Contudo, Leite (2020) aponta que não basta o estudante ter contato com os Recursos Digitais Didáticos (RDD), pois a tecnologia sozinha não transforma a educação, é preciso ter um objetivo pedagógico a se alcançar, no qual o professor seja o mediador no processo de aprendizagem.

Desta maneira, procuramos neste relato expor a nossa experiência no desenvolvimento de uma regência realizada em parceria entre o estágio supervisionado II e o Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Química do CCA/UFPB, adaptando o conteúdo de Reações Químicas para o meio virtual, por meio das TDICs.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

O presente relato foi elaborado a partir do desenvolvimento de uma regência desenvolvida com as turmas do 1º ano (D, E, F) de uma Instituição de Ensino da Rede Pública da Paraíba, no período de maio a abril. Devido ao estado pandêmico que estamos vivenciando, essa regência foi adaptada ao ensino remoto emergencial, desenvolvida por meio do serviço de comunicação por vídeo Google Meet, necessitando da utilização de equipamentos como notebooks e smartphones.

Antes de iniciar o desenvolvimento da regência, observamos algumas aulas desenvolvidas pelo professor e estagiários/residentes, com o intuito de conhecer os alunos e compreender a dinâmica da sala de aula. Conhecer os alunos proporciona formas únicas de se trabalhar em sala. Como relata Fernandes *et al.* (2019), mesmo planejando o conteúdo para turmas da mesma série, estas aulas ocorrerão de maneiras diferentes.

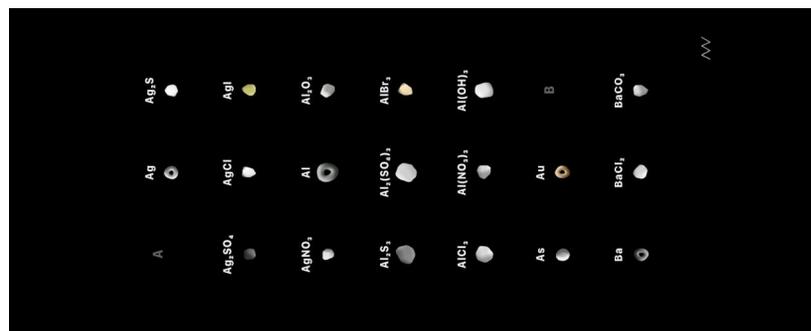
A partir das observações percebemos que a química é vista por alguns alunos como uma disciplina complexa, repleta de memorização e fórmulas, o que tem tornado o seu ensino uma tarefa árdua. Alguns conteúdos como o de reações químicas, apesar de simples, podem se tornar abstratos e focados na memorização de equações químicas, símbolos, letras e fórmulas, o que acaba dificultando a participação dos educandos na construção do conhecimento. De acordo com Lima (2012), parte das escolas ainda têm focado na memorização de conteúdo, prejudicando a aprendizagem dos alunos, fazendo-os ter uma visão negativa da química ao não perceber a relação com sua vida.

Baseado nas observações identificamos a possibilidade de utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para desenvolver nossa regência, a qual elaboramos sob

a supervisão do preceptor e das professoras/orientadoras, utilizando uma Sequência Didática (SD), cujo conteúdo foi Reações Químicas. Essa SD era flexível e tinha como finalidade proporcionar a participação dos alunos por meio de comentários, dúvidas ou exemplos do cotidiano.

Um dos aplicativos utilizados durante a regência foi o Becker - Mix Chemicals (Figura 1). Desenvolvido pela empresa THIX, este aplicativo permite transformar o smartphone em um laboratório virtual, dispondo de uma gama de compostos e elementos químicos para experimentação.

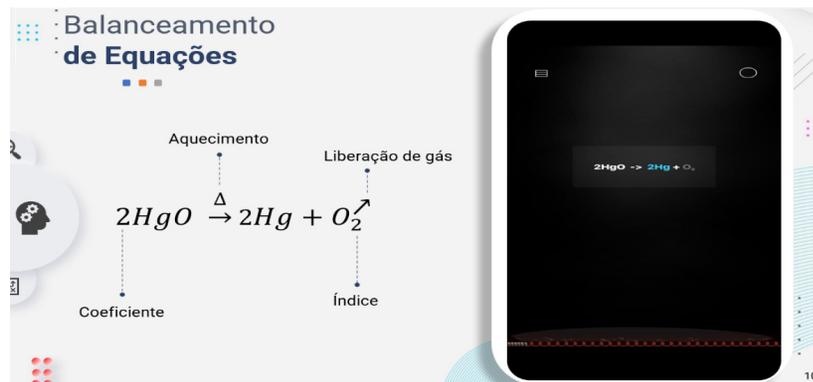
Figura 1 - Aplicação móvel BEAKER - Mix Chemicals



Fonte: Autoria própria, 2021.

Utilizamos este aplicativo móvel para mostrar a importância dos símbolos presentes nas Equações Químicas, que representavam reações químicas que ocorriam no dia-a-dia do aluno. A utilização da aplicação móvel Becker - Mix Chemicals nos forneceu a possibilidade de demonstrar reações de precipitação, óxido-redução, reações com mudança de cor, liberação de gás (Figura 2) e até aparecimento de chama ou luminosidade.

Figura 2 - Utilização do aplicativo Beacker na demonstração de uma reação de liberação de gás



Fonte: Autoria própria, 2021.

SUMÁRIO

Com a utilização deste aplicativo os alunos conseguiram desmistificar e visualizar com clareza o que acontece na reação. Percebemos que a ferramenta chamou atenção e proporcionou uma maior curiosidade após a exibição de cada uma das reações. Ficamos surpresos que alguns alunos acabaram instalando o aplicativo em seus smartphone para reproduzir as reações. Com isso, podemos destacar a importância de se trabalhar com o uso de aplicativos, como novas estratégias didáticas para o ensino de química.

Além disso, utilizamos o software PowerPoint para produção e exibição do conteúdo, integrado ao software Slido, que permitiu uma maior interação com os alunos por meio de enquetes ao vivo, comentários, questionários e nuvens de palavras, estimulando os alunos a interagirem em sala de aula. O Software Slido ainda fornece a possibilidade de elaborar um quiz de perguntas e respostas que poderia ser explorado pelo educador.

O uso dos softwares possibilitou ampliar a compreensão dos alunos, gerando debates ao longo de toda a regência. Essas comunicações com o aluno e as trocas de experiências contribuíram para

uma aula extremamente rica em conhecimento. Segundo Silva e Ghidini (2020), a utilização de ferramentas tecnológicas no ensino de química é capaz de proporcionar um ensino voltado para o aluno, pois permite que este torne-se ativo neste processo. Além disso, por utilizar uma linguagem de mais fácil compreensão aos alunos e as aulas não ficarem somente na fala do professor, também há a possibilidade de demonstração do que ele está dizendo, de contextualização dos fatos estudados. Cabe ao educador ter preparo para entender o funcionamento dos programas e um olhar analítico sobre seus alunos, verificando a possibilidade da utilização das TDIC de forma benéfica.

Outro ponto que merece destaque foi a supervisão realizada pelo preceptor, durante o desenvolvimento da regência, que nos forneceu confiança e apoio, já que seria nossa primeira regência, o que é sempre inquietante. A insegurança, ansiedade e o nervosismo acabam por pairar sobre o participante e o apoio do preceptor foi indispensável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser educador requer dedicação e trabalho árduo, sendo preciso, muitas vezes, compreender sobre uma diversidade de assuntos que fogem da nossa área de formação. É através de programas como o PRP e dos estágios supervisionados que os licenciandos se aproximam da realidade escolar, permitindo enxergar com outros olhos a forma de ensinar. Além disso, esse Programa e os estágios possibilitam novas experiências e discussões que proporcionam, através do conhecimento, o amadurecimento pessoal e profissional.

Apesar do ensino remoto emergencial, as preocupações com a qualidade do ensino permanecem e assim surge a necessidade de novas abordagens. Uma possibilidade é o uso das TDIC, as quais

podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, aumentando o desempenho dos envolvidos, tornando-o criativo, dinâmico e fornecendo aos educadores e educandos inúmeras possibilidades e vantagens, seja de interação, experimentação ou estímulo visual. Além disso, o uso desses recursos motiva o aluno a questionar e investigar as situações, fazendo-o se sentir ativo no processo de ensino e aprendizagem, distanciando do tradicionalismo em que o aluno é mero ouvinte nesse processo.

O uso do aplicativo móvel Beacker – Mix Chemicals possibilitou a demonstração de experimentos em pequena escala e em tempo real, por meio da sala de aula virtual. Deste modo, cabe ao educador lançar mão do uso de aplicativos e de metodologias que enriqueçam e possibilitem a construção de conhecimento crítico, bem como que forneça o auxílio necessário para suas necessidades.

É inegável os benefícios que podem ser extraídos das TDICs. O ensino remoto emergencial deixará marcas permanentes nos educadores e no ensino. Antes visto com maus olhos, os smartphones e suas aplicações se mostraram interessantes ferramentas no ensino de química, podendo e devendo ser explorados no futuro da profissão.

REFERÊNCIAS

APPENZELLER, Simone; MENEZES, Fábio Husemann; SANTOS, Gislaine Goulart dos; PADILHA, Roberto Ferreira; GRAÇA, Higor Sabino; BRAGANÇA, Joana Frões. Novos Tempos, Novos Desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S.L.], v. 44, n. 1, p. 1-6, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/9k9kXdkQsPSDPMsP4Y3XfdL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 08 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso: 08 out. 2021.

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: 03 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica. Edital nº 1/2020**. 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 03 jul. 2021.

DIGITAL, Sae. **TDIC no Ambiente Escolar – Como implementar?** Disponível em: <https://sae.digital/tdic-no-ambiente-escolar/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FERNANDES, Isadora Cardoso *et al.* Relato de experiência no programa residência pedagógica: vivências e desafios na iniciação à docência de filosofia. **Anais VII ENID & V ENFOPROF / UEPB...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64678>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GOVERNO DA PARAÍBA. **Secretaria de Educação anuncia Regime Especial de Ensino para a Rede Estadual durante a pandemia**. 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/secretaria-de-educacao-anuncia-regime-especial-de-ensino-da-rede-estadual-durante-pandemia-do-novo-coronavirus>. Acesso em: 03 jul. 2021.

LEITE, Bruno Silva. Aplicativos para aprendizagem móvel no ensino de química. **Ciências em Foco**, Campinas, SP, v. 13, p. e020013, 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/14710>. Acesso em: 2 jul. 2021.

LIMA, José Ossian Gadelha de. Perspectivas de novas metodologias no ensino de Química. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 12, n. 136, p. 95-101, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15092>. Acesso em: 24 out. 2020.

SILVA, Maria Antônia Moura da; GHIDINI, André Ricardo. A utilização de recursos audiovisuais no ensino de química na educação de jovens e adultos. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 2, n. 1, p. 320-336, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/3586>. Acesso em: 24 out. 2020.

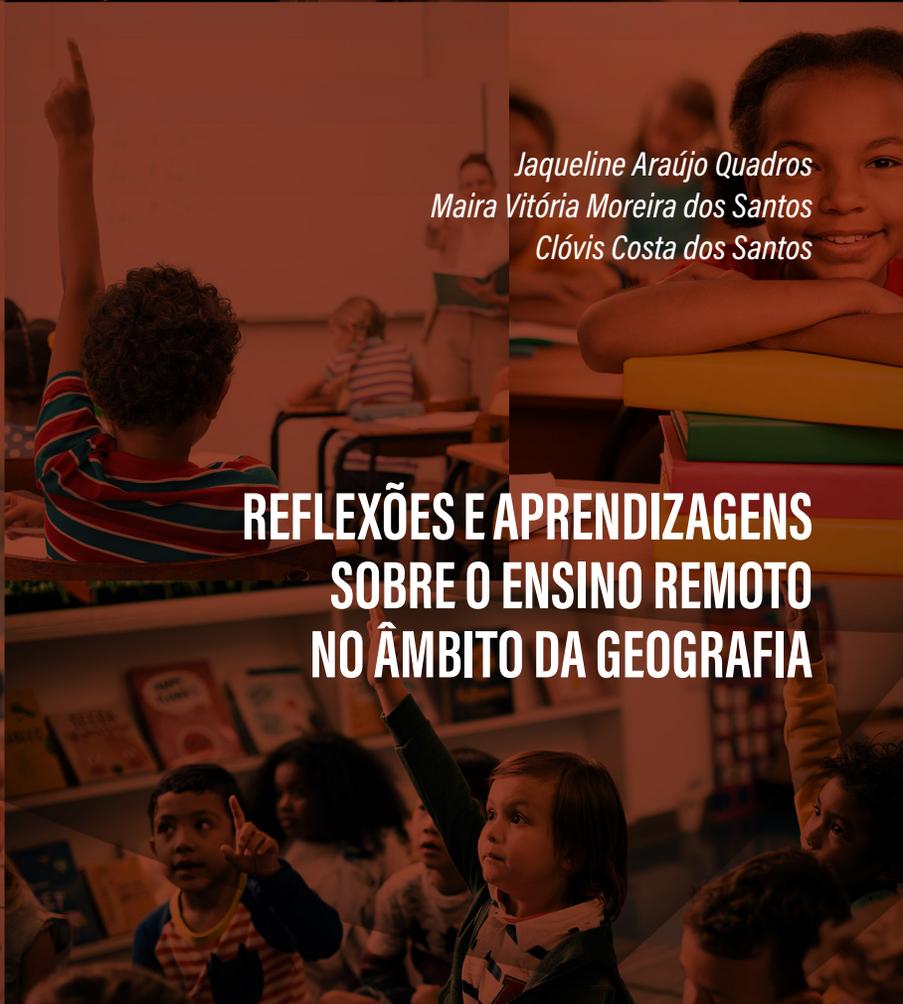
SUMÁRIO

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, v. 13, n. 32, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290/11111>. Acesso em: 24 out. 2020.

UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Portaria N°090/GR/REITORIA/UFPB**. João Pessoa: UFPB, 2020a. Disponível em: http://www.prpg.ufpb.br/prpg/contents/downloads/Portaria_090_GR_Reitoria_UFPB.pdf/view. Acesso em: 24 out. 2020.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, 2020. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/static//arquivo/1678-4464-csp-36-05-e00068820.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

SUMÁRIO



*Jaqueline Araújo Quadros
Maira Vitória Moreira dos Santos
Clóvis Costa dos Santos*

REFLEXÕES E APRENDIZAGENS SOBRE O ENSINO REMOTO NO ÂMBITO DA GEOGRAFIA



SUMÁRIO



RESUMO

O cenário pandêmico exigiu que as sociedades desenvolvessem e/ou aprimorassem novas formas de estabelecer relações e executar suas práticas cotidianas. No âmbito educacional, as instituições de ensino públicas e privadas em todo o território brasileiro têm utilizado do ensino remoto emergencial para cumprir as suas atividades letivas. Diante disso, o presente relato objetiva discutir as estratégias metodológicas adotadas nas aulas de Geografia do Colégio Estadual Luzia Silva, situado na cidade de Jaguaquara-BA, além de demonstrar como os residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) têm contribuído neste processo pedagógico. Mediante as observações e as ações executadas pelo docente e pelos residentes, pode-se afirmar que mesmo com todas as implicações impostas pelo ensino remoto, a exemplo das condições desiguais de acesso às tecnologias digitais e as dificuldades na interação professor - aluno, as aulas de Geografia têm adotado as plataformas digitais disponíveis, as metodologias de ensino construídas coletivamente com os residentes pedagógicos e a necessária reflexão sobre as potencialidades e entraves do ensino remoto.

Palavras-chave: Educação. Ensino remoto. Pandemia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva discutir como o professor preceptor de Geografia do Colégio Estadual Luzia Silva, localizado na cidade de Jaguaquara/BA, vem desenvolvendo suas práticas educativas no contexto da pandemia do novo Coronavírus, apontando as estratégias metodológicas adotadas por esse docente na tentativa de minimizar os impactos causados pela pandemia no ensino e aprendizagem da ciência geográfica.

É importante mencionar que as experiências relatadas são resultadas das vivências e reflexões das licenciandas do Curso de Geografia no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Santa Inês. O PRP integra uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores visando “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2020, p. 1)

No ano de 2020, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano teve aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o projeto interdisciplinar intitulado “*Relação dialógica entre o contexto dos alunos e o conhecimento sistematizado: uma proposta interdisciplinar para a formação básica comum nacional*”. Tal projeto ofertou 60 vagas, distribuídas igualmente entre os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas/Biologia – *Campus* Santa Inês, Licenciatura em Ciências da Computação/Informática – *Campus* Senhor do Bonfim e Licenciatura em Geografia – *Campus* Santa Inês, sendo 48 bolsistas e 12 voluntários.

É sabido que o final do ano de 2019 e o início do ano de 2020 ficou marcado mundialmente com o surgimento de um vírus, até então desconhecido, denominado de Síndrome Respiratória Aguda

SUMÁRIO



SUMÁRIO



Grave do Coronavírus 2 (SARS-CoV 2), o qual causa uma doença infecciosa a COVID-19, que estava se alastrando entre a população pertencente ao território chinês, ceifando a vida de muitas pessoas neste local. O vírus foi sendo disseminado pelo mundo atingindo diversos países, entre eles o Brasil. Neste cenário, a Organização Mundial da Saúde (OMS) orientou os órgãos governamentais a adotar medidas de controle do vírus, de modo a conter a disseminação e, por conseguinte, o número de vítimas. De acordo com OLIVEIRA et al (2020 p.1), "em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a epidemia da COVID-19 constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) e, em 11 de março de 2020, uma pandemia".

As autoras Lima, Souza e Santos (2021), citando o Conselho Nacional de Educação (CNE) apontam que a população mundial tem sido afetada de maneira bastante significativa por conta das implicações decorrentes da Síndrome Respiratória Aguda Grave provocada pelo novo Coronavírus e pela doença infecciosa causada por ele, fato que tem reconfigurado o cenário mundial o qual tem adotado medidas de restrição ao contato social com a finalidade de sanar a proliferação do vírus nas sociedades. No âmbito educacional, não tem sido diferente, segundo os registros encontrados pelas autoras supracitadas, no ano de 2020 mais de 150 países suspenderam as aulas presenciais das instituições de ensino públicas e privadas.

Em meados de 2020, o governo federal implementou a Medida Provisória 934/2020, que estabelece no âmbito das instituições de ensino, normas que dispensam a obrigatoriedade do cumprimento do calendário escolar referente ao ano letivo com o mínimo 200 dias. Ainda em 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu os pareceres 05/2020 e 11/2020, os quais contém orientações referentes à reorganização do calendário escolar e orientações pedagógicas que possibilitam o cumprimento da carga horária escolar por meio de atividades não presenciais, como relata Santos, Batista e Santos (2020, p. 144)

Em 28 de abril, o Conselho Nacional de Educação, CNE, emitiu o Parecer 05/2020 com orientações para a reorganização do Calendário Escolar e para a possibilidade de cômputo atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. E em 7 de julho emitiu o Parecer 11/2020 no qual aponta as Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

Diante a isso, as instituições de ensino tanto da educação básica quanto superior retomaram suas atividades em um novo formato denominado de ensino remoto emergencial, que para Saviani e Galvão (2021) esta expressão é uma alternativa à educação à distância (EAD). Isso porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo como uma modalidade distinta da educação presencial, o qual é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia.

Segundo Appenzeller *et al.* (2020, p. 4),

Ensino remoto emergencial é caracterizado pela mudança temporária do ensino presencial para o ensino remoto. O ensino passa, em um momento de crise, como no caso da pandemia da Sars-CoV-2, para totalmente remoto, e todas as orientações e todo o conteúdo educacional são ministrados em plataformas a distância.

É neste contexto, mais especificamente em 15 de março do ano em curso, que o Colégio Estadual Luzia Silva retoma suas atividades letivas. A adoção do ensino remoto emergencial foi a estratégia possível na tentativa de reduzir os impactos da pandemia ao desenvolvimento educacional dos estudantes que compõem essa instituição, fato que será abordado com maior detalhamento nas seções seguintes.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

O Colégio Estadual Luzia Silva é uma instituição de ensino pública que oferta o ensino fundamental anos iniciais e anos finais. Esta instituição é a mais antiga do território jaguaquarense, sendo fundada em 15 de fevereiro de 1950 pelas irmãs Franciscanas Imaculatinas, religiosas que vieram da Itália a pedido do “fundador” do município Sr. Guilherme Martins do Eirado e Silva, o qual tinha o intuito de construir uma instituição que atendesse os anseios educacionais da comunidade, por esse motivo o nome dado a instituição é uma homenagem a sua esposa, a Sra. Luzia Silva.

Um fato importante a ser destacado é que o local destinado à escola era a sede da antiga fazenda “Toca da Onça”, local onde residiam o casal já mencionado e seus filhos e onde se inicia a formação territorial do município de Jaguaquara/BA. Portanto, esta instituição de ensino está localizada no centro da sede municipal, que pertence ao Território de Identidade Vale do Jiquiriçá¹. Ela atende estudantes do espaço urbano e, em menor proporção, do espaço rural, sendo considerada das melhores instituições públicas educacionais do município, muito disputada pela população local².

Atualmente, o Colégio Estadual Luzia Silva atende a 534 estudantes matriculados nas turmas de 6º ao 9º ano das etapas finais do Ensino Fundamental, os quais estão distribuídos nos turnos matutino e vespertino (INEP, 2021). A escola possui uma estrutura

- 1 Compreende-se os “Territórios de Identidade” como a regionalização oficial e/ou como delimitação política e de gestão da ação do Estado, sendo o Vale do Jiquiriçá uma das 27 unidades de planejamento da Bahia. O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá é formado pelos seguintes municípios: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquare, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaira (SEPLAN, 2015).
- 2 Disponível em: COLÉGIO LUZIA SILVA: Educando para paz e a justiça: Conhecendo o Colégio Luzia Silva (clsjagua.blogspot.com). Acesso em: 05 de Agosto de 2021.

SUMÁRIO

física bastante conservada, conta com 8 espaços destinado às aulas, quadra esportiva, auditório, sala dos professores, refeitório, direção, recepção, área de lazer, banheiros, biblioteca e almoxarifado. Por ser uma instituição religiosa, possui ainda uma capela e a casa onde residem as irmãs, representantes da Direção central da Unidade Escolar.

Figura 1 – Fachada do Colégio Estadual Luzia Silva, Jaguaquara/BA.2021



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Diante ao contexto atual, as ações realizadas no Colégio Estadual Luzia Silva têm ocorrido de modo remoto, entretanto a escola ainda desempenha atendimento presencial aos pais e estudantes que têm acompanhado as atividades pedagógicas por meio dos materiais impressos.

Contudo, entende-se que o ensino remoto não dá conta da dimensão que perpassa o processo de ensino-aprendizagem. Essa lacuna é mais intensificada, quando o contato com professor se torna ainda mais escasso, como é o caso do ensino por meio das atividades impressas. No entanto, a não oferta dessas atividades implicaria em mais estudantes sem nenhum contato com a escola nesse período pandêmico.

No que tange às aulas da disciplina de Geografia, é possível afirmar que estas têm sido mediadas por plataformas digitais, a exemplo do Google Meet (momentos síncronos) e Classroom (momentos assíncronos). Uma das estratégias que o professor regente tem adotado neste momento tão conturbado é a adoção dos momentos síncronos, através da interação em tempo real com os estudantes. Tal metodologia difere das orientações do órgão gestor estadual e da administração local da Unidade Escolar, pois de acordo com as instruções oficiais o cumprimento dos horários destinado às aulas poderia ser dividido em períodos síncronos e assíncronos.

Entretanto, por opção do regente, os três horários destinados a disciplina estão ocorrendo de maneira síncrona, visto que o docente por meio de experiências anteriores percebeu que as atividades aplicadas nos momentos assíncronos não alcançaram o objetivo de aprendizagem proposto. Em outras palavras, a maioria dos discentes não davam retorno esperado das tarefas enviadas. Além disso, considera que a construção do raciocínio geográfico se dá na interação entre os sujeitos e destes com a natureza, sendo este o conhecimento fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos em seu meio social, pois ela (a Geografia) é uma área da Ciências Humanas que busca descrever o espaço geográfico e as relações sociais estabelecidos nele em diferentes escalas.

Como demonstra Cavalcanti (2008, p. 11), “a Geografia é uma ciência que estuda o espaço na sua manifestação global e nas suas manifestações singulares. Sendo assim, os conteúdos precisam ser apresentados para serem trabalhados pelos alunos nesta dupla inserção: a global e a local!”. Nessa linha, os momentos síncronos (aulas online), ainda que não sejam as condições ideais, apresentam maiores possibilidades de aprendizagens quando comparado com as atividades síncronas (sem o acompanhamento imediato real do professor).

SUMÁRIO

Um outro ponto a ser destacado é que o Governo Estadual, em conjunto com professores integrantes da rede estadual de ensino, elaborou os Cadernos de Apoio à Aprendizagem³ com sequências didáticas e conteúdos orientadores referentes às diversas áreas do conhecimento. Porém, o preceptor a partir de suas reflexões e experiências cotidianas optou por não utilizá-los na íntegra em sua prática educativa, pois para ele os conteúdos presentes nos cadernos não abarcavam a realidade dos estudantes pertencentes ao Colégio.

Este fato nos remete às discussões feitas por Dourado e Siqueira no texto “Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de Pandemia (2020)”, pois nos mostra um cenário de padronização curricular que reduz e controla a autonomia do docente por meio do controle dos conteúdos e a forma de ensinar, esse fator mostra como as práticas educacionais no contexto de pandemia tem auxiliado na reconfiguração do “lugar” do professor no ensino escolar.

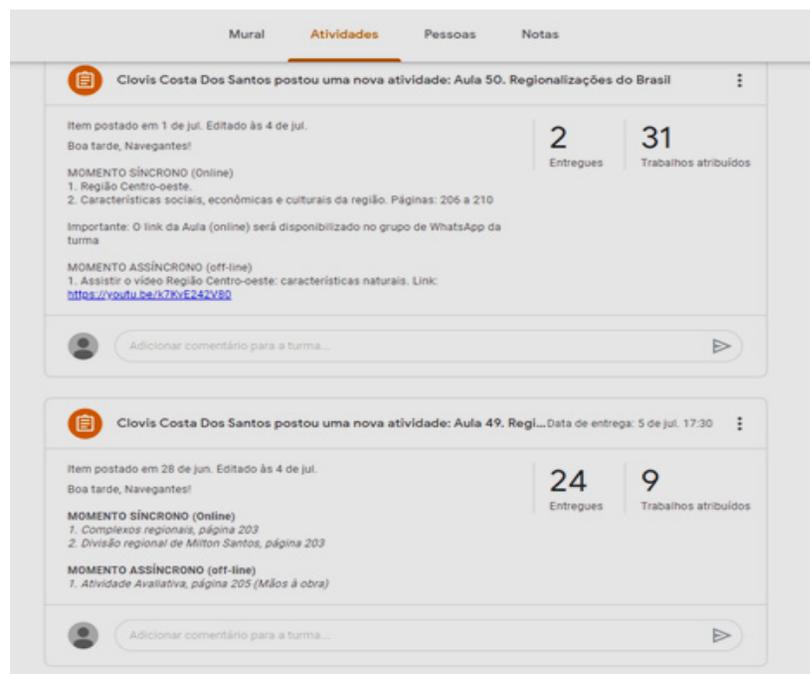
Pelo exposto, é possível destacar que o professor preceptor tem adotado os conteúdos curriculares associados à realidade local do estudante. As aulas são planejadas a partir do livro didático como material de apoio e consulta, visto tratar-se de um material pedagógico acessível a todos os estudantes, sendo de fundamental importância em tempos de isolamento social, sobretudo para aqueles que não dispõem de acesso à internet. Além disso, é frequente a utilização de vídeoaulas e materiais pedagógicos autorais com o auxílio dos residentes, contendo informações precisas e contextualizadas sobre os temas e conteúdos abordados.

3 É “um material pedagógico elaborado por dezenas de professoras e professores da rede estadual durante o período de suspensão das aulas. Os Cadernos são uma parte importante da estratégia de retomada das atividades letivas, que facilitam a conciliação dos tempos e espaços, articulados a outras ações pedagógicas destinadas a apoiar docentes e estudantes” (BAHIA, 2021a). Disponível em: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/cadernos-de-apoio>.

O material de apoio entregue aos estudantes que não dispõem das condições de acesso (internet e equipamento) necessários ao ensino remoto, especificamente para os momentos síncronos e assíncronos, é fundamentado nos conteúdos trabalhados nas aulas online da disciplina. O planejamento das aulas é disponibilizado aos estudantes momentos antes dos encontros simultâneos no Google Classroom, plataforma utilizada oficialmente pela instituição para planejamento das aulas, gerenciamento das turmas, disponibilização e armazenamento de arquivos diversos (fotos, documentos, vídeos, links), além do acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

Na figura 2 contém uma imagem extraída do Google Classroom, mostrando o planejamento elaborado pelo preceptor, o qual é encaminhado aos estudantes minutos antes do início da aula.

Figura 2 - Imagem do Google Classroom com o planejamento elaborado pelo regente



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

De modo geral, o ensino de geografia, na modalidade remota emergencial, tem utilizado das plataformas educacionais digitais disponíveis, das metodologias construídas em diálogo com os residentes pedagógicos, além de buscar a reflexão do processo pedagógico remoto e suas implicações no ensino e aprendizagem da geografia escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos um momento atípico, complexo e desafiador. Tal cenário nos trouxe o desafio de construir novas estratégias de ensinar, aprender e conviver em sociedade. Após a suspensão das atividades letivas presenciais seguida de um longo período de indefinição do que e como fazer, o ensino remoto emergencial foi a estratégia possível para que estudantes, docentes e demais sujeitos da educação retomassem a rotina pedagógica, por meio das plataformas digitais.

O ensino, na modalidade remota, tem se configurado como um desafio tanto para os professores, quanto para os alunos, que se viram diante de uma “sala de aula” tão diferente do habitual. Esse novo formato de ensinar e aprender apresenta alguns obstáculos que comprometem o processo de ensino-aprendizagem, dentre eles, podemos citar: a dificuldade de acesso às aulas online, situação vivenciada por muitos estudantes da rede pública de ensino; a falta de equipamentos adequados; as limitações na interação e na relação professor-aula-aluno.

De maneira geral, e levando em consideração as limitações e os impactos negativos que a pandemia gerou para a educação, as ações desenvolvidas nesta instituição de ensino, mais especificamente na disciplina de Geografia, estão sendo bastante desafiadoras para o nosso amadurecimento profissional, na medida em que contribuem para uma formação inicial problematizadora e contextualizada com as demandas e problemáticas da escola básica, especialmente na educação pública.

Mesmo diante das dificuldades e desafios enfrentados neste período pandêmico, sobretudo no contexto de implementação do ensino remoto, é preciso considerar que as vivências e aprendizados construídos estão sendo fundamentais na compreensão da escola pública e seus condicionantes históricos, políticos e sociais. Tais experiências e saberes são elementos fundantes para a prática pedagógica e política dos(as) futuros(as) profissionais docentes.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Educação. **Caderno de Apoio à Aprendizagem**. Salvador: Secretaria de Educação, 2021. Disponível em: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/cadernos-de-apoio>. Acesso em: 22 de julho de 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a cidade**: Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

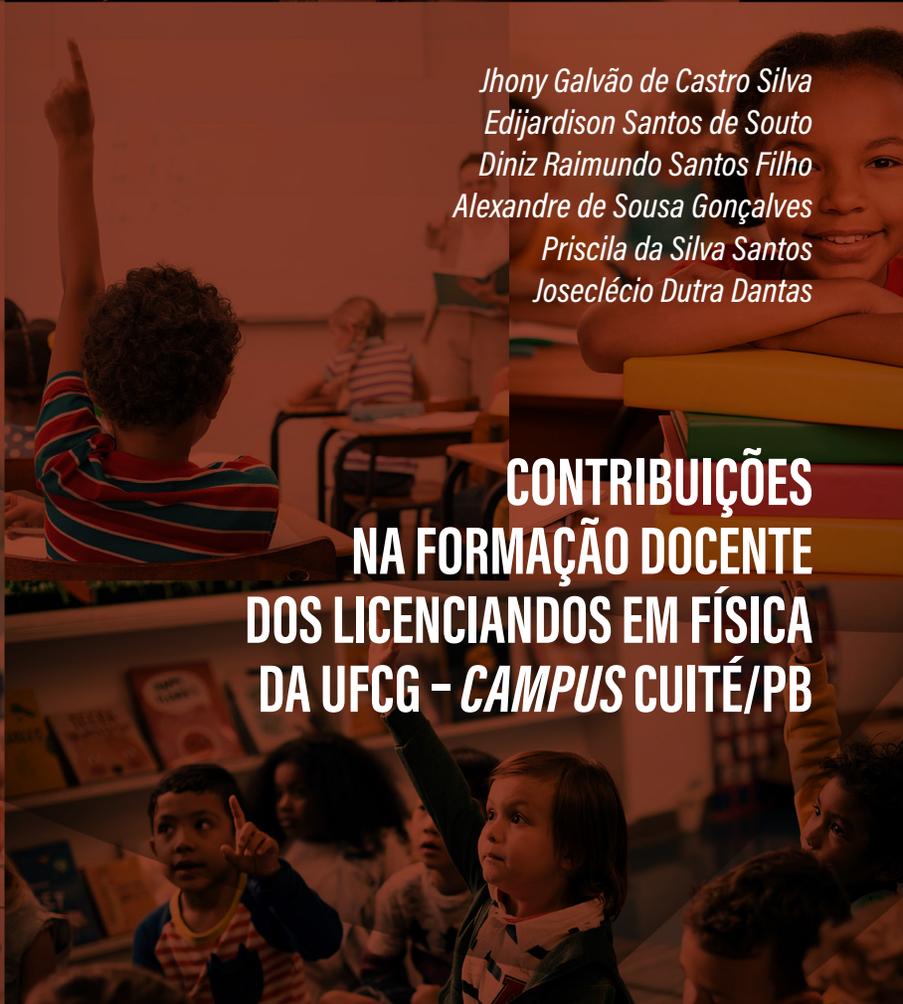
DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 14, P. 842-857, 2020.

INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: < <http://ideb.escola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica> >. Acessado em: 05 de agosto 2021.

LIMA, Aline dos Santos. SOUZA, Emilina Isabel da Costa Neta. SANTOS, Taise Oliveira dos. Sem a terra e sem o ensino: apontamentos sobre a educação e o distanciamento social para sujeitos do campo. In: **IV SEMINÁRIO DE AGROECOLOGIA/III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO IFPE, 1.**, 2021. Recife-PE. Anais do IV Seminário de Agroecologia/III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO IFPE.

OLIVEIRA, Wanderson Kleber de. DUARTE, Elisete. FRANCA, Giovanny Vinícius Araújo de. GARCIA, Leila Posenato. **Como o Brasil pode deter a COVID -19**. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília- DF , v. 29, n. 2, e2020044, 2020.

SANTOS, Janeide Bispo dos; BATISTA, Marize Damiana Moura Batista e; SANTOS, Jean da Silva. A Pandemia e as "Atividades não presenciais": estratégia de inserção da EaD enquanto privilégio de classe e raça. In: **Diálogos críticos**, volume 3: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola? [recurso eletrônico] / Antônio Marcos da Conceição Uchoa; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena; Maria Elizabeth Souza Gonçalves (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.



*Jhony Galvão de Castro Silva
Edijardison Santos de Souto
Diniz Raimundo Santos Filho
Alexandre de Sousa Gonçalves
Priscila da Silva Santos
Joseclécio Dutra Dantas*

**CONTRIBUIÇÕES
NA FORMAÇÃO DOCENTE
DOS LICENCIANDOS EM FÍSICA
DA UFCG – CAMPUS CUITÉ/PB**



SUMÁRIO

RESUMO

No cenário da pandemia pelo coronavírus, onde quase todas as atividades se desenvolveram de maneira remota, despontou como um novo desafio a formação de docentes. No entanto, o programa de residência pedagógica (PRP), que tem papel fundamental na formação inicial de professores, foi capaz de dirimir algumas dessas adversidades. Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência dos acadêmicos que participaram do programa residência pedagógica em uma escola-campo do interior do Curimataú Paraibano, durante a pandemia. O subprojeto de física do PRP da UFCG-CES iniciou em outubro de 2020, na Escola Estadual Cidadã Integral Técnica Jornalista José Itamar da Rocha Cândido (ECIT), com alunos do Ensino Médio, onde os residentes puderam realizar atividades como ministrar aula de maneira remota, correção de atividades, aulas de revisão voltadas para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), entre outras. Durante a realização das atividades, foi possível observar que os alunos da escola campo apresentaram-se receptivos e participativos. Com relação ao ensino da Física, notou-se que os educandos verbalizaram dificuldade em compreender o assunto; entretanto, com o auxílio dos residentes era possível esclarecer suas dúvidas, no intuito de facilitar o aprendizado. O projeto contribuiu de maneira eficaz para a formação do docente principalmente por oferecer ao aluno de licenciatura o contato direto com os alunos e proporcionar uma participação no ambiente escolar como acontece na prática docente.

Palavras-chave: Educação. Formação docente. Residência pedagógica. Pandemia Covid-19.

INTRODUÇÃO

A formação docente no contexto da pandemia da Covid-19 emergiu como um novo desafio. Exercer a docência na educação básica em algumas situações enfrentou e enfrenta desafios, como falta de adequação a tecnologias, in experiências práticas e dificuldades didáticas. Esses impasses, na maioria das vezes, iniciam-se na graduação durante a formação do professor, pela falta de componentes simples como: experiência em sala de aula, disciplinas que utilizem tecnologias voltadas para o ensino e projetos que oportunizem novas atividades práticas (TARDIF, 2014).

Esses vieses interferem e acabam tornando-se obstáculos em uma futura atuação quando os recém-licenciados se inserem no mercado de trabalho (TARDIF, 2014). Levando em consideração esses déficits e observando que o contexto anterior à pandemia era de aulas tradicionalmente presenciais, as aulas de modelo remoto despontaram como uma oportunidade de dirimir essa lacuna no currículo da formação docente, onde foi possível desenvolver algumas competências usando as tecnologias já existentes para atender as demandas dos estudantes e da escola.

Embora a questão da tecnologia tenha sido uma constante pauta nas discussões acadêmicas, ela se restringia a suporte de estudos e não como principal ferramenta de ensino-aprendizagem devido às condições socioeconômicas da comunidade como um todo, principalmente a estudantil. Há pouco mais de 20 anos, quando a internet não era popular, Philippe Perrenoud (1999) e outros educadores já tratavam da introdução de recursos tecnológicos no processo educativo. Perrenoud (1999) defende que tanto alunos e professores iriam atingir novas capacidades cognitivas a partir do uso mais intenso e direcionado da tecnologia aos objetivos educacionais - competências as quais não seriam adquiridas através da aula tradicional.

SUMÁRIO

E, graças à vasta quantidade de softwares educacionais, a comunidade estudantil conseguiu dar continuidade ao processo educacional, mesmo em um contexto pandêmico, conseguindo se utilizar das ferramentas de comunicação digital para alcançar os objetivos educacionais almejados. Essa imersão tecnológica contemplou, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica.

Nessa perspectiva, é notável que a Residência Pedagógica tem papel fundamental na formação inicial de professores, pois é o momento em que o graduando pode se apropriar de uma realidade que antes fazia parte somente dos debates no âmbito acadêmico, já que a mesma permite a geração de possibilidades, iniciativas inovadoras e bem-sucedidas em forma de propostas pedagógicas e metodologias, gerando aproximações entre a prática da docência e os fundamentos teóricos que a embasam (GONÇALVES; SILVA; BENTO, 2019).

Considerando o exposto, objetivou-se relatar a experiência dos acadêmicos que participaram do programa residência pedagógica em uma escola-campo do interior do Curimataú Paraibano, durante a pandemia.

DESENVOLVIMENTO

O subprojeto de física do programa Residência Pedagógica da UFCG-CES teve início em outubro de 2020, na Escola Estadual Cidadã Integral Técnica Jornalista José Itamar da Rocha Cândido (ECIT Cuité), localizada na cidade de Cuité, cidade do Curimataú Paraibano. A ECIT Cuité faz parte da 4ª Região de Ensino do Estado da Paraíba. A escola oferta o ensino médio em concomitância com o Ensino Técnico, com dois cursos: Técnico em Informática no eixo

“Informação e comunicação” e Técnico em Administração no eixo “Gestão e negócios”. A escola atende 349 estudantes, sendo 165 do curso Técnico em Administração e 134 do curso Técnico em Informática. Os estudantes são oriundos de cidades do estado da Paraíba e do estado do Rio Grande do Norte, já que a mesma se encontra perto da divisa dos dois estados. A escola atende estudantes da cidade de Jaçanã e Coronel Ezequiel no Rio Grande do Norte, além de estudantes das cidades de Cuité, Nova Floresta, Baraúna e Barra de Santa Rosa na Paraíba.

Considerando o contexto pandêmico, como medida profilática para evitar a disseminação da Covid-19, foi adotado o isolamento e distanciamento social, que afetou diretamente o âmbito educacional e acadêmico, pois a sala de aula de escolas e universidades são alguns dos locais onde mais reúnem pessoas no cotidiano. Sabendo da situação das escolas públicas no Brasil e a superlotação existente em praticamente todas elas, não houve a possibilidade de manter o funcionamento da escola de forma presencial nem de forma híbrida. Dessa forma, tornou-se necessário adotar o sistema remoto de ensino, na tentativa de reduzir as consequências da pandemia no campo da educação. Na Paraíba, em específico, o Conselho Estadual de Educação, com a Resolução nº 120/2020, orienta o Regime Especial de Ensino (REE) no que tange à reorganização das atividades curriculares devido ao Decreto Estadual nº 40.122, de 13 de março de 2020, que estipulou a Situação de Emergência no Estado da Paraíba (Estado da Paraíba, 2020).

Para iniciar as atividades da residência foram feitas reuniões com os residentes, orientador e a preceptora do subprojeto, através da plataforma virtual Google Meet. Nessas reuniões foram transmitidas orientações, e foram discutidas sugestões e ideias de como poderiam ser desenvolvidas as atividades no modelo remoto e possíveis desafios que poderíamos encontrar pelo caminho.

SUMÁRIO

Toda metodologia de ensino nesse cenário pandêmico tomou como referencial teórico diversos autores, alguns estrangeiros, mas, preferencialmente aqueles que pensam sobre a educação brasileira, que tratam o ensino e aprendizagem como aquilo que promove a capacidade do aluno de desenvolver o pensar de forma independente, criativa e crítica. Os documentos educacionais os quais nortearam nossa atuação, tais como o plano de ação da escola-campo, que é baseado nas habilidades e competências definidas como meta na BNCC, foram refletidos de acordo com momento pela equipe pedagógica que buscou sempre atender a legislação em vigor durante esse momento.

Os residentes puderam realizar atividades como: observação de como ministrar uma aula de maneira remota, correção de atividades, lecionar, aula de revisão, entre outras (Quadro 1).

Quadro 1 - Atividades desenvolvidas durante o Programa de Residência Pedagógica

ATIVIDADE	TURMA	DATA	EXPERIÊNCIA
Observar a abordagem de ensino da professora responsável pela disciplina	1º, 2º e 3º ano	11/11/2020	Apresentação das turmas aos residentes e início do projeto na sala de aula.
Aula sobre trabalho de uma força variável	1º ano	18/11/2020	Aula expositiva dialogada com auxílio de slides e aplicação de exercício de fixação.
Aula sobre energia cinética e teorema trabalho energia	1º ano	25/11/2020	Aula expositiva dialogada utilizando slide, correção do exercício da semana anterior e aplicação de novo exercício para fixação do conteúdo.
Aula sobre potência elétrica	3º ano	02/12/2020	Aula expositiva dialogada com auxílio de slides e resolução de questões do assunto com aplicação de exercícios para fixação.
Aulão para o ENEM	3º ano	09/12/2020	Apresentação com slides sobre temas pertinentes no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) com resolução de questões das provas anteriores a fim de sanar dúvidas dos alunos sobre a prova de física (FIGURA 1).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

ATIVIDADE	TURMA	DATA	EXPERIÊNCIA
Reunião de planejamento para execução do período de 2021	Residentes e preceptora	16/03/2021	Discussão de assuntos, metas, divisão de tarefas, agrupamento dos residentes e planejamento de execução das metas previstas para o segundo módulo do programa.
Observação da aula da professora e apresentação das turmas do ano 2021	1º, 2º e 3º ano.	22/03/2021	Apresentação dos alunos residentes às turmas e início das aulas do primeiro bimestre de 2021.
Produção de apostilas	1º, 2º e 3º ano.	01/04/2021	Através do assunto ao qual foi destinado p/ cada turma, fez-se uma síntese do assunto p/ a sua produção.
Reunião pelo google meet	Residentes e preceptora	05/04/2021	Discussão de assuntos, metas, divisão de tarefas, agrupamento dos residentes e planejamento de execução das metas previstas para o segundo módulo do programa.
Revisão pelo google meet	1º, 2º e 3º ano.	19/04/2021	Auxiliar em dúvidas, resoluções de questões e revisão do assunto abordado.
Aula ministrada pelo google meet	1º, 2º e 3º ano.	23/04/2021	Apresentação do assunto, resolução de questões e auxiliando em dúvidas.
Produção de atividade para o classroom	1º, 2º e 3º ano.	27/05/2021	1º ano – aceleração escalar média e funções do MRUV; 2º ano – calor sensível e específico, capacidade térmica, eq. fund. Da calorimetria; 3º ano – capacidade elétrica, capacitores.
Monitoria	1º, 2º e 3º ano	31/05/2021	Correção das atividades e tira-dúvidas.
Produção de apostilas	1º, 2º e 3º ano	02/06/2021	Através do assunto ao qual foi destinado p/ cada turma, fez-se uma síntese do assunto p/ a sua produção.
Correção das questões via Google Meet	1º, 2º e 3º ano	07/06 a 11/06	Correção das questões propostas na apostila.



SUMÁRIO

ATIVIDADE	TURMA	DATA	EXPERIÊNCIA
Produção de apostilas	1º, 2º e 3º ano	18/06/2021	1º ano – movimento uniforme; 2º ano – processos de troca de calor; 3º ano – circuitos elétricos: corrente elétrica e resistores.
Recesso	Recesso	24/06/ a 02/07	Recesso
Produção de atividade para o classroom	1º, 2º e 3º ano	07/07/2021	Essa produção é baseada em questões do assunto da apostila.
Monitoria	1º, 2º e 3º ano	12/07 a 16/07	Monitoria e tira-dúvidas relativos à produção das questões do dia 07/07.
Correção das questões enviadas através do Google Forms	1º, 2º e 3º ano	21/07/2021	Através das respostas dos alunos atribuímos uma nota de acordo com a resposta do aluno. 10 p/ os que acertaram tudo, 7 p/ os que fizeram e não acertaram ou tentaram e zero p/ quem não fez nada.
Correção das questões do Forms agora via Google Meet	21/07º, 2º e 3º ano	19/07 a 23/07	Agora para sanar toda e qualquer dúvida, usamos o Meet p/ respondermos e tirar as indagações dos alunos.

Fonte: Própria, 2021.

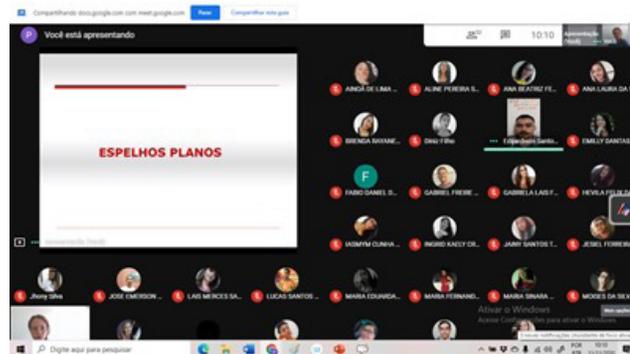
A Residência Pedagógica iniciou as atividades na escola campo com as turmas do Ensino Médio, no final de um ano letivo remoto, ou seja, no final do 4º bimestre. Sendo assim, foi encontrado o primeiro obstáculo a ser vencido, pois os alunos já estavam finalizando as suas atividades letivas. Dessa forma, a preceptora orientou os residentes a assistirem algumas aulas ministradas pela mesma, pois seria uma forma de facilitar a adaptação e seguir o cronograma escolar sem prejudicar os alunos.

Posteriormente a essas aulas como ouvinte, os residentes ficaram responsáveis por ministrarem algumas aulas nas plataformas virtuais (Figura 1), auxiliarem a preceptora na correção de atividades e fazerem revisões dos assuntos para as provas de final de ano.





Figura 1 - Aula ministrada para alunos da 2ª série do Ensino Médio



Fonte: Novembro, 2020.

Além disso, os residentes desenvolveram um aulão (Figura 2) para os alunos do 3º ano do Ensino Médio que iriam prestar o vestibular e Enem, sendo esta a última atividade realizada pelos residentes, que finalizaria o período letivo. Esta aula, com uma grande compilação de assuntos, foi bastante proveitosa; participaram aproximadamente 50 alunos e foi ministrada uma revisão dos assuntos de Física que são estudados durante o Ensino Médio e foram esclarecidas dúvidas dos alunos sobre determinadas temáticas.

SUMÁRIO



Figura 2 - Divulgação do aulão do ENEM

Aulão do ENEM
9 de Dezembro
Quarta-feira
Às 11hrs

Convidados:
Residência Pedagógica da UFCG

Via Google meet

Edjardilson | Jhony | Diniz | Alexandre

Residência Pedagógica | Secretaria de Educação do Estado de Paraíba | 4º GRE

Fonte: Dezembro, 2020.

Sendo assim, a participação da Residência Pedagógica no final do bimestre associado ao final do ano letivo ajudou na preparação dos residentes para dar continuidade na modalidade remota e melhorar cada vez mais a construção do conhecimento, mesmo em circunstâncias extraordinárias.

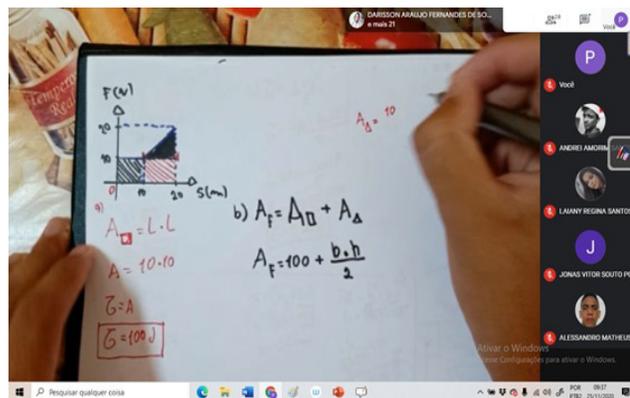
Durante a realização das atividades, foi possível observar que os alunos da escola-campo se apresentaram receptivos e participativos. Com relação ao ensino da Física, notou-se que os educandos verbalizaram dificuldade em compreender o assunto. Entretanto, com o auxílio dos residentes, era possível esclarecer suas dúvidas, no intuito de facilitar o aprendizado.

Como geralmente as turmas são superlotadas, os professores ficam sobrecarregados; e isso se torna um desafio para as escolas e corpo docente. Quando associado à pandemia, surgiram ainda novas adversidades que dificultam o processo de ensino e aprendizagem (ALVES, 2020). Nesse contexto, a residência surge como uma alternativa para auxiliar no enfrentamento desse desafio, ajudando os professores, e também adaptando-se para continuar demonstrando a importância deste programa para o processo de formação docente.

Após a participação no projeto, obteve-se uma evolução em sala de aula, melhor rendimento em apresentações de aulas expositivas e melhora na qualidade de ensino por meio do residente. Além disso, o projeto proporcionou estabelecer relações entre o contexto da escola-campo e as componentes curriculares ofertadas no curso de graduação, como Física I, Instrumentação, TIC e Planejamento em Educação. Relacionados a isso, foram desenvolvidos também entre os residentes o aumento na segurança de falar para público, a evolução da criatividade para exemplificação nas aulas e a adequação do uso de tecnologias para o ensino (Figura 3).

SUMÁRIO

Figura 3 - Resolução de questões utilizando como ferramenta a sala de aula virtual



Com o fim do recesso e a volta às aulas, a preceptora realizou uma reunião (Figura 4), com os residentes para discutirmos quais seriam as atividades a serem desenvolvidas no novo ano letivo. Ao fim da reunião, ficou acordado que os residentes participassem das próximas aulas apenas como ouvintes devido ao novo processo seletivo que iniciaria em março, que permite a possibilidade de troca de residentes.

Além de apresentar a realidade aos futuros professores, segundo Nóvoa (2009), a formação docente deve acontecer no exercício da profissão, uma vez que muitas aprendizagens só ocorrem na prática cotidiana de sala de aula, não havendo como concebê-las apenas pelo viés teórico. E durante a pandemia houve a oportunidade de experimentar um novo formato de ministrar as aulas, cercado de desafios e possibilidades.

A experiência adquirida durante o programa de Residência Pedagógica é importante, sobretudo, na construção da identidade docente e na formação dos saberes pedagógicos do atual aluno e futuro professor. De acordo com Pimenta e Lima (2018), a identidade do professor é moldada a partir da sua experiência como profissional docente, porém é na sua formação que são desenvolvidas e consolidadas as intenções e opções que a formação poderá proporcionar.

Desse modo, é evidente a influência positiva da experiência do contato com a sala de aula, assim como a evolução no desenvolvimento da prática docente, principalmente em um período atípico que a sociedade está passando e que a educação precisou se reformular, surgindo cada vez mais desafios para os professores que precisam se adaptar para ministrar aulas de qualidade para seus alunos. A inserção do projeto nesse período conturbado instiga os participantes a enfrentarem também esses desafios e proporciona a experiência do uso das tecnologias na sala de aula, tornando cada vez mais dinâmica a forma de transmitir conhecimento e de se adaptar às novidades que o ensino exige dos profissionais docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No projeto Residência Pedagógica de Física da UFCG-CES foi possível desenvolver um vínculo entre a teoria e a prática, no processo de ensino e aprendizagem. Na associação entre a instituição de ensino superior e a escola técnica de Ensino Médio, foi possível aprimorar o conhecimento dos acadêmicos, salientando questões políticas que reafirmam o compromisso com a educação pública de qualidade, e a partir disso formar um educador comprometido e ético, mesmo com todas as circunstâncias dos desafios enfrentados fora da sala de aula, de maneira virtual, capaz de pensar estratégias que facilitem a aprendizagem dos alunos.

Mediante as atividades desenvolvidas até o momento, vivenciado durante o final de 2020 até o atual momento em 2021, foram experienciadas pelos discentes importantes etapas para a formação docente, como ministrar aulas, preparar e corrigir atividades e a realização de planejamentos. Foi uma vivência essencial participar desse momento conturbado inserido na escola não como aluno, mas sim como professor em formação. O projeto contribui de maneira eficaz para a formação do docente, principalmente por oferecer ao aluno de

licenciatura o contato direto com os alunos e proporcionar uma participação no ambiente escolar onde se desenvolve a prática docente.

A Residência Pedagógica é uma ponte que liga a universidade à escola, e faz com que esse vínculo seja mais forte, possibilitando ao aluno de graduação enxergar a importância da experiência em sala de aula e de refletir sobre as maneiras de gerar interesse dos alunos do ensino básico nas suas aulas, além de permitir vivenciar mais fortemente as relações entre a prática a teoria. Ao aluno do Ensino Médio, a Residência Pedagógica contribui para despertar um interesse maior pela educação superior, em especial a licenciatura.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, v. 8, n. 3, 2020. Disponível em: <file:///C:/RESIDENCIA%20PEDAGOGICA/9251-Texto%20do%20artigo-25201-1-10-20200704.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BARBOSA, D.; DUTRA, N. Residência pedagógica na formação de professores: uma história de avanços e resistências. **Revista Gepesvida**, v. 5, n. 12, 2019. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/361>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ESTADO DA PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais 2020: das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba 2020**, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes-operacionais/DIRETRIZESOPERACIONAIS2020GovPBV9.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

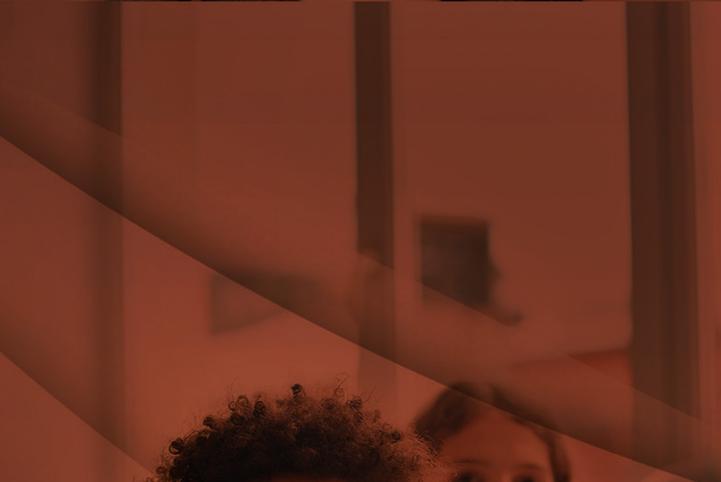
GONÇALVES, S. M. S.; SILVA, J. F.; BENTO, M. G. Relato sobre o Programa de Residência Pedagógica: Um olhar sobre a Formação Docente. Id online, **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 13, n. 48, p. 670 – 683, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2268/3487>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. Cortez Editora. São Paulo, 2018.

PERRENOUD, P. – **10 Novas competências para Ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

TARDIF, M. S. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 9. ed. 2014.

SUMÁRIO



*Maria das Vitórias da Silva
Silvanira da Silva Santos
Mariely Ketheli Garcia de Queiroz
Damião Silva Melo
Joseclécio Dutra Dantas
Alexandre dos Santos Pascoal*

**RELATO DE EXPERIÊNCIA
NO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA:**

**VIVÊNCIAS E DESAFIOS NA INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA DE FÍSICA**





SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar a experiência desenvolvida a partir do Programa Residência Pedagógica (PRP) que foi criado com a finalidade de estimular o aperfeiçoamento do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do/a licenciando/a na educação básica. Neste trabalho são apresentadas as experiências adquiridas e compartilhadas no âmbito virtual com alunos integrantes da escola ECIT José Luiz Neto localizada na cidade de Barra de Santa Rosa-PB, durante os meses de novembro de 2020 e junho de 2021. Como recurso metodológico para elaboração do presente artigo, fizemos uso da participação, reflexão e descrição das próprias experiências vivenciadas por alunos da residência pedagógica do curso de licenciatura em física junto à referida escola técnica. Assim sendo, esta é de caráter qualitativo, visto que os resultados obtidos foram extraídos a partir da interação e não podem ser descritos por tabelas ou números. Como recursos metodológicos para a elaboração e desenvolvimento das aulas foram utilizados os livros didáticos e materiais de apoio da internet, assim como planos de aulas. As exposições dos conteúdos foram através de aulas online transmitidas pela plataforma Google Meet. Nesse relato de vivência de alunos e professor tivemos o cuidado de traçar nosso objetivo geral: Desenvolver e aplicar aulas remotas para alunos de uma escola de tempo integral técnica. Ademais, pelos objetivos específicos de: a) Construir plano de aulas em consonância com os assuntos do livro didático via seqüências didáticas; b) elaborar estratégias de abordagem do conteúdo em questão, utilizando-se da história da ciência como metodologia de ensino através da modalidade remota. O programa apresenta vários resultados positivos como o fortalecimento de laços entre a universidade e o ensino básico, entre os alunos residentes e os alunos da escola. Sendo assim, as experiências apresentadas terão como foco o protagonismo dos residentes do programa que fazem parte do curso de licenciatura em Física da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) campus de Cuité.

Palavras-chave: Experiência. Residência Pedagógica. Aulas Online. Docente.

INTRODUÇÃO

Este trabalho caracteriza-se como um relato acerca da experiência de iniciação à docência, proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica, programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O referido programa possibilita ao estudante mais oportunidades de exercer as funções básicas da docência. Isso porque o residente atua na escola de maneira ativa, com postura investigativa e ação reflexiva em relação à prática docente e às possíveis formas de intervenção e melhorias na educação.

Ao longo da formação acadêmica de professores, algumas disciplinas se restringem apenas a teoria, ficando distante da prática. Como sabemos, a formação precisa ser entendida como um processo longo e contínuo. Sendo assim, o P.R.P proporciona aos futuros docentes a experiência e vivências que servirão para sua formação acadêmica. A respeito das vivências obtidas no âmbito escolar, Nóvoa (2003) faz a seguinte reflexão:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios (Nóvoa, 2003, p. 5).

Um dos objetivos do referido programa é a formação dos discentes de curso de licenciatura, através de projetos que fortalecem a relação entre teoria e prática profissional docente. Uma maneira de fazer isso é inserir os alunos dos cursos de licenciatura no âmbito da realidade escolar, a qual será seu futuro ambiente de trabalho, por meio de projetos e programas, os quais permitem ampliar a visão dos futuros professores sobre a relação teoria prática no fazer docente. Por ser um programa que tem duração de várias horas a mais que a

SUMÁRIO

disciplina de estágio supervisionado, a R.P contribui para uma maior observação e vivência escolar, o que nos torna mais experientes e desenvolvidos para enfrentarmos os problemas que surgirem na escola. O referido programa, além de contribuir para nossa formação inicial, também nos dá uma visão ampla de como será nossa futura profissão. A troca de informações e conhecimentos estabelece uma conexão entre os discentes e os futuros docentes juntamente com os professores em exercício. É importante, pois desenvolve uma reflexão sobre a utilização de novas metodologias educacionais e tecnológicas. Nestas perspectivas podem ser ferramentas que beneficiam os alunos da escola parceira. A partir de nossas experiências na residência pedagógica atuando junto à escola básica nasce nosso objetivo geral:

Desenvolver e aplicar aulas remotas para alunos de uma escola de tempo integral técnica. Notadamente construímos sequências didáticas relativas aos assuntos da física para ministrar aulas online aos alunos. Ademais, pelos objetivos específicos de: a) Construir plano de aulas em consonância com os assuntos do livro didático via sequências didáticas; b) elaborar estratégias de abordagem do conteúdo em questão, utilizando-se da história da ciência como metodologia de ensino através da modalidade remota.

DESENVOLVIMENTO

As ministrações das aulas pelo programa residência pedagógica (PRP) na ECIT José Luiz Neto na cidade de Barra de Santa Rosa na Paraíba iniciaram-se no mês de novembro de 2020, e no início não foi nada fácil, visto que se tratava de um primeiro contato com a docência. Diante do cenário que estamos vivenciando, tivemos que nos adaptar a novas formas de ensino, nas quais não existia a interação presencial entre o residente e a comunidade escolar,

SUMÁRIO

o que nos fez reinventar formas de interagir com os alunos. Os objetivos estavam bem determinados. Porém a vivência em um ambiente virtual, inicialmente, gerou certa insegurança, quadro que foi sendo revertido à medida em que as atividades foram sendo desenvolvidas.

Vale ressaltar ainda a questão da importância do planejamento das aulas, assunto debatido constantemente pelo professor preceptor do projeto nas próprias reuniões do P.R.P, o que garantia uma maior segurança e um norte em relação ao rumo das aulas online.

Durante esses meses de programa, conseguimos aprender bastante, mesmo não tendo a vivência da presença física na escola junto aos alunos. No primeiro encontro virtual notamos claramente a importância de uma boa comunicação entre professor e aluno, através do qual o professor deve provocar o aluno fazendo com que ele participe nas discussões durante um assunto abordado. Mas foi perceptível também que diante do cenário em que estamos vivendo (pandemia) fica mais difícil essa interação, pois o professor não tem aquela visualização da turma, o que dificulta observar o comportamento e o semblante do aluno, sendo assim difícil saber se ele está entendendo ou não o assunto abordado na aula.

Diante do cenário atual que estamos vivenciando e as transformações trazidas pelo ensino remoto, são feitos diversos questionamentos a respeito da formação do professor. O ensino remoto requer algumas habilidades tecnológicas com as quais alguns docentes não estão habituados, o que exige mais tempo no planejamento e elaboração de aulas. Surge o questionamento a respeito da formação tecnológica dos docentes, para que eles tenham o conhecimento e utilizem as ferramentas.

Seguindo essa linha de entendimento Barbosa, Viegas e Batista (2020) citado por Sá, Narciso e Narciso (2020, p. 2), afirmam que nessa modalidade de ensino remoto, a utilização das tecnologias é imprescindível. O docente pode se sentir desanimado e decepcionado por

SUMÁRIO

sua falta de conhecimento e domínio pleno da ferramenta, ampliando sua carga-horária de trabalho em busca dessa competência. Cabendo ainda mais atenção, pois tudo isso, passando pelo processo pandêmico, de total isolamento social, requer equilíbrio emocional e boas práticas para manter, também, uma saúde física, mental e financeira.

Esse cenário atípico que vivenciamos exige dos docentes um planejamento específico, mudanças nas metodologias, reorganização das instituições de ensino e capacitação dos docentes para manusear tais recursos tecnológicos para que de fato possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. O ensino remoto surgiu na forma de ensino temporário, emergencial, o qual não deu tempo para que essas modificações acontecessem. Houve a necessidade de adaptação e improvisação dos docentes e das instituições, notadamente para dar continuidade à aprendizagem dos alunos, minimizando o prejuízo no aprendizado desses alunos.

São diversas as dificuldades encontradas ao ministrar aulas de forma online, dificuldades essas que só sabemos lidar com prática e planejamento semanal junto aos outros colegas de trabalho. Desde a falta de equipamentos adequados ao problema com internet, o que dificulta muitas das vezes a participação dos alunos nas aulas, inclusive a nossa em algumas ocasiões. Outro problema a ser enfrentado é a falta de interesse de alguns alunos na disciplina de física, pois muitos acreditam que a física se baseia só em cálculos que não terão serventia alguma em sua vida. Configura-se como desafio, portanto, fazer perceber a importância do conhecimento físico no nosso cotidiano. Mesmo diante das dificuldades e adversidades enfrentadas nesse cenário atípico no qual se encontra a comunidade escolar, é fundamental focar nos objetivos e na reflexão que descreve a educação da seguinte forma:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse à renovação e a vinda dos novos e dos

SUMÁRIO

jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las os seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 1990, p. 247).

Além disso, o Programa Residência Pedagógica contribui para a aproximação das experiências de formação inicial e continuada, com um potencial que transforma não só o espaço de aprendizagem do residente, mas também a educação que é oferecida na escola participante do programa. O programa aparece como uma ideia de que é na prática que o estudante de licenciatura tem a oportunidade de conhecer a sua área de atuação futura. Como disse Freire (1996, p. 25) certa vez, "A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade".

Isso ficou claro quando nos reuníamos com o professor preceptor nas reuniões de fluxo pedagógico semanais para planejar como seria as aulas em via remota e com que turmas cada residente ficaria, bem como na construção e aplicabilidade de cada aula para cada turma. Tínhamos um tempo para preparar aulas e um horário para aplicar essas aulas. Deixamos aqui alguns momentos de registro de nossas experiências com os alunos e com o professor preceptor conforme nos mostra a Figura 1 abaixo.

SUMÁRIO

Figura 1 - Aula sobre as características dos ímãs

Características dos ímãs

- Todos os **ímãs**, independentemente de sua forma ou aplicação, possuem dois pólos, o pólo norte (N) e o pólo sul (S), que são chamados de pólos magnéticos. Os **ímãs** são materiais ferromagnéticos que possuem a propriedade de atrair ou repelir outros **ímãs**.

Diagramas illustrating magnetic interactions:

- Two magnets with opposite poles (N and S) facing each other, with arrows indicating attraction.
- Two magnets with like poles (N and N, or S and S) facing each other, with arrows indicating repulsion.
- A single magnet with a red bar (N) and a grey bar (S) attached to it.

Vitória está apresentando

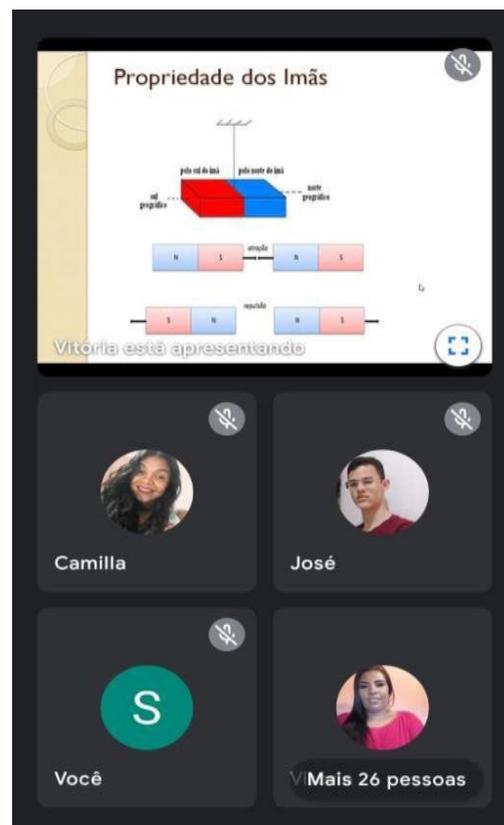
Camilla José

Você Mais 26 pessoas

Documento: repositório educacional - aula expositiva e dialogada pelo Google Meet.

Nessa aula sobre os ímãs para uma turma de terceiro ano, tivemos um período de preparação. A experiência foi ímpar, uma vez que notamos que alguns alunos participavam da aula e outros não participavam.

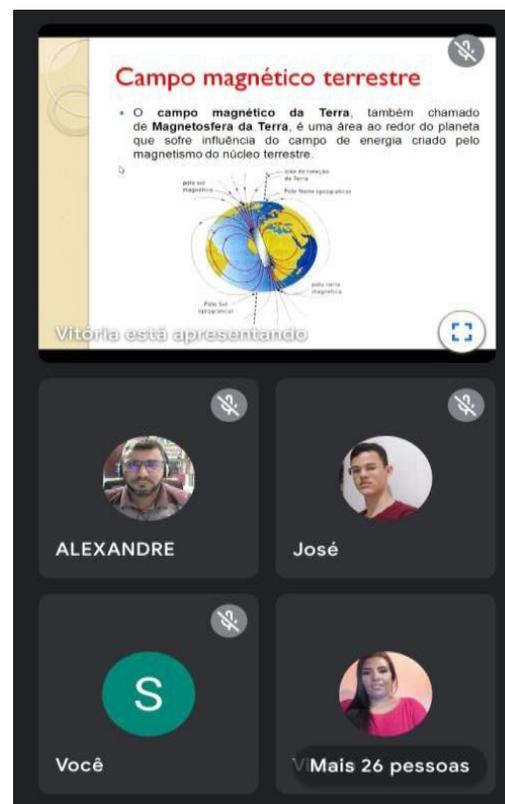
Figura 2 - Propriedade dos ímãs



Documento: repositório educacional - aula expositiva e dialogada pelo Google Meet.

Geralmente a participação era realizada pelo chat ou mesmo quando os alunos abriam o microfone para poderem se expressar sobre alguma dúvida e mesmo sobre alguma vivência deles com determinados ímãs. Por outro lado, a Figura 2 mostra as propriedades dos ímãs. Fato curioso é que nem todos os alunos sabiam o que era um ímã e como ele se comportava. Isso levou a uma interação importante com a turma. Já na Figura 3 temos o estudo do campo magnético da Terra.

Figura 3 - Campo Magnético terrestre



Documento: repositório educacional - aula expositiva e dialogada pelo Google Meet.

Nessa aula, questionamos os alunos sobre o campo magnético terrestre, e se eles sabiam informar alguma coisa em relação campo terrestre. Nossas experiências foi toda ela via Google Meet com os alunos; neste caso, tínhamos certa limitação. Porém, é importante ressaltar que o Programa Residência Pedagógica não é a única solução para a associação entre teoria e prática educacional, mas auxilia significativamente, pois os professores orientadores estão de forma mais presente e frequente nos campos de atuação e próximos dos residentes, desenvolvendo conteúdos abordados constantemente na formação e vivências conjuntamente no cotidiano dos residentes, proporcionando a construção e associação do pensamento do observador com o vivido.

Com as dificuldades como estas citadas, aprendemos a lidar na prática, visando oferecer o melhor e melhorar cada vez mais o desempenho, tornando a experiência satisfatória tanto para nós como bolsistas, como para a escola a qual desempenhamos as funções. Sendo assim, durante esses meses de experiências no Programa Residência Pedagógica, nos foi proporcionado um melhor entendimento sobre como devemos planejar, elaborar e executar as aulas, bem como desempenhar o papel de docente interativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar do Programa Residência Pedagógica tem sido desafiador por estar ocorrendo em um período de pandemia (COVID-19), contexto esse que tem exigido adaptação ao uso de recursos tecnológicos com os quais não estávamos habituados. Mesmo diante das dificuldades enfrentadas, conseguimos desenvolver as atividades programadas. Ao mesmo tempo em que os desafios vão surgindo, o conhecimento vai sendo adquirido. Desafios estes que exigem da nossa parte respeito, empatia e cuidado para podermos lidar da melhor forma com as adversidades encontradas no decorrer das atividades executadas no âmbito escolar. Estes desafios nos levam a repensar e praticar mais vezes nossa empatia para com o próximo. Além disso, o Programa Residência Pedagógica nos possibilita refletir e discutir a realidade escolar no contexto no qual estamos inseridos, nos dando a oportunidade de nos tornar profissionais capazes de lidar e resolver situações adversas do cotidiano. De tal maneira que sejamos capazes de pensar e reinventar práticas quando for necessário. A experiência em participar do referido programa tem contribuído para a construção e o aprimoramento do ensinar-aprender física, enriquecendo a formação do perfil de educador de maneira crítica e emancipatória, pois aponta princípios para a organização de uma educação profissional ampliada.

As vivências durante esse tempo no programa Residência Pedagógica/Física/UFMG tiveram um impacto positivo e foram essenciais para nosso processo de formação acadêmica e profissional. O referido programa nos deu a oportunidade de desenvolver atividades em um ambiente até então desconhecido, nos proporcionando uma interação com os alunos da referida escola de compartilhar ensinamentos e o que temos de melhor, sempre com muito empenho e dedicação. Colocou nossa capacidade de ação e reflexão para ser exercido, o que nos possibilitou a oportunidade de crescimento, fazendo-nos aprender a lidar com desafios com muito cuidado e esforço.

REFERÊNCIAS

ARENDE, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

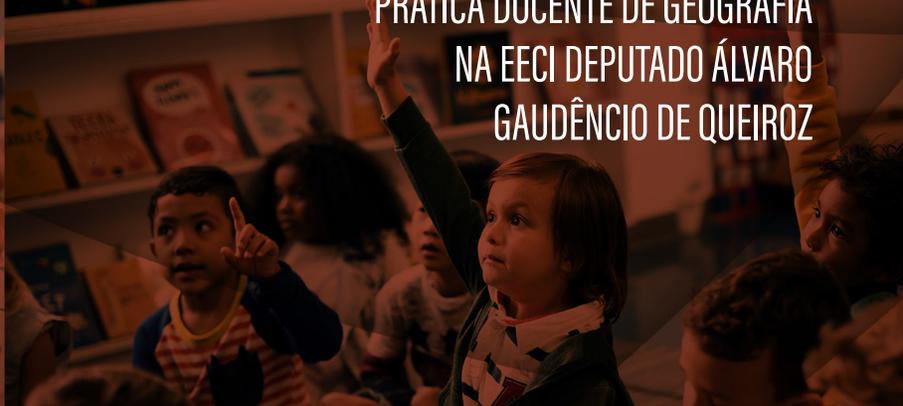
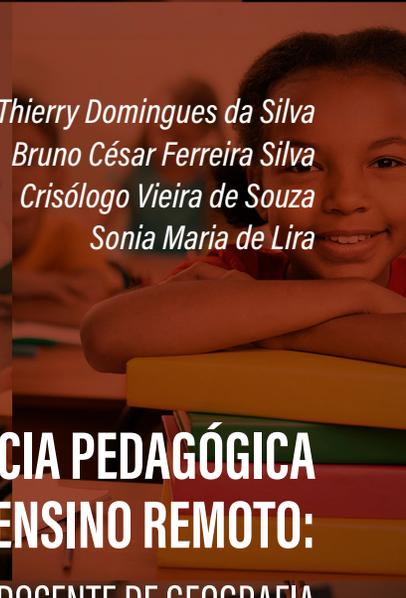
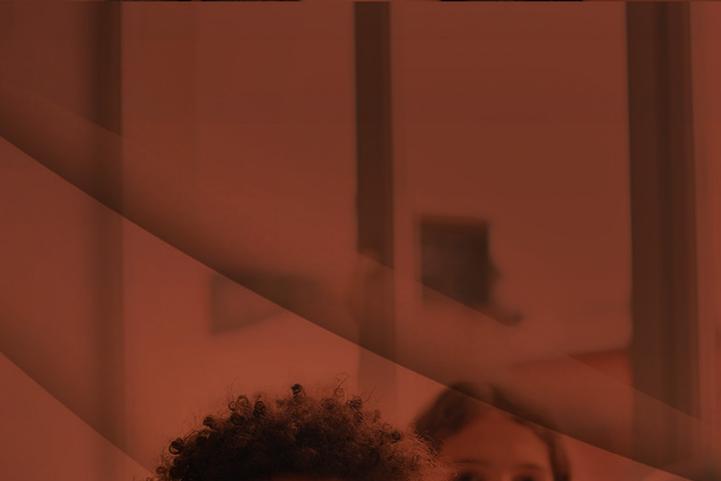
DE OLIVEIRA NETO, Benjamim Machado; PEREIRA, Anny Gabrielle Gomes; DE SOUZA PINHEIRO, Alexsandra Alves. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Ed. Paz e Terra (coleção leitura), 1966. 25p.

NÓVOA, Antônio. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1/21205-ce.pdf>>. Acesso em: 03 de julho de 2021.

SANTOS, Bianca Martins et al. REFLEXÕES QUANTO ÀS MOTIVAÇÕES DOS ALUNOS DA EM FÍSICA DA UFAC PARA PARTICIPAR DOS PROGRAMAS: PIBID RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. **Formação@ Docente** v. 12, n. 1, p. 187-202, 2020.

SÁ, Adrielle Lourenço de NARCISO, Ana Lucia do Carmo; NARCISO, Luciana do Carmo. **Ensino remoto em tempos de pandemia**: os desafios enfrentados pelos professores. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia. Acesso em: 03 de julho de 2021.



*Fábio Thierry Domingues da Silva
Bruno César Ferreira Silva
Crisólogo Vieira de Souza
Sonia Maria de Lira*

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ENSINO REMOTO:

**PRÁTICA DOCENTE DE GEOGRAFIA
NA EECI DEPUTADO ÁLVARO
GAUDÊNCIO DE QUEIROZ**



SUMÁRIO

RESUMO

A crise sanitária causada pelo coronavírus desencadeou uma série de problemas sociais e econômicos. Entre as medidas restritivas para reduzir o contágio da população pelo COVID-19, temos a adoção do distanciamento social, que é essencial devido ao alto percentual de transmissão do vírus, impactando diretamente na vida das pessoas e, conseqüentemente, em todo o sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, houve significativas mudanças tanto nas ferramentas como nas possibilidades de aplicação de metodologias, entre as quais o ensino virtual se apresentou como única alternativa viável para manter o cronograma escolar e o de programas, como o Residência Pedagógica, em meio à crise sanitária. No que diz respeito à disciplina de Geografia, os desafios e obstáculos enfrentados foram muitos nesse período. Este relato objetiva desenvolver uma reflexão sobre as experiências obtidas principalmente por meio de estudos, observações, planejamentos e regências nas aulas de Geografia no decorrer do referido programa. Foi evidenciado o uso do planejamento construtivista como referencial na elaboração dos planos de aula, os quais nos proporcionaram diversificar as abordagens e colocar o aluno no centro das discussões, mesmo com as restrições impostas pelo ensino virtual. Nesse sentido, foi proposto aos alunos trabalhar com os conceitos-chaves da Geografia. São demonstradas, ao longo das experiências neste relato, possibilidades de diversificar as abordagens que proporcionam uma aula mais dinâmica e interativa. É necessário ressaltar e refletir a importância da experiência adquirida nas aulas virtuais, que é muito válida e pertinente para a nossa carreira docente.

Palavras-chave: Coronavírus. Ensino. Conceitos geográficos. Planejamento construtivista.

INTRODUÇÃO

O presente relato traz as experiências vividas no programa Residência Pedagógica no formato remoto de ensino do período pandêmico, a partir das experiências obtidas ao longo do programa, atuando como registro documentado dos momentos formativos e das experiências obtidas com o processo de aprendizagem dos estudantes do curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Este relato discorre sobre a efetivação do programa ocorrido durante o período letivo de 2020.1 da UFCG, tendo como orientadora a Professora Doutora Sonia Maria de Lira e como preceptor o Professor Mestre Crisólogo Vieira de Souza.

Os obstáculos e desafios são vivenciados diariamente no ensino virtual, o que nos leva a buscar estratégias e recursos para aproximar os alunos do ensino e da aprendizagem de Geografia em tempos pandêmicos. É importante destacar que o principal desafio é tornar os conteúdos atrativos para os jovens, os quais possuem familiaridade com o mundo virtual e se sentem desmotivados nas aulas, por as considerarem cansativas. Nesse sentido, os recursos utilizados em sala virtual que levam os estudantes a interagirem e que são atrativos, a exemplo de jogos, vídeos, músicas e outros recursos didáticos, são motivadores aos estudantes e contribuem de forma positiva para o processo de aprendizagem.

Este documento engloba as aulas virtuais, o aporte teórico e metodológico, as atividades desenvolvidas com os estudantes e disponibilizadas na plataforma do Google Classroom. A escola de efetivação foi a Escola Estadual Cidadã Integral Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz, localizada na cidade de Campina Grande-PB, transcorrendo no intervalo entre 01 de março e 30 de setembro de 2021, através de atividades de observação de aulas e docência da disciplina de Geografia.

SUMÁRIO

Nesse contexto, o objetivo deste relato é desenvolver uma reflexão sobre as experiências obtidas principalmente por meio de observações, planejamentos e regência nas turmas do 1º ano do Ensino Médio, bem como das colaborações com o professor supervisor da escola nas avaliações e no apoio aos alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem, levando tais experiências ao centro da discussão.

Os debates teóricos se fundamentaram nos autores: Cavalcanti (2012), Dalcorso e Tamassia (2017), Farias (2014), Haesbaert (2014), Pimenta e Carvalho (2008), Ramos (2006), Santos (2006), Saviani (2007) e Schewtschik (2017), além da Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018), do minicurso Texto Científico: Produção do Artigo, proferido pela Profa. Dra. Maria do Socorro Pereira de Almeida, e do minicurso Metodologias Ativas e o Ensino de Geografia, com o Prof. Dr. Paulo Sérgio de Farias.

Dessa forma, esses momentos propiciaram um incremento em nossas habilidades didáticas ao buscarmos uma maior participação dos estudantes em aula, o que diminui o tradicionalismo no ensino remoto, o qual, por sua vez, dificulta o emprego de metodologias ativas. Na Geografia, em específico, quando se abordam assuntos abstratos, o ensino virtual dificulta ainda mais o aprendizado pela falta de uma atividade prática de observação e análise.

Adentrar o programa de Residência Pedagógica é uma notável oportunidade, sendo de imprescindível contribuição para a formação de futuros profissionais docentes. Dessa forma, é possível relacionar as abordagens do campo teórico e conceitual com as experiências e vivências dessas atividades.

SUMÁRIO

CONTEXTUALIZAÇÃO: MOMENTOS FORMATIVOS

O início da Residência Pedagógica foi marcado por reuniões de apresentação das projeções das atividades a serem realizadas durante o programa. Posteriormente ocorreu uma reunião com a gestão escolar para contextualizar o funcionamento da escola. Dessa forma, a gestão criou alternativas para manter os alunos envolvidos no ensino virtual, por exemplo: para a comunicação, foi utilizado o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp.

Ao longo de todo o projeto, os residentes foram acompanhados em reuniões semanais para tratar do andamento do programa, seja por reuniões com o preceptor para orientar e discutir os afazeres ao longo das aulas, seja em encontros formativos com a professora orientadora e o preceptor, em que foram discutidas fundamentações teóricas com base na educação geográfica, juntamente com diversas orientações sobre metodologias, planejamento e efetivação das aulas durante o período de atividade.

Além disso, o planejamento de aula foi amplamente discutido nos momentos formativos e exercidos nos preparativos para a realização do processo de aprendizagem. Dessa forma, foram utilizadas as bases conceituais do ensino construtivista, utilizando metodologias que visam ao alinhamento dos objetivos paralelamente às atividades avaliativas. Sechewtschik (2017) realiza essa discussão a partir das três etapas de Dalcorso e Tamasia (2017):

- 1 - Inicia-se com o planejamento dos objetivos de aprendizagem, o que se quer que os alunos aprendam;
- 2 - Planeja-se, em seguida, uma atividade para verificar se eles aprenderam o que foi proposto com o objetivo;
- 3 - Buscam-se, depois de elaborar a atividade avaliativa de verificação, a(s) atividades(s) que será(ão) proposta(s) durante a aula para que os alunos atinjam o objetivo pedagógico.

SUMÁRIO

Em suma, utilizar essa proposta faz com que o docente preze pelo cumprimento do objetivo inicial do planejamento, esboçando ações na perspectiva mediadora e assim estimulando ações dos estudantes, além de especificar os recursos e o tempo a serem utilizados. Desse modo, os objetivos sempre estarão estruturados com o processo de verificação da aprendizagem. Na Fig. 1, podemos observar o planejamento de base construtivista realizado para uma das aulas das turmas do 1º ano da EECI Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz.

Figura 1 - Planejamento de aula realizado para as turmas de 1º Ano

Discentes: Fábio Thierry Domingues da Silva; Bruno César Ferreira Silva.				
Escola: Escola Cidadã Integral Deputado Álvaro Gaudêncio		Turma: 1º ano A, B, C, D, E.		Data: 12/07/2021
Conteúdo: A importância da agricultura no Brasil				
Objetivos da aprendizagem		Compreender as particularidades da agricultura brasileira; Entender a relação do meio ambiente com o espaço agrário.		
Atividade de verificação da atividade		Participação durante a aula (através de perguntas e discussões e dinâmicas); Resolução de questionário objetivo relacionado à temática da aula.		
Atividades Meio				
Nº	Ações Docentes na perspectiva mediadora	Ações esperadas dos estudantes	Recursos utilizados	Tempo previsto
01	Apresentação sobre as características da agricultura tradicional brasileira	Participação dos estudantes por chat emitindo seus conhecimentos prévios, vivências e opiniões acerca da discussão e respondendo a breves questionamentos.	Slides(Canva), Google Meet, chat, fotografias, computador, smartphone, fone, microfone.	5 min
02	Explicação das particularidades de cada região produtora			15 min
03	Discussão da importância da agropecuária na economia brasileira			10 min
04	Reflexão entre meio ambiente e o espaço agrário			10 min

Fonte: Elaborado por Bruno César Ferreira Silva (julho, 2021).

Através do planejamento, é possível também contextualizar os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC com a realidade de vivência dos estudantes, o que permite um ensino de Geografia mais efetivo e propicia ao jovem um melhor entendimento dos conceitos geográficos, corroborando assim Cavalcanti (1998) em:

Portanto, a consciência do espaço, ou a consciência da “geografia” do mundo, deve ser construída no decurso da formação humana, incluindo aí a formação escolar. Nesse sentido, o ensino de Geografia deve visar ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade (CAVALCANTI, 1998, p. 24).

Cavalcante (2012) considera que o ensino de Geografia na escola é importante para entender o espaço vivido. Nesse contexto, aponta diversos confrontos conceituais, como os cotidianos e os científicos, produzindo assim formação de saberes dos estudantes. Dessa forma, é também defendido o método da multiescalaridade, no qual se deve fugir da dicotomia do local e global, e passar a tratar as questões de forma interligada, aproximando mais uma vez assim o aluno do objeto da discussão.

Outros encontros formativos abordaram a discussão da constelação de conceitos de Haesbaert (2014), que, em uma fração de suas amplas discussões, elucida que conceituar seria sintetizar de forma condensada a realidade, tornando assim algo mais fácil de se representar em meio à complexidade do que está sendo conceituado, tornando assim uma problemática vivida.

Também foram realizadas leituras acerca da produção de Santos (2006) sobre a natureza do espaço. Essas leituras foram discutidas para promover debates sobre os sistemas de objetos e sistemas de ação, em que a atuação dos fixos e fluxos se torna bem evidente para ilustrar a configuração territorial humana, que é assim denotada na concepção de espaço geográfico.

Por fim, e não menos importante, foi discutido sobre a pedagogia das competências em sua dimensão psicológica, apresentada por Ramos (2006) sobre a capacidade dos alunos em aprender tudo que lhes for ensinado, na qual os três elementos de pensar, agir e sentir são atrelados respectivamente às competências cognitivas, afetivas e psicomotoras e que, portanto, seriam aquisições de aprendizagens construídas.

SUMÁRIO

EXPERIÊNCIA DAS AULAS VIRTUAIS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Nesse contexto, foi trabalhado o conceito geográfico de região com as turmas do 1º ano da EECI Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz, utilizando-se de diferentes ferramentas digitais para tornar as aulas as mais didáticas possíveis para os alunos. Entre essas ferramentas podemos destacar a utilização do Padlet⁴ para criação de uma linha do tempo, como pode ser observado na Fig. 2, que representa as diferentes regionalizações do território brasileiro.

Figura 2 - Linha do tempo com as diferentes regionalizações do território brasileiro, produzido utilizando o Padlet para as turmas do 1º Ano da EECI Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz



Fonte: Elaborado por Thierry Domingues da Silva (julho, 2021).

Entre os aspectos positivos da utilização do Padlet está a interação do estudante com a temática abordada na atividade disponibilizada na plataforma do Google Classroom. Outra estratégia utilizada

4

Padlet. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>. Acesso em: 21 set. 2021.

para aproximar os estudantes do conteúdo foi a produção do material em Canva⁵ com diversos memes utilizando o Mentimeter,⁶ como ferramenta de interação com o aluno. Na Fig. 3, podemos observar a pesquisa de compreensão da temática aplicada com as turmas do 1º ano do Ensino Médio.

Figura 3 - Pesquisa de compreensão do conceito de região utilizando o Mentimeter para as turmas do 1º ano da EECI Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz



Fonte: Elaborado por Bruno César Ferreira Silva (julho, 2021).

De acordo com Santos e Souza (2019, p. 88), “se for demonstrado o valor didático de ensino dos memes, pode-se afirmar que eles são propulsores para o aprendizado”, pois permite maior interação entre os estudantes e a observação do nível de compreensão acerca da temática, proporcionando um ambiente para retirada de dúvidas.

Em um segundo momento, foi trabalhado o conceito geográfico de território, no qual foi possível aplicar o método da multiescalaridade, fazendo assim a conexão entre local e global. A discussão de conceitos chaves, como território, é muito importante, como defendido por Cavalcanti (2002) em:

5 Canva. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 21 set. 2021.

6 MentiMeter. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>. Acesso em: 21 set. 2021.

A ideia é a de que conceitos geográficos mais abrangentes são ferramentas, recursos intelectuais fundamentais para a compreensão dos diversos espaços. São esses conceitos (e outros não especificamente geográficos) que permitem aos alunos, no estudo de Geografia, localizar e dar significação aos lugares, pensar nessa significação e na relação que eles têm com a vida de cada um (CAVALCANTI, 2002, p. 14).

Esses conceitos abordados com os estudantes foram muito importantes para a compreensão tanto dos aspectos humanos como dos espaços da superfície terrestre que o ser humano transforma e ocupa por meio de sua relação com a natureza, estabelecendo vínculos econômicos e culturais com a natureza e em sociedade.

Nesse contexto, seguindo o planejamento dos conteúdos, abordamos os aspectos físicos da natureza e suas relações com a ação humana, iniciando com a estrutura geológica da Terra e, em seguida, os terremotos e o movimento das placas tectônicas, sempre utilizando recursos digitais para aproximar os conteúdos dos estudantes e lhes proporcionar melhor compreensão. Seguindo com os temas físicos da Geografia, foram trabalhadas as classificações do relevo brasileiro, seus agentes modificadores e os solos (Fig. 4), abarcando assim sua formação, composição, horizontes do solo, classificação, importância e problemáticas.

Figura 4 - Aula sobre solos aplicada nas turmas do 1º ano



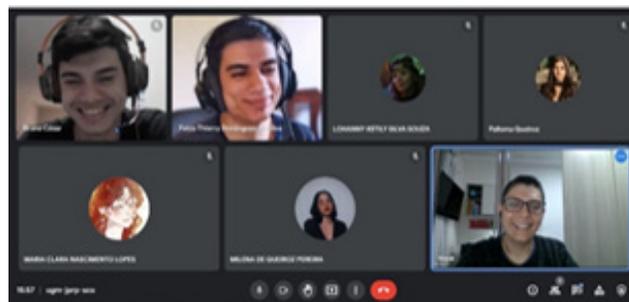
Fonte: Elaborado por Bruno César Ferreira Silva (agosto, 2021).

Em seguida, adentramos as temáticas relacionadas ao espaço agrário, trabalhando a importância da agricultura no Brasil, as questões ambientais agregadas ao espaço agrário e o espaço agrário paraibano, fazendo assim a interlocução com o cotidiano do estudante. De acordo com Cavalcanti (2002, p. 33):

Ao construir geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem, que são conhecimentos geográficos. Então, ao lidar com as coisas, fatos, processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo uma geografia e um conhecimento dessa geografia.

Partindo do entendimento de Cavalcanti (2002) de que os indivíduos são responsáveis pela construção da própria geografia, é pertinente trazer para o debate o protagonismo dos estudantes. Nessa perspectiva, foi pensada junto com o preceptor a formação de grupos de seminários virtuais no Google Meet. Os alunos foram divididos em equipes e foi proposta uma temática para elaboração e apresentação de seminários, sendo uma das primeiras etapas dos seminários as orientações (Fig. 5), com a presença do Preceptor.

Figura 5 - Orientações realizadas com a presença dos residentes, do preceptor e das equipes de seminários das turmas do 1º ano do Ensino Médio



Fonte: Elaborado por Bruno César Ferreira Silva (agosto, 2021).

Nas orientações, é o momento para tirar dúvidas sobre a temática de cada equipe, bem como para passar informações sobre a apresentação, a produção de material visual por parte da equipe, que pode ser slides produzidos no Microsoft PowerPoint ou no Canva, produção de vídeos editados pelos alunos, poemas ou músicas relacionadas à temática, entre outros. Após as orientações, realizamos o acompanhamento da equipe até a apresentação do seminário (Fig. 6), no qual se destaca o protagonismo dos estudantes na sua produção.

Figura 6 - Apresentação de seminários nas turmas do 1º ano do Ensino Médio

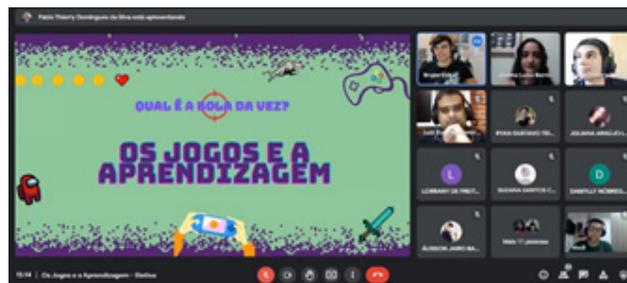


Fonte: Elaborado por Thierry Domingues da Silva (julho, 2021).

O resultado foi muito positivo, tanto na desenvoltura dos estudantes nas apresentações dos seminários virtuais, como também na promoção de um espaço de debate e discussão sobre os conteúdos de forma protagonista e que aproxima o aluno do residente, do professor preceptor e até mesmo dos colegas de turma, tendo em vista que as relações de amizade no modelo virtual foram distanciadas ou até mesmo deixaram de existir.

Realizamos uma palestra sobre jogos na aprendizagem (Fig. 7), que teve como premissa apresentar jogos que são de mais fácil alcance aos estudantes na atualidade: os jogos digitais, que podem ser aplicados tanto na Geografia como na Matemática, Biologia, História, entre outras, discutindo assim a aplicabilidade em sala de aula.

Figura 7 - Palestra sobre jogos na aprendizagem realizado com as turmas do Ensino Médio da EECI Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz



Fonte: Elaborado por Thierry Domingues da Silva (julho, 2021).

O uso de jogos na Geografia como recurso didático é defendido por diversos estudiosos, mas, quanto a sua utilização, é importante ressaltar que deve ser feita com esmero e preparo para ser aplicado ao ensino, como o exemplo dos jogos pedagógicos que possuem uma carga da Geografia empregada na sua produção. Podemos observar, na Fig. 8, um exemplo de jogo desenvolvido com a finalidade de trabalhar os aspectos geográficos de Campina Grande-PB partindo do entendimento do conceito de lugar.

Figura 8 - Jogo com uma dinâmica de limpar o riacho das Piabas em Campina Grande-PB



Fonte: Limpa Riacho: Açude Velho (2021).

Ainda realizando uma análise do jogo da Fig. 8, podemos explorar com os estudantes as questões ambientais relacionadas ao lixo urbano, a questão social da conscientização da população para não jogar lixo em canais e terrenos baldios, por causa das enchentes, e até mesmo dos focos de doenças, a exemplo da dengue, entre outras. Nessa perspectiva, caso o jogo utilizado em sala de aula virtual tenha uma proposta didática, o professor pode explorar suas potencialidades contribuindo de forma positiva para o ensino e a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pandemia que ainda estamos vivenciando e de suas consequências extremamente negativas para a sociedade, e consequentemente para a educação, podemos concluir que, apesar de todas as dificuldades e obstáculos, o ensino virtual se mostrou viável durante a situação atual possibilitando aprender a usar e lidar com diversas ferramentas. São notáveis as fragilidades e os aspectos negativos do ensino remoto para o desenvolvimento dos estudantes, mas também tem sido de muita importância para o momento atual de distanciamento social e para manter os jovens estudantes ativos no processo de ensino, sendo necessário reforçar a fuga do tradicionalismo nas aulas, pois este formato torna inviáveis muitas metodologias e recursos didáticos que, no ensino presencial, seriam possíveis de realizar.

Vale ressaltar também que sair da metodologia tradicional do ensino de Geografia não é simplesmente utilizar recursos digitais, ou que usar as tecnologias não vai garantir a metodologia ativa, além da supervalorização do método em detrimento do que se vai aprender, ou seja, o aprender a aprender. É importante destacar o planejamento no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a necessidade de tornar as aulas mais atrativas, dinâmicas e que proporcionem interação com os estudantes.

Nesse contexto marcado pelos desafios de adaptação ao modelo virtual, temos o processo de inclusão/exclusão dos estudantes que, em muitos casos, não dispõem de internet de qualidade ou mesmo não possuem equipamentos adequados, como notebooks, computadores e smartphones para terem acesso às aulas virtuais. A essas questões sociais pelas quais a comunidade escolar passa, somam-se outras não menos importantes que estão relacionadas aos efeitos do próprio isolamento social a que professores, equipe escolar e estudantes foram submetidos, como problemas psicológicos, desmotivação em casa, necessidade de acessar o mercado de trabalho, mesmo que informalmente, de auxiliar nas atividades domésticas, entre outros, que ampliaram as desigualdades educacionais já existentes no Brasil.

Portanto, podemos observar na prática a importância de correlacionar os objetivos à avaliação através do alinhamento construtivista nas aulas virtuais, levando os estudantes a refletirem sobre seus conhecimentos e sua ação protagonista através da apresentação dos seminários virtuais, nos quais puderam pensar a sociedade através da temática proposta com um olhar crítico, partindo geralmente da sua própria realidade.

Assim, foi imprescindível participar do programa de Residência Pedagógica, que contribuiu para uma melhor formação de futuro professor de Geografia. Trazendo experiências como esta, que preparam para a vivência em sala de aula, podemos refletir sobre os obstáculos e desafios enfrentados, o que nos possibilitou aprender a usar novas ferramentas, a lidar melhor com outras, proporcionando-nos novas práticas para aplicarmos futuramente.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

CANVA. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 21 set. 2021.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DALCORSO, C. Z.; TAMASSIA, S. A. S. **Gestão Pedagógica**: planejamento e formação de professores. São Paulo: Fundação Lemann/ELOS Educacional, 2017.

FARIAS, P. S. C. A interdisciplinaridade e as fronteiras do pensamento geográfico. *In*: FARIAS, P. S. C.; OLIVEIRA, M. M. de (orgs.). **A formação docente em geografia**: teorias e práticas. Campina Grande, PB: EDUFPG, 2014.

HAESBAERT, R. Por uma constelação geográfica de conceitos. *In*: HAESBAERT, R. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Cap. 1. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014. p. 19-51.

GEOJOGOS. **Limpa Riacho**: Açude Velho. Play Store, 2021. Jogo eletrônico.

PARAÍBA. **Propostas Curriculares da Paraíba**. Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/propostas-curriculares-da-para%C3%ADba>. Acesso em: 21 set. 2021.

PIMENTA, S. de A.; CARVALHO, A. B. G. **A Interdisciplinaridade no Ensino de Geografia e a Pedagogia de Projetos**. Didática e o ensino da Geografia. UFRN/UEPB, Campina Grande, 2008.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. Cortez, 2006.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - Edusp, 2006. p. 384.

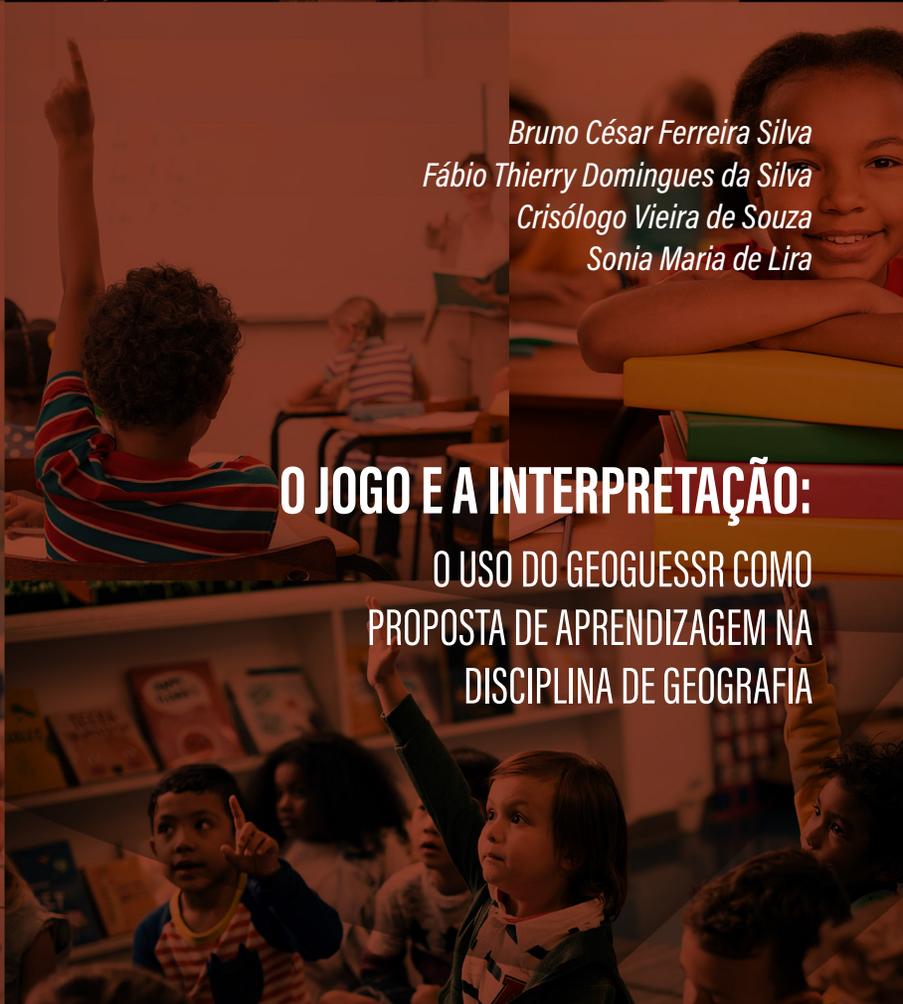
SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. Colaboração de Denise Elias. 6. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, M. M.; SOUZA, N. N. O uso dos memes como instrumento de ensino para alunos do ensino fundamental. **Revista Porto das Letras**, Porto Nacional, TO, v. 05, n. 02, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/download/7593/15739/>. Acesso em: set. 2021.

SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHEWTSCHIK, A. O planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem. In: EDUCERE - XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2017. **Anais [...]**. p. 10661-10677. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724_13673.pdf. Acesso em: set. 2021.

SUMÁRIO



*Bruno César Ferreira Silva
Fábio Thierry Domingues da Silva
Crisólogo Vieira de Souza
Sonia Maria de Lira*

O JOGO E A INTERPRETAÇÃO:

**O USO DO GEOGUESSR COMO
PROPOSTA DE APRENDIZAGEM NA
DISCIPLINA DE GEOGRAFIA**



SUMÁRIO

RESUMO

O mundo tem vivenciado, desde 2019, a crise sanitária causada pela COVID-19, que desencadeou uma série de problemas socioeconômicos. Na educação, não foi diferente, pois foi adotado o ensino virtual como alternativa para a continuidade das atividades escolares, devido à necessidade do distanciamento social para conter o avanço do vírus. Nesse contexto, nas regências do programa Residência Pedagógica na disciplina de Geografia, propusemos aos estudantes metodologias mais interativas, inserindo-os no centro da discussão e aproximando-os da sua realidade. Usufruímos assim do Geoguessr, que é uma plataforma que sistematiza uma série de imagens coletadas pelo Google Street View, com visão de 360°, em formato de jogo. Este artigo objetiva analisar a utilização do Geoguessr para o estudo de conteúdos de geografia física, empregados ao conceito geográfico de paisagem com aplicabilidade ao ensino virtual. Realizamos um levantamento bibliográfico para fundamentar a utilização de jogos no ensino, atrelado ao conceito geográfico de paisagem e interpretação dos seus aspectos físicos e sociais. Dessa forma, na metodologia, realizamos a criação de rodadas customizadas no jogo, dentro do limite do Estado da Paraíba, valorizando os conhecimentos prévios sobre a realidade dos estudantes e a produção de narrativas. Os resultados obtidos com o uso do Geoguessr foram satisfatórios nas aulas virtuais, nas quais os estudantes consideraram a metodologia facilitadora da aprendizagem dos temas referentes à geografia física e à análise de paisagens. Aplicar uma metodologia que foge do tradicionalismo, especialmente no ensino virtual, implicou o enriquecimento na formação do estudante, possibilitando-lhe diferentes olhares para a geografia.

Palavras-chave: COVID-19. Residência Pedagógica. Paisagem. Geografia física. Paraíba.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como campo de atuação a turma de 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Cidadã Integral Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz, localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba, que esteve envolvida com o programa Residência Pedagógica por meio do subprojeto de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Todo o desenvolvimento da metodologia e sua aplicação se deram durante a pandemia da COVID-19, o que, justamente pela necessidade do distanciamento social, provocou mudanças na modalidade de ensino, tornando o meio virtual a única possibilidade viável.

Nesse contexto, foram pensadas estratégias usando novas ferramentas que fossem atrativas para a aprendizagem dos estudantes, utilizando Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs, as quais, devido à nova realidade, se tornaram ainda mais necessárias. Dessa forma, utilizamos o jogo Geoguessr, cuja premissa é baseada na descoberta de localidades geográficas semialeatórias de todo o planeta, sendo uma plataforma gameficada de imagens, em 360°, fornecidas pelo Google Street View.

Para trabalhar os conteúdos de forma discernida com a contemporaneidade das aulas de Geografia, o uso do Geoguessr busca conciliar de forma combinada diversos conteúdos, principalmente sobre os aspectos físicos. Dessa forma, foi muito relevante limitar a escolha das localidades ao território paraibano, trabalhando com o propósito de os estudantes se aproximarem de sua realidade e assim conhecerem mais o seu Estado, junto ao incentivo de trabalhar a orientação geográfica.

O objetivo deste artigo é apresentar o uso do Geoguessr como proposta de aprendizagem através do conceito de paisagem geográfica. Os objetivos específicos são: fundamentar teoricamente

SUMÁRIO

os conteúdos a serem discutidos, dadas as especificidades da turma; produzir uma metodologia de utilização do Geoguessr, criando desafios personalizados aos estudantes e avaliando-os de forma continuada e aplicada; disponibilizar a apuração do uso do jogo, juntamente com os dados obtidos em formulário através do Google Forms.

A integração, a interação e a troca entre áreas distintas dentro da própria geografia marcam o uso dessa ferramenta, já que a paisagem, elemento central da iniciativa, é heterogênea e apresenta os mais diversos elementos em sua composição. Utiliza-se assim do aprendizado a partir das conexões entre os conteúdos das áreas abordadas, que serão incentivadas aos estudantes através das narrativas construídas por eles mesmos e baseadas nas suas observações da paisagem.

O trabalho divide-se na fundamentação de uso de jogos, trazendo contribuições do conceito de paisagem relacionado a abordagens sobre os domínios morfoclimáticos da Paraíba. Em seguida, são dispostos os meios de elaboração da dinâmica; e por fim, são apresentados os resultados obtidos e as considerações sobre o desenvolvimento da proposta.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação deste artigo teve como premissa contribuir teoricamente para o uso de uma TDIC específica nas aulas de Geografia no Ensino Básico, nas quais se fizeram necessárias pesquisas em diversas áreas da geografia para retratar os conhecimentos acerca de possíveis temáticas a serem abordadas. Sabendo da tendência e necessidade de autorreciclagem dos professores, o uso de novas metodologias tem como finalidade o desenvolvimento do educando, contribuindo para o exercício da cidadania, fazendo progredir assim o trabalho e os estudos, como afirma o art. 2 do Cap. II da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996).

O ensinamento de muitas temáticas abstratas foi dificultado pelo ensino remoto e suas limitações, que foi adotado devido à suspensão das aulas presenciais ocasionada pela pandemia da COVID-19. É nesse contexto pandêmico que formas dinâmicas de utilizar a geografia são ainda mais importantes para contribuir à visão crítica do aluno. Cabe então se utilizar de práticas lúdicas, como o uso dos jogos, para atrair os alunos e, ao mesmo tempo, trabalhar os conceitos geográficos que possuem um papel importante na educação, como afirma Silva (2010, p. 143):

O uso de jogos e situações-problema contribui para um ensino que confere ao aluno um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, pois permite a interação com o objeto a ser conhecido, incentivando a troca e a coordenação de ideias e hipóteses diferentes, além de propiciar conflitos, desequilíbrios e a construção de novos conhecimentos, fazendo com que o aluno aprenda o fazer, o relacionar, o constatar, o comparar, o construir e o questionar.

O uso do jogo virtual Geoguessr possibilita trabalhar a interpretação e observação das paisagens, levando o jogador a aplicar os conhecimentos geomorfológicos, climáticos, vegetacionais, de orientação geográfica e tantos outros. Dessa forma, o jogo que é disponibilizado em plataforma digital torna-se utilizável para ser aplicado tanto no ensino virtual quanto no presencial, por ser jogo de fácil entendimento, como afirma Stefenon (2018, p. 35):

Em linhas gerais, o jogo se constitui no sorteio aleatório de imagens da plataforma Google Street View, que são oferecidas ao jogador e o desafiam a encontrar a localização exata daquela imagem no planisfério. Dessa maneira, a imagem apresentada torna-se a referência para o jogador, que deverá analisar os diferentes componentes da paisagem mostrada e aferir sua localização aproximada. As pontuações do jogo são atribuídas de acordo com a proximidade entre a localização aferida pelo jogador e a posição correta da imagem no planisfério, que é conhecida logo depois da jogada ter sido realizada.

SUMÁRIO

A partir da supracitada jogabilidade do Geoguessr, constata-se a forte presença da análise da paisagem como método de diferenciar as localidades apresentadas nos desafios impostos ao jogador. Com isso, a necessidade de fundamentar o conceito de paisagem é indispensável, portanto, as discussões de Santos (1997) são pertinentes, pois definem a paisagem como uma síntese do que vivenciamos através da percepção dos sentidos, sejam eles o limite de nossa visão juntamente com suas cores, movimentos, odores, sonorização, entre outros, tornando-se sempre algo diverso, dependendo das diferentes localidades, seja andando pela rua ou simplesmente admirando do alto de uma sacada.

Inicialmente, a geografia voltava-se a estudar a paisagem, mas com o passar do tempo, as grandes transformações do mundo trouxeram novas formas de organizações espaciais que modificaram a abordagem geográfica. Uma das vertentes do conceito que surgiu foi a diferenciação de paisagem natural, que é voltada à influência humana em menor escala, e a artificial, que é veementemente modificada pelo homem, como afirma Santos (1997, p. 23):

A paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto a tamanho, volume, cor, utilidade ou por qualquer outro critério. A paisagem é sempre heterogênea. A vida em sociedade supõe uma multiplicidade de funções, e quanto maior o número destas, maior a diversidade de formas de autores. Quanto mais complexa a vida social, tanto mais nos distanciamos de um mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial.

Essas duas vertentes podem ser utilizadas como mecanismos de diferenciação no processo de compreender os aspectos físicos, como nas variações morfológicas, vegetativas, climáticas, que são mais perceptíveis em uma paisagem mais natural. Portanto, trabalhar com os aspectos físicos da paisagem paraibana é uma tarefa árdua, pois é sempre necessário discutir o máximo de elementos possíveis pela sua interligação analisada e evidenciada pela teoria de geosistemas, que, de acordo com Nascimento e Sampaio (2005, p. 170):

SUMÁRIO

[...] é um sistema natural, não necessariamente homogêneo, aberto, ligado a um território que se caracteriza por possuir certa morfologia (estruturas espaciais, verticais e horizontais), por um funcionamento (energia solar, gravitacional, ciclos biogeoquímicos, processos morfogenéticos e pedogenéticos) e comportamento específico (mudança em sequência temporal).

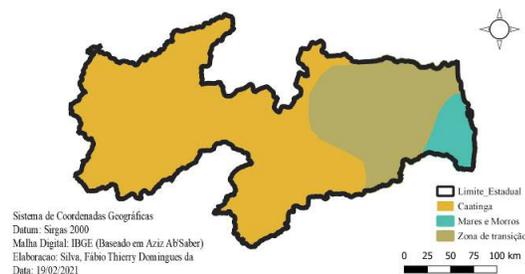
Cavalcanti (2013) reflete que os aspectos físico-naturais são um desafio para o professor de Geografia na Educação Básica, pois utilizar-se dos conhecimentos didáticos não assegura a compreensão por parte dos estudantes, mas a interação entre as partes é fundamental, interligando a processos de aprender e garantindo a internalização dos conhecimentos. Desse modo, uma proposta de avaliação continuada e de debate entre os estudantes objetiva dialogar diferentes percepções acerca do conteúdo estudado.

Para lidar com a dinâmica dos componentes naturais da paisagem, foi necessária uma classificação dos condicionantes ambientais. Ab'Saber (2003) fez a regionalização do território brasileiro integrando os elementos naturais e dividindo-o em seis domínios paisagísticos (amazônico, cerrado, mares de morros, caatinga, araucárias, pradarias) e zonas de transição. A regionalização no Estado da Paraíba compreende os domínios paisagísticos de mares de morros, zona de transição e caatinga, como podem ser evidenciados na Fig. 1.

SUMÁRIO

Figura 1 - Domínios morfoclimáticos no território do Estado da Paraíba, segundo Aziz Ab'Saber

Domínios Morfoclimáticos no território do Estado da Paraíba segundo Aziz Ab'Saber



Fonte: Elaborado por Thierry Domingues da Silva (novembro, 2021).

A classificação de caatinga realizada por Ab'Saber é um reflexo do semiárido brasileiro, que, de acordo com Araújo (2018), é um ambiente de déficit hídrico que possui precipitações médias anuais de 250 a 500 mm, com alta taxa de evapotranspiração anual e escoamento superficial das chuvas somente durante o período chuvoso.

Por consequência, a cobertura vegetal da caatinga sofre diversas adaptações para permanecer viva durante os períodos de menor pluviosidade, ao exemplo, a queda da folhagem, que torna notável a diferença da paisagem durante os períodos de chuva e estiagem. Dessa forma, diversas espécies de plantas perdem “cerca de 50% e 100% de sua folhagem” (ARAÚJO, 2018, p. 30), tornando-se uma “mata-branca”, significado de caatinga em tupi.

Araújo (2018) afirma que a geologia do domínio do semiárido é, em sua maior parte, composta por rochas cristalinas, resultando em solos extremamente rasos que impossibilitam a infiltração de água e, conseqüentemente, a formação de uma rede hidrológica. Em questões morfológicas, podemos observar, na Fig. 2, quatro variações expressivas de relevo: mais à esquerda, a variação é composta pela depressão sertaneja, com presença de elevações esporádicas dos inselbergues; ao centro, o planalto da Borborema; e próximo ao litoral, os mares e morros e a planície litorânea.

Figura 2 - Amostragem da configuração do relevo do território do estado da Paraíba



Fonte: Elaborado por Thierry Domingues da Silva (novembro, 2021).

As áreas de transição são um reflexo da impossibilidade classificatória, na qual “cada setor das alongadas faixas de transição e contato apresenta uma combinação diferente de vegetação, solos e formas de relevo” (AB’SÁBER, 2003, p. 12). De tal forma, em um contexto paraibano, essas áreas de transições são definidas como agreste, que é definida com base em Braga, Melo e Azevedo (2002, p. 775):

Agreste - Vegetação acatingada com a maioria das espécies caducifólias espinhosas, com ocorrência de cactáceas. Apresenta um estado herbáceo estacional, composto de plantas anuais ou vivazes que se desenvolvem no período das chuvas, e outro arbustivo-arbóreo. Pertencem a esta formação o Agreste Sublitorâneo (Depressão Sublitorânea) e o Agreste da Borborema (áreas ocupadas por parte dos municípios de Areial, Campina Grande, Esperança e outros).

Classificações como esta têm como objetivo cobrir lacunas de denominações de maior escala. O relevo, como agente modificador da paisagem, permite o surgimento de áreas constituídas de exceções, a exemplo, o brejo de altitude ou serras úmidas, que por conta da altitude, apresenta ilhas de umidade, como apresentado por Ab’Saber (2003).

O domínio dos mares e morros, proposto por Ab’Saber (2003), compreende grande parte do litoral brasileiro e assim possui como características dominantes os morros altos e intermediários; já a faixa mais litorânea possui um relevo plano. O lençol d’água subterrâneo é frequentemente alimentado por um regime de chuvas que, segundo Braga, Melo e Azevedo (2002 p. 775), apresenta uma constante precipitação média de 1600mm. Segundo os autores supracitados, nesse domínio, encontramos diversas vegetações: a mata atlântica, que possui formação densa, com árvores de grande porte e sempre verdes, sendo muito degradada graças aos grandes canaviais, com os quais disputam o espaço; os campos, que são presentes em solos arenosos, de inconstante densidade e forma

arbustiva; a restinga, constituída de matas subcaducifólias, com porte médio e irregular; e os manguezais, localizados nas áreas de estuário, com presença de espécies biologicamente adaptadas à alta salinidade do ambiente fluviomarinho, em um solo altamente instável e de grande teor orgânico.

Em resumo, todo o referencial levantado serve para entender as características paisagísticas dos domínios, sendo importante para embasar a elaboração dos materiais a serem fornecidos aos estudantes. Sendo assim, é indispensável que o docente utilize diversas formas para trazer o conteúdo do abstrato para o visível e interativo. Com a fundamentação, podemos viabilizar o estudo dos temas dentro da ferramenta aqui apresentada, o Geoguessr, que possibilita a interpretação da paisagem, aplicando assim os conteúdos e proporcionando discussões críticas advindas de diferentes visões dos estudantes, saindo então do abstrato.

METODOLOGIA

De início, utilizando-se do levantamento prévio de informações e conceitos, foram produzidas apresentações utilizando textos, mapas, fotografias e imagens do jogo Geoguessr, que, juntamente com nossas discussões, foram responsáveis por exemplificar, aplicar, explicar e debater os aspectos físicos paraibanos através do conceito de paisagem.

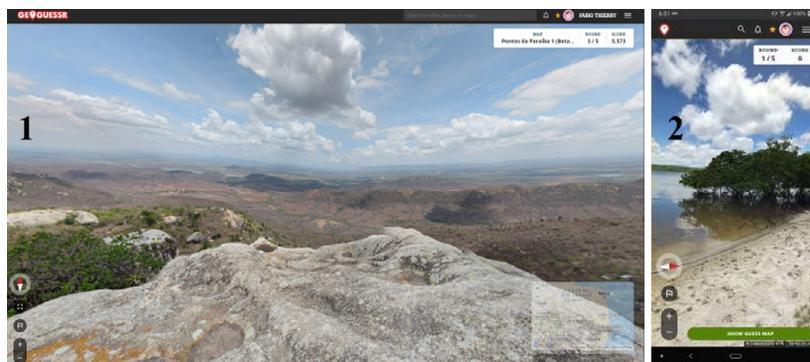
Para trabalharmos as temáticas que seriam aplicadas ao jogo, montamos um planejamento dividido em três momentos: o primeiro trata do conceito de paisagem, da apresentação do jogo aos estudantes e da discussão do recorte paraibano. No segundo momento, levamos à turma o conceito de geossistema, trabalhando relevo, clima, vegetação e influência humana, em conjunto, aplicados à paisagem. O terceiro momento dedica-se à análise de paisagens

através do jogo e de fotografias, quando também apresentamos o modelo base de narrativas a serem criadas pelos alunos a partir de suas interpretações das futuras partidas do Geoguessr. Montamos o seguinte exemplo:

Quais elementos físicos você identifica? É uma área plana ou íngreme? É uma vegetação verde ou seca? Você identifica alguma planta ou forma de relevo? Qual elemento na paisagem lhe chamou mais atenção? Você acha que está observando qual local da Paraíba? Qual a justificativa para a sua escolha da localização?

Foram elaboradas partidas e rodadas no Geoguessr (Fig. 3) com a finalidade de abordar diferentes lugares da Paraíba para assim proporcionar interpretações de paisagens mais abrangentes, abarcando todos os domínios morfoclimáticos do estado. Tendo em vista que cada partida engloba cinco rodadas e cada rodada, um local, foram selecionados de maneira perspicaz um total de dez localidades, totalizando duas partidas[1][2]. Para realizar essa customização em jogo, foi necessário fazer a assinatura do plano Pro, no valor de R\$17,85.

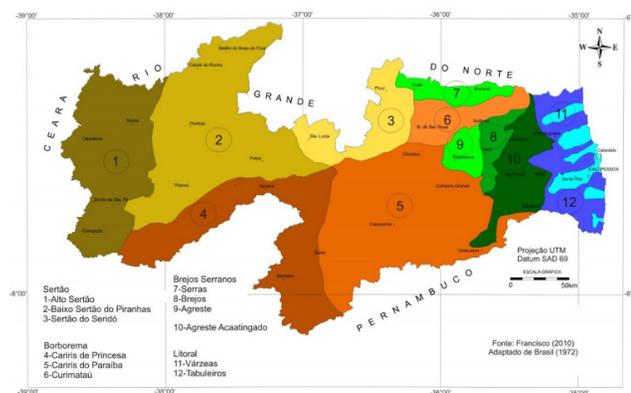
Figura 3 - Round de uma partida do Geoguessr em: 1) computador; 2) smartphone



Fonte: Geoguessr (2020).

Para a escolha das localizações, foi utilizada a configuração dos limites naturais das regiões geográficas com base no mapa de Francisco *et al.* (2015) (Fig. 4), que é subdividido nas especificidades dos domínios de acordo com a escala no nível do território paraibano. Mesmo que não caibam na principal discussão dos elementos estudados, em contrapartida, essas abordagens fomentam a possibilidade de aprender a distinção das paisagens.

Figura 4 - Regiões geográficas, segundo limites naturais



Fonte: Francisco *et al.* (2015).

Após a criação das rodadas customizadas, foi criado um vídeo tutorial explicando a jogabilidade do Geoguessr e sanando as dúvidas restantes acerca das narrativas. É necessário reafirmar a importância das narrativas no processo de compreensão e aplicação do conteúdo, pois através delas se efetivará sua interpretação e poderão ser discutidas as diferentes visões das análises da paisagem.

Para auxiliar no processo avaliativo continuado, criamos um formulário via Google Forms, a ser fornecido aos alunos após estes jogarem e analisarem as paisagens, para então recolher as narrativas e suas observações sobre a metodologia de uso do Geoguessr para aprender através da paisagem. Foi pensado e planejado um momento para realizar a culminância de toda a atividade, a fim de servir para exposição e discussão das narrativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Somente com a efetivação da dinâmica utilizando os conteúdos atrelados ao jogo, não seria garantida uma compreensão completa por parte dos estudantes. Isso faz com que seja necessária a implementação da avaliação para acompanhar paralelamente a dinâmica e assim garantir, ao final, um aprendizado concreto. Dessa forma, a avaliação realizada iniciou com o empenho, comprometimento e participação dos alunos com as metodologias desenvolvidas. Após as atividades de análise da paisagem, foram criadas pequenas narrativas falando dos pontos analisados e interpretados na paisagem, apontando assim o porquê de acharem que tal imagem pertence a determinado local no espaço geográfico, além de suas características visíveis e subjetivas.

Valorizamos as narrativas como uma análise individual, as quais espelham a forma como cada aluno vê e avalia a paisagem, não sendo utilizada para apontar erros ou acertos, mas sim para defender a pluralidade de visões, nas quais encontramos focos e interpretações até parecidas, mas, ainda assim, únicas. Das narrativas, foram selecionadas algumas de cada paisagem, pois a quantidade era exacerbada, para justamente serem expostas e discutidas na culminância da proposta.

A culminância da atividade (Fig. 5) se deu por meio do YouTube, quando pudemos discutir sobre as paisagens com base nas narrativas dos alunos, proporcionando visões críticas com participações não só dos estudantes da turma do 1º ano, mas também de diversos professores da escola.

SUMÁRIO

Figura 5 - Culminância das atividades



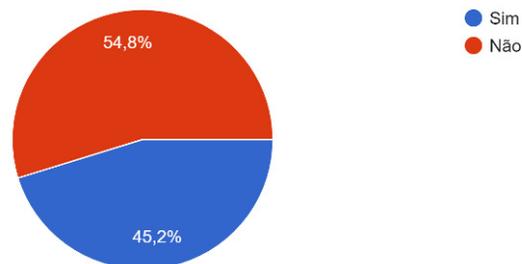
Fonte: Elaborado por Bruno César Ferreira Silva (outubro, 2021).

Optamos por não divulgar a autoria das narrativas, pois queríamos manter a imparcialidade interpretativa das opiniões nos debates. Uma das narrativas produzidas pelos estudantes exposta durante a culminância é citada a seguir:

Esse lugar possui uma vegetação verde com algumas partes mais secas, tem a presença de rochas, é um local plano, também observei que tem um lago, existem lotes cercados onde a vegetação está mais escassa, provavelmente pela existência de pasto. O homem interferiu na PB, em casas, em uma fazenda, percebemos um caminho na vegetação onde ele teve interferência, em cercas, etc. Acho que esse lugar é perto de Brejo do Cruz, pois essas rochas e vegetação são muito parecidas com as de lá.

Junto ao formulário de criação das narrativas, ao qual dos 133 alunos matriculados, 73 estudantes se dispuseram a responder, adicionamos alguns questionários voltados a obter dados acerca da experiência de utilizar o Geoguessr como meio para aprender a geografia. Dessa forma, o Gráfico 1 busca responder à questão das dificuldades encontradas na usabilidade do jogo.

Gráfico 1 - Proporção de alunos que afirmaram ter dificuldade de acesso ao jogo

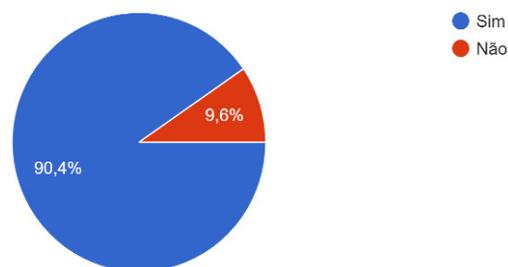


Fonte: Elaborado por Thierry Domingues da Silva (novembro, 2021).

De acordo com as informações apresentadas no gráfico, foram discutidos com os estudantes, em horário de aula, eventuais problemas encontrados na utilização da plataforma. Nesse contexto, nota-se que a grande quantidade de alunos matriculados na turma dificultou a mediação entre professor e estudante. Além do auxílio para responder a eventuais dúvidas, certificamos algumas dificuldades que aconteceram pelo fato de os smartphones não executarem o jogo com total fluidez; e a criação da conta na plataforma foi uma barreira para usar o jogo, mesmo com o auxílio do tutorial disponibilizado.

Sobre a averiguação do que os estudantes consideraram da utilização do Geoguessr para aplicar o conceito de paisagem, realizada por meio do formulário resultou no Gráfico 2, visto a seguir:

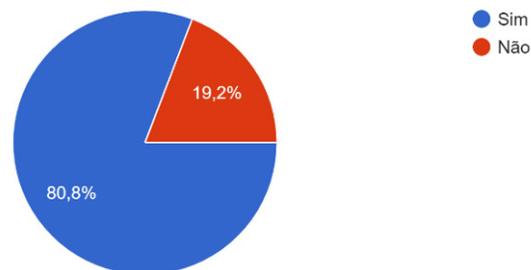
Gráfico 2 - Proporção de satisfação em utilizar o Geoguessr para a aprendizagem



Fonte: Elaborado por Bruno César Ferreira Silva (outubro, 2021).

A partir dessas considerações, esperamos que nossos esforços educativos, os quais partiram de teorias e mediações, tenham contribuído para o aprendizado dos conceitos científicos focalizados, a exemplo da paisagem geográfica. Em outras indagações do questionário aplicado, notamos que muitos estudantes não conheciam o Geoguessr. Foram expressos comentários de notório engajamento e entusiasmo relacionados à diversão e aos desafios experienciados na plataforma, assim como o desejo de participar de novas intervenções de caráter semelhante, tal qual ilustrado no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Proporção do desejo de participar em outras futuras intervenções



Fonte: Elaborado por Thierry Domingues da Silva (novembro, 2021).

Também pedimos sugestões aos alunos para que pudéssemos melhorar a metodologia para aplicações futuras, dos quais obtivemos um excelente retorno, pois manifestaram, em sua maioria, satisfação pelos métodos adotados; as pontuações negativas foram mais de cunho pessoal, por não conhecerem muito bem as localidades e peculiaridades do estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações e da exposição do material produzido pelos alunos, é possível compreender que a necessidade de ensinar e aprender a geografia consiste não só em métodos únicos.

A busca por novos caminhos se faz necessário, considerando a vasta aplicação dos conceitos geográficos encontrados também em outras áreas do conhecimento.

Nisso, a utilização do Geoguessr reforça a visão positiva dos jogos para a sala de aula, proporcionando aos alunos a construção dos conceitos científicos através da sua aplicabilidade. Dessa forma, focalizamos em nossas discussões o conceito de paisagem e, sobretudo, o seu envolvimento com os aspectos físicos e naturais da geografia.

Consideramos assim que o Geoguessr é uma TDIC com grandes possibilidades de uso no ensino de Geografia, seja pelo grande escopo de imagens sistematizadas em jogo de quase todo o globo terrestre, seja pela possibilidade de diversão através do descobrir e do aprender. Afirmando ainda que pode ser de extrema validade para a formação de conceitos e entendimento da realidade ao entorno do estudante, colocamos este artigo como contribuinte para as possibilidades de uso de novas ferramentas e/ou tecnologias ao ensino com o intuito de reduzir a influência do tradicionalismo em aula, principalmente no ensino virtual.

Em perspectivas futuras acerca da metodologia apresentada aqui, é necessário enfatizar a necessidade de sempre aproximar a atividade da realidade do alunado, adequando os pressupostos para cada vivência, como também a possibilidade de uma aplicação em ensino presencial, fazendo as readequações necessárias para atingir o maior grau de aprendizado possível com a ferramenta.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, Azis Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas** Orientações. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2003.

ARAÚJO, Elânia Daniele Silva. **Classificação por unidade de paisagem e estudo da variação da biomassa da vegetação em um complexo de serras no interior da Paraíba utilizando sensoriamento remoto**. João Pessoa, PB, UFPB, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13155/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

BRAGA, Célia Campos; MELO, Maria Luciene Dias de; AZEVEDO, Fábio Guilherme Borges de. Estudo do índice de vegetação no leste da Paraíba usando satélites meteorológicos. *In*: XII CBMET. Foz do Iguaçu, PR. **Anais** [...]. Disponível em: <https://www.fsantos.utad.pt/bibliografia/12-2bb67daf6b.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: fev. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Temas da Geografia na escola básica**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FRANCISCO, Paulo Roberto Megna. Mapeamento da aptidão edáfica para fruticultura segundo o zoneamento agropecuário do Estado da Paraíba. **Revista Brasileira de Geografia Física**. v. 08, n. 02, 2015. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/141346/1/Mapeamento-da-aptidao-edafica-....pdf>. Acesso em: fev. 2021.

GEOGUESSR. **Let's explore the world!** Disponível em: <https://www.geoguessr.com/>. Acesso em: fev. 2021.

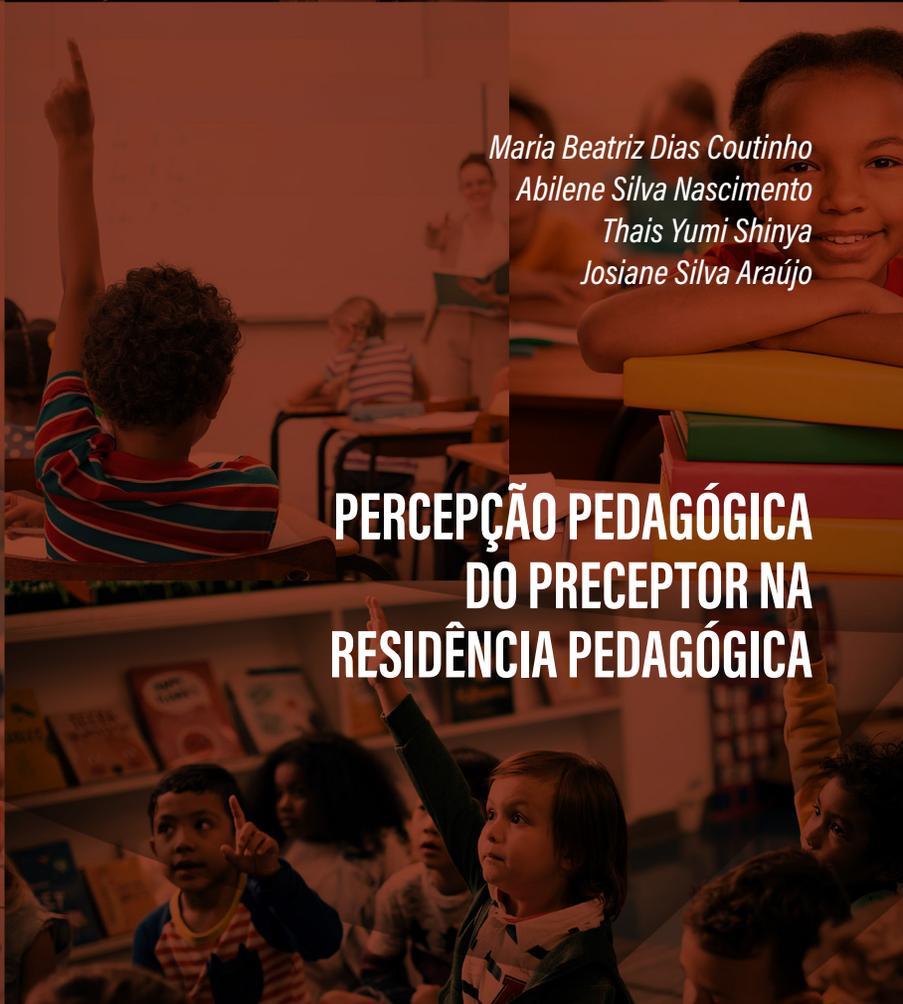
NASCIMENTO, Flávio Rodrigues; SAMPAIO, José Levi Furtado. Geografia Física, Geossistemas e Estudos Integrados da Paisagem. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, CE, v. 6/7, n. 1, p. 167-179, 2004/2005.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, v. 5, 1997. Disponível em: https://www.academia.edu/download/46942869/Metamorfoses_do_espaco_habitado.pdf. Acesso em: fev. 2021.

SILVA, Luciana Gonçalves da. Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. *In*: CASTELLAR, Sônia (org.). **Educação Geográfica**: teorias e práticas. 2. ed. 2. reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2010. (Novas Abordagens. GEOSP; V. 5). p. 137-156.

STEFENON, Daniel Luiz. Entre paisagens e distâncias: o jogo Geoguessr e seu potencial para a construção do pensamento conceitual nas aulas de Geografia. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, RJ, v. 3, n. 6, p. 30-40. 2018. Disponível em: <http://cp2.gov.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1662>. Acesso em: fev. 2021.

SUMÁRIO



*Maria Beatriz Dias Coutinho
Abilene Silva Nascimento
Thais Yumi Shinya
Josiane Silva Araújo*

PERCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO PRECEPTOR NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA



SUMÁRIO



RESUMO

Este relato faz referência aos desenvolvimentos de ações e atividades dos alunos do Programa Residência Pedagógica em uma escola de Educação Profissional de Ensino Básico no município de Campo Maior, Piauí. Participam deste projeto 20 residentes supervisionados por dois preceptores e duas professoras orientadoras. O presente trabalho tem o objetivo compartilhar a visão dos preceptores sobre as percepções que os residentes possuem em ser Professor de Educação Básica com suas perspectivas, atividades e dificuldades. Neste percurso de formação acadêmica dos residentes por parte da academia no curso de Biologia e o entrelaçamento destes dentro da escola surgiram diversos questionamentos. Estariam mesmo os residentes construindo seu fazer pedagógico de forma satisfatória? Estariam os preceptores ajudando a imergir dentro da escola? A linguagem conteudista dos residentes é alta, percebendo o excesso de informações importantes. Entretanto, alguns alunos não assimilaram todo conteúdo, e mesmo diante de tantas ferramentas metodológicas o aprendizado para alguns não foi possível.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Planejamento. Ensino. Residentes. Alunos.

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (RP) permite o contato direto do professor com aluno em sala de aula, em uma dinâmica pedagógica e interativa. Nesse sentido, é possível fazer uma imersão direta do acadêmico no mundo escolar, aproximando-o cada vez mais da vivência na sala de aula. Com isso, o discente pode avaliar se deseja ou não seguir na carreira de docente na educação básica, ou se prefere trilhar outros caminhos. A aproximação dos residentes com o ambiente escolar permite uma inserção das práticas pedagógicas aprendidas na sua vida acadêmica enquanto licenciando, e a externalização da realidade escolar da Educação Básica. Nesse seguimento, a RP permite aos residentes buscar na prática a compreensão do que é ser professor. O programa traz grandes benefícios aos acadêmicos, pois oportuniza a vivência do ambiente escolar ainda na universidade, além de proporcionar aos futuros docentes experiências no ambiente de sala de aula, antes mesmo do estágio docente. Mas, como inserir os novos residentes na escola e fazer a imersão destes no mundo real? A percepção do professor preceptor vai no sentido de que os alunos residentes têm uma visão ilusória de sala de aula; e somente viver isso na prática é o que faz o norteamento e o direcionamento de que caminho devem seguir para ressignificar o saber pedagógico. É ilusório no sentido utópico, porém são verdadeiros sonhadores da profissão. Com essas indagações, o presente relato tem o intuito de compartilhar a visão dos preceptores sobre as percepções que os residentes possuem em ser professor de Educação Básica com suas perspectivas, atividades e dificuldades.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

O subprojeto de Biologia do Programa Residência Pedagógica (RP) está sendo desenvolvido em uma escola de Ensino Básico da rede pública de Campo Maior, Piauí. Neste momento pandêmico, a escola passou por ajustes pedagógicos para sanar a demanda estudantil em um novo formato. Dessa forma, foram recebidos na escola um total de 20 residentes sob a orientação e supervisão de dois professores preceptores de Biologia atuantes na escola. O presente relato leva em consideração o período de desenvolvimento do programa do Módulo I, de novembro de 2020 a junho de 2021.

A escola, foi fundada em 03 de março de 1973 como uma escola de oficialização para o trabalho técnico. No ato de fundamento, ela funcionava como uma escola de meio período, com cursos técnicos e profissionalizantes para os alunos se profissionalizarem no seu mercado de trabalho. A instituição é a primeira e única escola até o momento em Campo Maior a ser de tempo integral de educação profissional.

Neste percurso de formação acadêmica dos residentes com o entrelaçamento destes dentro da escola surgiram diversos questionamentos. Estariam mesmo os residentes construindo seu fazer pedagógico de forma satisfatória? Estariam os preceptores ajudando a imergir dentro da escola? A construção do saber no ambiente escolar se faz a partir do envolvimento efetivo do educando diante dos desafios a ele apresentados pelo professor. "Sabemos que os alunos desenvolvem seu entendimento conceitual e aprendem mais sobre investigação científica se engajados desde cedo, numa investigação, desde que exista nessa investigação oportunidade de reflexão" (CARVALHO, 2013, p.63). Neste sentido, acredita-se que é justamente a partir do envolvimento afetivo e efetivo do residente na escola, que se constrói o saber no ambiente escolar, pois a educação deve ser pensada de maneira diferente do passado. O saber pedagógico é o

SUMÁRIO

saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e onde fundamenta a sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos em sala (PIMENTA, 2012).

Uma vez que em pleno século XXI a educação não é somente conteudista, ela perpassa caminhos da afetividade nos aspectos socioemocionais para que o professor saiba ensinar e o aluno consiga compreender. As competências socioemocionais estão descritas na BNCC em suas competências gerais como algo necessário e permanente dentro da escola.

Ao imergir o estudante da RP na escola, foram desenvolvidas oficinas por meio da utilização de várias ferramentas interativas, através do uso de metodologias ativas. Entre estas, foram usadas: *Google Meet*, *Google Classroom*, *Jamboard*, *Padllet*, lousa digital *whiteboard* da *Microsoft*, dentre outras. Por intermédio dessas ferramentas foi possível oportunizar atividades colaborativas, debates, leituras e discussões sobre alguns pontos previstos para imergir o aluno residente na escola, bem como o estudo simplificado do PPP (Projeto Político Pedagógico). As reuniões foram realizadas pelo *Google Meet* com todos os residentes, e diversos temas levando em consideração a abordagem da escola eram discutidos, o que permitia o aprimoramento de formação continuada dos residentes.

Dentre os temas discutidos nas reuniões/oficinas, elencamos pontos acerca do livro didático, avaliação, planejamento, o próprio PPP. Após cada reunião eram sugeridos livros e textos nas turmas do *Classroom* para que os residentes se aprofundassem um pouco mais no contexto educacional em suas práxis pedagógicas. A prática dos professores é rica em possibilidades para constituições de teorias. Nesta construção, apoiamos que os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática em sala de aula (PIMENTA, 2012).

O PPP da escola é uma exigência legal, expressada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N° 9.394/96, permitindo a revelação da identidade da Instituição, de suas concepções

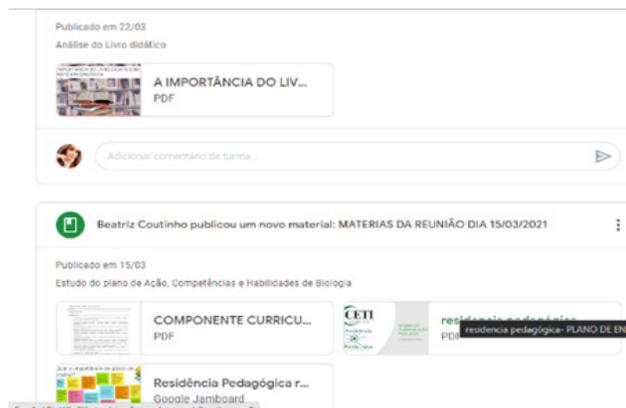
SUMÁRIO

e sonhos. Além disso, define a natureza e o papel socioeducativo, cultural e político da Instituição de ensino, bem como sua organização e gestão curricular para subsidiar o seu Regimento Escolar e sua Proposta Pedagógica, documentos estes que são balizadores das ações educativas.

Todas as atividades desenvolvidas com nossos residentes foram postadas na plataforma do *Google Classroom*, criada por nossas professoras orientadoras para este fim (Figura 1). A Sala de Aula online funciona como um formato de arquivo, onde nossos residentes podem consultar, buscar, estudar e aprimorar as atividades desenvolvidas, tais como nossas gravações de encontros, além de poderem encaminhar atividades realizadas.

SUMÁRIO

Figura 1 - Atividades e textos motivadores postados na Sala de Aula do subprojeto na plataforma Google Classroom



O saber pedagógico na prática docente para com o ensino deve permear orientações construtivistas, cuja eficácia deve ser demonstrada no aprendizado dos alunos. Cachapuz (2011, p. 15) sugere que a formação de professores de ciências seja feita por meio de estudos de pesquisa dirigida, contribuindo assim de forma funcional e efetiva para a transformação de suas concepções iniciais.

Os residentes são estimulados a pensar e refletir cientificamente, uma vez que se acredita que a investigação faz parte da ciência. E que toda discussão parte de um problema no qual a ciência oferece um tipo de resposta provisória.

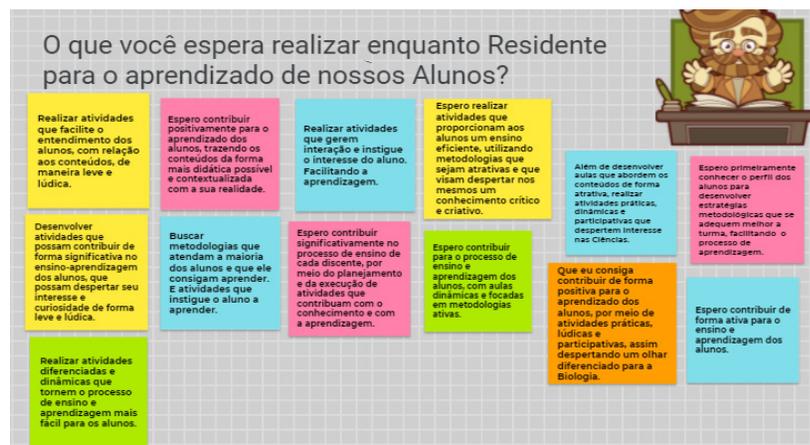
No entanto, é agora que o papel do professor deve ser imprescindível, pois o processo de aprendizagem deve se concretizar. Neste preâmbulo, Pimenta (2012) caracteriza a prática pedagógica voltada de intencionalidades e organizada. Para a autora, essa prática servirá para atender determinadas expectativas educacionais, requeridas pela comunidade social; não devendo ser impostas. A prática pedagógica deve ser de fato dialogada com o coletivo sobre as quais atuam. É necessário que haja uma revisão da compreensão sobre a prática pedagógica do professor (Tardif, 2018).

Para se ter êxito no ensino, os alunos devem fazer seus próprios questionamentos e formular suas hipóteses, além de tentar dar suas próprias soluções. Os alunos devem ser auxiliados pela prática pedagógica que o professor exerce em sala de aula, porque essa prática implica em um movimento de trocas entre professor, alunos e conteúdo de ensino (Tadiff, 2018). Diante disso, busca-se compreender o fenômeno de maneira natural. Pois uma das finalidades da ciência na investigação científica é desenvolver a compreensão racional do mundo, passando pelo estado da explicação na aceitação da teoria proposta (Carvalho, 2011).

Esse diálogo foi concretizado com os residentes quando fizemos um momento reflexivo construído a partir da seguinte pergunta: "O que os residentes esperavam realizar para o aprendizado dos alunos?" (Figura 2).

SUMÁRIO

Figura 2 - Reflexões dos residentes de Biologia acerca da aprendizagem de alunos do ensino médio



As respostas foram inúmeras, sendo quase utópico imaginar que o bom ensino dependeria apenas de boas vontades. Vale mencionar que dentre as perspectivas do que os residentes fariam para desenvolver um aprendizado nos alunos de Educação Básica, estão: realizar atividades interativas, buscar atividades metodológicas que atendam a maioria dos alunos, realizar atividades que instiguem os alunos, trazer conteúdos de forma mais didática, dentre outras. Neste interim Bacich (2015) salienta que nesse período de transposição das aulas presenciais para o período *online*, e a tentativa de migrar, de forma literal, tudo o que é feito presencialmente para o espaço digital, faz menção de que o menos é mais. Sobre esse formato híbrido de ensino com modalidade presencial, *online*, remoto, a autora menciona que não se reduz a metodologias ativas, ao *mix* de presencial e *online*, de sala de aula e outros espaços, mas mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais (BACICH, 2015, p. 28).

Tardif (2018) reforça que é impossível saber a natureza do saber do professor sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores são, o que fazem, o que pensam e o que dizem, e ainda faz menção a não agir tão somente com metalismo ou socialismo. Dessa forma, o autor discorre sobre a ideia de articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores. Para o autor, esse saber é social, embora a existência deste dependa do individual (Tardif, 2018).

Neste constructo, o professor constrói sua prática pedagógica dialógica, tendo papel fundamental no aprender e no ato de ensinar. “A prática só se efetiva na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a sua própria prática” (Franco, 2012, p. 9). O saber do professor nunca se define sozinho (Tardif, 2018).

Os saberes que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e com as mudanças sociais. Segundo Tardif (2018), o saber é social porque seus próprios objetos são sociais. Para o autor, o saber que outrora aprendi e ensino hoje, não é mais o mesmo. Com base nessa reflexão, questionamos: Quais as dificuldades de planejar para os residentes em um contexto pandêmico? Interessante salientar que os residentes destacaram alguns pontos de dificuldades. Mas, antes devemos mencionar que a escola onde atuam os residentes possui uma dinâmica além do comum, sendo uma escola de tempo integral com cursos profissionalizantes, que traz desafios no ato de planejar.

Os residentes deveriam pensar nos seus planejamentos dentro de uma perspectiva específica para cada turma, pois cada turma pertencia a um curso específico, diferente do que habitualmente se encontra em outras escolas. A escola tem 08 turmas e cinco cursos: Técnico em enfermagem, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Serviço Jurídico, Técnico em Informática e Técnico em Gerência em Saúde.

SUMÁRIO

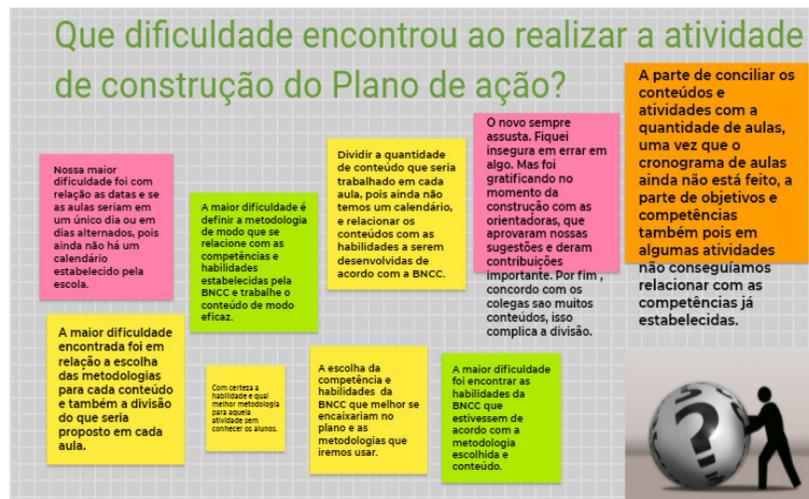
Além disso, no contexto pandêmico a escola teve de se adaptar ao ensino remoto em todos os sentidos. Mas, em um cronograma mais amplo, tínhamos uma semana de aula síncrona, e outra não, via plataforma *Google Classroom*. Isso dificultou muito a relação entre professor e aluno, e de residente e aluno.

A aplicação de ações pedagógicas com residentes e destes para os alunos da escola foi feita por meio do uso de diversas ferramentas: jogos, *quiz*, aplicativos. Os residentes demonstraram curiosidade para aprender e ensinar. E "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 52), os residentes e tentavam aprender mais para ensinar aos alunos de forma dinâmica.

Como tudo que é novo assusta, queríamos conhecer quais as dificuldades dos residentes no ato de planejar, e para isso usamos a ferramenta do *Google Jamboard*, que consistiu numa ferramenta colaborativa, onde a participação dos residentes era vista por todos os alunos participantes ao responder à pergunta feita no *frame* (Figura 3). A partir delas, os residentes destacaram as que foram mais difíceis para eles no ato de planejar: Planejar usando as competências e habilidades da matriz curricular do novo ensino médio. Os alunos tiveram dificuldades em construir os primeiros planos usando essa habilidade.

SUMÁRIO

Figura 3 - Dificuldades encontradas pelos residentes na hora de planejar atividades

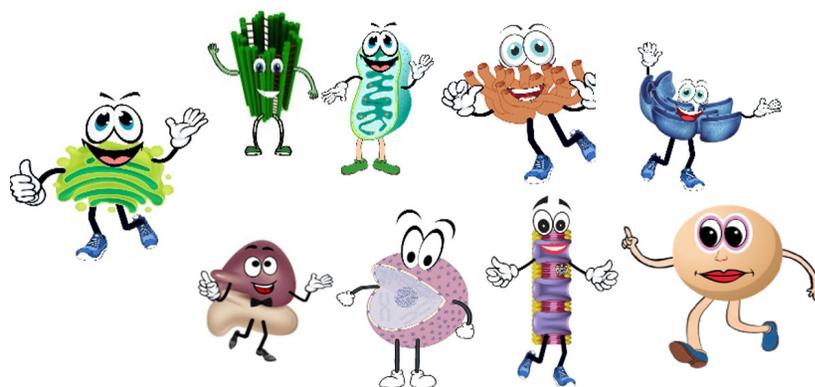


Na escola, tais planos/planejamentos são chamados de Plano de Ação. Outra dificuldade mencionada pela maioria dos residentes, considerada o “gargalo” da maioria dos professores experientes, foram as metodologias. Eles relataram que tiveram muita dificuldade em atribuir a metodologia correta ou adequada ao conteúdo para os alunos. Dessa forma, dar condições ao aluno de identificar problemas permeia uma mudança na postura da prática do professor e sobre isso, Tardif (2018, p. 13) diz: “o que o professor saber, depende também daquilo que ele não sabe ou daquilo que os outros supõem que ele sabe, o que implica, que não existe saber profissional sem o reconhecimento social”.

Nossa trajetória de preceptoria está sendo recheada de atividades, e foi desenvolvida com nossos residentes uma atividade de *storytelling*, onde os alunos residentes eram levados a construir um diálogo colaborativo. Tal atividade teve uma execução complicada uma vez que por ser colaborativa, havia a necessidade de desenvolver um personagem, além de dar a continuidade na história criada. O objetivo da atividade foi mostrar como ocorreria o processo de

colaboração na sala de aula, sendo que eles deveriam vivenciar essa colaboração. Para essa atividade, foi escolhido o conteúdo de Biologia “Organelas Celulares”. Cada residente criou seu próprio personagem e deveria dar continuidade na história que foi iniciada pelos preceptores (Figura 4).

Figura 4 - Personagens criados pelos residentes de Biologia para atividade de *storytelling*



A história foi baseada nas organelas celulares, e consistia em descrever as funções de cada célula. Contudo, o mais importante era a presença da colaboração entre os residentes. Dentro de um contexto educacional, os residentes mergulharam na atividade, e assim a história começou.

Era uma vez uma mitocôndria chamada Mitocôndria. Ela nunca estava sozinha, morava em um país muito distante chamado célula, na planície Citoplasmática. Seu País era um paraíso admirável pelas suas belezas naturais. Suas paisagens e habitantes eram exuberantes, exóticos e muito excêntricos. Não sei ao certo porque tanta excêntrica, mas Mitocôndria era muito feliz em seu país, apesar de trabalhar muito. Um certo dia, passeando pelos lagos citoplasmáticos, encontrou um amigo, cujo nome era muito engraçado, Golginildo [...].

Fonte: <https://docs.google.com/document/d/1xnjwgdudgMIQ5Z1yTT2wDtDRsR2CnKQYexlVOIjobw/edit?usp=sharing>

Um dos maiores desafios do ensino de ciências é a necessidade de que o professor tenha o domínio das teorias científicas e de suas veiculações na prática (Delizoicov, 2012). O que para grande parte dos educadores esta característica é necessária, mas não o suficiente para um adequado desempenho docente (Nóvoa, 1997). Em concordância com o autor, nossos residentes desenvolveram essa teoria na academia, em seus cursos de graduação e exerceram sua práxis na prática de sua residência, no chão da escola.

Nóvoa (1997, p. 28) afirma ser preciso se trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Seguindo a lógica de que o processo de transformação da formação docente ocorra durante a mudança e não antes dela, podemos dizer que seria essa situação uma mudança de paradigma. Portanto, mudar significa acomodar o que já sabe da prática docente e galgar novos fazeres pedagógicos na busca de mudanças com significados mais educativos e reais.

Nesse sentido, compreende-se que práticas pedagógicas mais atuantes na promoção de um aprendizado com mais significado sempre vai ser o saber de alguém, com objetivos próprios do ofício do professor para com o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que somente a imersão dos residentes na escola sem antes a preparação dos mesmos não seria satisfatória para o desenvolvimento pleno do Programa Residência Pedagógica. Inserir acadêmicos em uma sala de aula sem a devida supervisão causaria transtornos de aprendizagem nos educandos da Educação Básica. Os residentes, preceptores e professoras orientadoras do subprojeto



SUMÁRIO



Biologia na cidade de Campo Maior tiveram muitos momentos de reflexão e aprendizado. Como preceptoras, aprendemos com nossos residentes ao mesmo tempo que eles aprenderam conosco, devido à nossa experiência profissional na Educação Básica. Fizemos a imersão dos residentes no ambiente escolar, e durante todo o processo percebemos que todos precisam se dar conta de que o menos é mais. A linguagem conteudista dos residentes é alta, com excesso de informações importantes. Entretanto, alguns alunos não são capazes de assimilar todo conteúdo, e mesmo diante de tantas ferramentas metodológicas o aprendizado para alguns não foi possível. Os alunos da Educação Básica possuem certas limitações que agravaram neste contexto pandêmico. E nós, professores da Educação Básica e residentes, precisamos nos dar conta do que é realmente relevante para ser ministrado no momento para a formação do adolescente. Todavia, a Residência Pedagógica é o caminho certo para inserir acadêmicos de Biologia e outras áreas na sala de aula, e o aprendizado adquirido por estes nos mais diversos aspectos de formação foi compensatório considerando este primeiro semestre de programa. Os residentes neste percurso adquiriram formações que os tornaram mais reflexivos e empáticos para dar continuidade ao processo.

REFERÊNCIAS

CACHAPUZ, António; PEREZ, Daniel Gil; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **A Necessária Renovação do Ensino de Ciências**. Editora Cortez, São Paulo, 2011.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 8ª Ed. 2011.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em Formação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

KRASILCHIK, Myriam. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. In: **Em Aberto**, Brasília, n. 55, p. 4-8, 1992

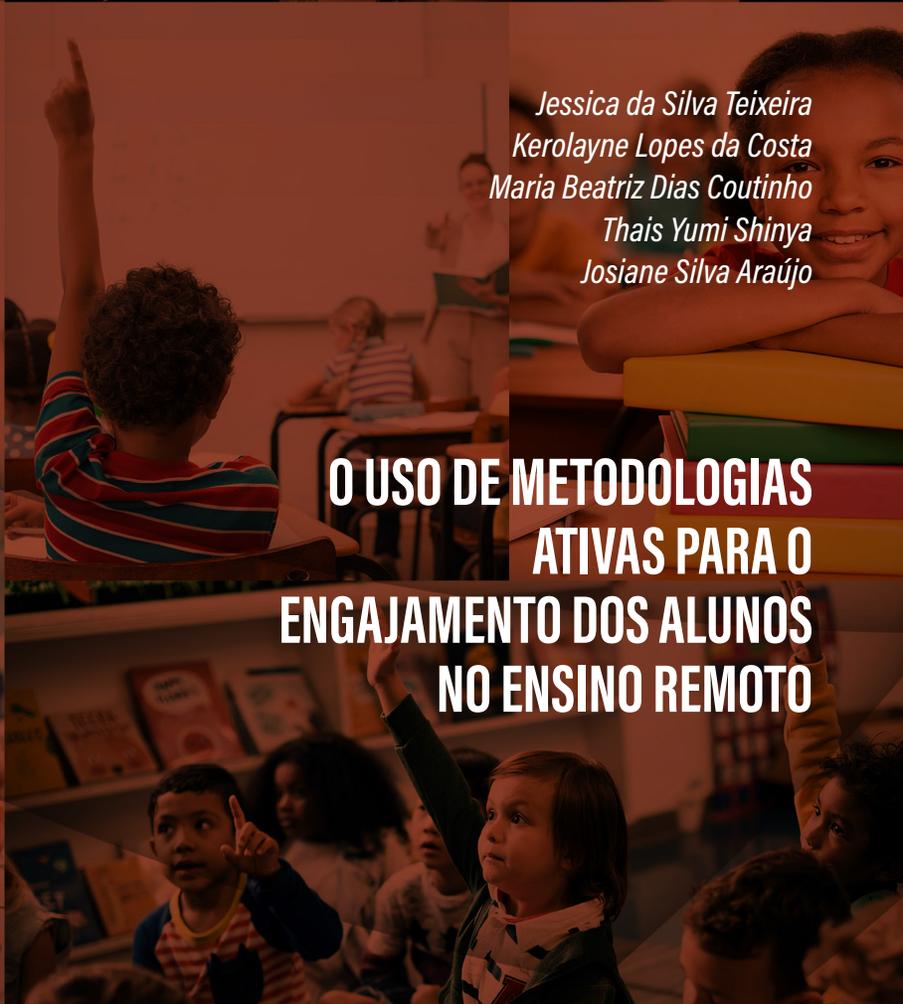
LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v3n1/1983-2117-epec-3-01-00045.pdf>. Acesso em 10 set. 2018.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: ____ (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SUMÁRIO



*Jessica da Silva Teixeira
Kerolayne Lopes da Costa
Maria Beatriz Dias Coutinho
Thais Yumi Shinya
Josiane Silva Araújo*

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENGAJAMENTO DOS ALUNOS NO ENSINO REMOTO



SUMÁRIO



RESUMO

A pandemia causada pela Covid-19, trouxe mudanças significativas no cotidiano, em especial na educação. Devemos admitir que as metodologias e as estratégias metodológicas são mais importantes do que o conteúdo a ser lecionado. Este estudo teve como objetivos: descrever a experiência de residentes pedagógicos no ensino remoto na estimulação a entrega da atividade, identificar o número de devolutivas dos trabalhos e a interação dos alunos com atividade proposta e verificar qual metodologia é mais aceita pelos discentes. O estudo foi desenvolvido durante as atividades do Programa de Residência Pedagógica no módulo II, em uma turma de 3 ano do ensino médio de uma escola pública, na disciplina de biologia. Na metodologia foram propostas 5 atividades com várias metodologias, nas quais a primeira foi a construção de um modelo didático, segunda a construção de um quadro informativo, terceira e quarta gamificação, e a quinta atividade a construção de um mapa mental, na qual os alunos foram estimulados por mensagens instantâneas através do aplicativo WhatsApp. Os resultados obtidos por essa experiência foram de suma importância para confirmar que os alunos necessitam de um estímulo e que a gamificação é uma metodologia com maior aceitação. Dessa forma, concluímos que a experiência possibilitará maior percepção sobre as metodologias e, que os alunos ao serem estimulados possuem uma maior produção.

Palavras-chave: Educação. Jovens. Tecnologia Educacionais. Biologia. Atividade.

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, o mundo é paralisado pela pandemia causada pelo Vírus SARS-CoV-2, sendo altamente contagioso e letal provocou uma transformação imaginável na sociedade. Devido as medidas de isolamento social para reduzir a contaminação, as instituições educacionais aderiram ao ensino remoto (Moreira; Henriques; Barros, 2020).

O uso de novas estratégias pedagógicas trouxe desafios, como capacitação docente, adaptação dos estudantes, saúde mental da comunidade e manejo do tempo para estudo, e a garantia de acesso por parte dos estudantes tornou-se uma preocupação de toda comunidade (Durão; Raposo, 2020).

No atual cenário que estamos vivendo na educação, reconhece-se que os métodos de ensino são tão relevantes quanto os conteúdos ministrados. Em vista disso, os métodos adotados no ensino tradicional estão sendo alvo de investigação não somente da educação, mas também de toda a sociedade de cientistas que estudam e que procuram reconhecer as fraquezas da educação e assim, a partir desses estudos, são propostas novas metodologias (PAIVA *et al.*, 2016).

Sabe-se que este novo contexto mundial tem trazido profundas mudanças no modo de vida bem como nas relações afetivas. Alguns estudos apontam a pandemia em si como fator de risco à saúde mental da população em geral, principalmente os adolescentes, pois sofrem com a distância do convívio social que a escola trazia. Esses fatores se associam tanto ao medo iminente de contrair a doença como a processos decorrentes da situação de isolamento social, luto, procrastinação, desânimo, dificuldade de concentração, entre outros (MAIA; DIAS, 2020).

SUMÁRIO

No seu estudo, Maia e Dias (2020) encontraram resultados que confirmam um aumento significativo de perturbações psicológicas (ansiedade, depressão e estresse) entre os estudantes no período pandêmico comparativamente a períodos normais. As mudanças de hábitos provocadas pelas medidas restritivas de circulação, aliadas aos avanços tecnológicos e à possibilidade de trabalho remoto, exigem uma readaptação da rotina que, muitas vezes, acaba levando à sobrecarga de trabalho e diminuindo as opções de lazer e de convívio social, podendo gerar excesso de preocupação e sentimento de incapacidade para lidar com as novas condições impostas pela pandemia.

A fim de contribuir com o ensino, seja presencial ou remoto, as metodologias ativas fundamentam-se em aspectos de fortalecer os métodos de aprender, podendo ser usadas em situações reais ou simuladas, objetivando às circunstâncias para solucionar, com êxito, problemas provenientes dos exercícios necessárias para o desenvolvimento social em diversos contextos (Palmeira; Ribeiro; Silva, 2020).

Nesse período, é fundamental o uso de estratégias pedagógicas que despertam o interesse, direciona e coloca o discente no centro do método de ensino-aprendizagem, em que ele se sinta o próprio protagonista da sua aprendizagem. Não se pode deixar isso somente na discussão, os discentes devem ter ações palpáveis e seguras para se envolver no processo (Ferlin, Shmeil, 2020). Dentre as estratégias pedagógica que podemos propor para o ensino remoto são os modelos didáticos, quadro informativo, gamificação e o mapas mentais.

Os modelos didáticos são utensílios sugestivos de aprendizagem e que podem ser eficientes para demonstrar conteúdos e estruturas que na maioria são complexos e de difícil compreensão de conceitos abstratos, no ensino de Ciências e Biologia (Setúval; Bejarano, 2009).

SUMÁRIO

Os modelos didáticos são ferramentas que podem expor uma estrutura ou processo biológico, favorecendo o entendimento de fenômenos complexos e abstratos, tornando, assim o aprendizado mais concreto (Dantas, 2016). Os quadros informativos são uma ferramenta que incentiva o aluno a pesquisar e a buscar informações sobre o conteúdo e ao mesmo tempo motivá-los a usar fontes seguras.

Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real (Moran, 2018).

Já o mapa mental que pode ser considerado um diagrama visual utilizado para registrar e organizar informações de forma que o cérebro processe os pensamentos, ideias ou fatos dispostos em torno de um tema central (Zandomenigh; Gobbo, 2015). O mapa mental é um instrumento eficaz para o ensino aprendizagem, pois ao mesmo tempo que contribui para a aprendizagem estimula o pensamento e o planejamento, além de ser um recurso inovador que concede o acesso de infinitos recursos do cérebro (Buzan, 2009).

Levando em consideração o cenário que estamos vivenciando no mundo, na educação e sabendo que os estudantes estão desmotivados a prosseguir no ensino, esse estudo compreende o desenvolvimento de uma proposta de atividades elaboradas por bolsistas do Programa Residência Pedagógica, com o objetivo de descrever a experiência dos residentes no ensino remoto na estimulação a entrega da atividade, identificar o número de devolutivas dos trabalhos e a interação dos alunos com atividade proposta e verificar qual metodologia é mais aceita pelos discentes.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

CONTEXTUALIZAÇÃO

Trata-se de um relato de experiência sobre as análises das metodologias e estratégias pedagógicas aplicadas no período da pandemia durante as aulas de ensino remoto, desenvolvidas durante as atividades do Programa de Residência Pedagógica no módulo I, no qual, deu-se início à regência. Essa análise abordou o processo de ensino em uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Campo Maior-PI, na disciplina de biologia. Devido à nítida desmotivação dos alunos, foram propostas atividades utilizando várias metodologias, sendo elas: modelo didático, gamificação, quadro informativo e mapa mental. O desenvolvimento ocorreu no mês de junho de 2021. Foram propostas 5 atividades didáticas:

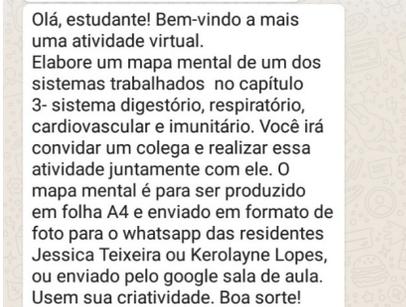
Atividade 1: As residentes, inicialmente em aula remota, realizaram a explanação dos conteúdos de reprodução e desenvolvimento embrionário e, uma semana após o conteúdo ser ministrado foi solicitado pelo Google Sala de Aula a foto do modelo didático de um espermatozoide e um óvulo, produzidos pelos alunos.

Atividade 2: Após a disponibilização de apostila sobre o conteúdo de IST- Infecções Sexualmente transmissíveis, foi solicitado a construção de um quadro informativo sobre as ISTs.

Atividades 3 e 4: Após o conteúdo ministrado em sala de aula, foi disponibilizado dois *links* do aplicativo *Kahoot* que foi enviado pelo aplicativo *WhatsApp* para a participação dos discentes. Tais links encaminhavam os discentes para os jogos relacionados ao conteúdo que havia sido ministrado.

Atividade 5: Foi ministrado o conteúdo sobre sistema digestório, respiratório, cardiovascular e imunitário. Uma semana após o conteúdo ser ministrado, foi solicitado por meio de um texto (Figura 1) em um grupo de *WhatsApp* com as instruções a serem seguidas para construção do mapa mental de um dos sistemas ministrados em aula.

Figura 1 – Solicitação da atividade por meio de um texto.



Olá, estudante! Bem-vindo a mais uma atividade virtual. Elabore um mapa mental de um dos sistemas trabalhados no capítulo 3- sistema digestório, respiratório, cardiovascular e imunitário. Você irá convidar um colega e realizar essa atividade juntamente com ele. O mapa mental é para ser produzido em folha A4 e enviado em formato de foto para o whatsapp das residentes Jessica Teixeira ou Kerolayne Lopes, ou enviado pelo google sala de aula. Usem sua criatividade. Boa sorte!

As residentes produziram um *post* (Figura 2) e enviaram no privado do *WhatsApp* a cada aluno que constava no grupo para estimular a entrega de atividade. Durante a semana as residentes mandaram um recado sobre o prazo de entrega da atividade.

Figura 2 - Mensagem enviada para cada aluno no privado a fim de estimular sua participação



A atividade do modelo didático foi proposta, porque o assunto de biologia como o de embriologia, emprega conceitos abstratos e trabalha com aspectos microscópicos. Então, trata-se de uma alternativa válida para suprir a falta de acesso a laboratórios por causa do ensino remoto.

DISCUSSÃO

Os modelos didáticos que contemplam os conteúdos, permitem trazer uma visão mais aproximada desse mundo abstrato aos estudantes do Ensino Médio, na ausência de equipamentos de alto custo. Dessa forma, modelos biológicos como estruturas tridimensionais ou semi-planas (alto relevo) e coloridas são utilizadas como facilitadoras do aprendizado, complementando o conteúdo escrito e as figuras planas e, muitas vezes, descoloridas dos livros-texto (Michelotti; Loreto, 2019).

Além do lado visual, esses modelos permitem que o estudante manipule o material visualizando-o de vários ângulos, melhorando assim, sua compreensão sobre o conteúdo abordado. Os modelos despertam um maior interesse nos estudantes, uma vez que permitem a visualização do processo (Dantas, 2016).

Na atividade analisada, foi proposta a própria construção dos modelos, já que faz com que os estudantes se preocupem com os detalhes intrínsecos dos modelos e a melhor forma de representá-los, revisando o conteúdo, além de desenvolver suas habilidades artísticas (Setúval; Bejarano, 2009). Apesar de ser uma metodologia manual bastante dinâmica, não obteve uma boa adesão pelos alunos, sendo a atividade com menos devolutivas.

Foi proposta aos alunos uma atividade utilizando a Gamificação, que é o uso de elementos de jogo e de técnicas de desenho de jogo em contextos de não jogo, que aplicada ao ensino *online* traduz o uso

de uma mecânica e elementos de jogo na construção de um desenho instrucional gamificado para uma aprendizagem envolvente, motivacional e participativa (Bissolotti; Nogueira; Pereira, 2014).

Nessa metodologia, notou-se que o *feedback* foi o elemento mais importante para os alunos e residentes, pois isso é capaz de direcionar o ensino através do retorno de informação aos jogadores-alunos/residentes e pela atualização sistemática da situação em que estes se encontram num dado momento, ou seja, aos estudantes ao perceber suas posições no jogo, os incentivou a amplificar a sua vantagem à face de outros competidores (Gonçalves, 2016).

Além disso, o *feedback* também ajuda o jogador-aluno a tomar decisões sobre a estratégia a adotar, potencializando o desenvolvimento no jogo, assim como alimenta a sua motivação. E, em tempo real, permite ao jogador-aluno ter uma gratificação mais rápida, instantânea e, mais importante, ele fornece confiança ao jogador-aluno, pois há um rápido retorno das suas ações (Silva; Bax, 2017).

Durante a proposta da gamificação, observou-se o aumento do interesse entre os alunos, explicado principalmente, pelo potencial da gamificação para influenciar, engajar e motivar pessoas. Contudo, para alcançar estes resultados, é imprescindível que o processo de planejamento da gamificação no contexto educativo seja realizado de forma assertiva, considerando os objetivos, conteúdos de aprendizagem, estratégias e resultados esperados (Tenório; Silva, 2016).

A gamificação apresenta importante potencial no ambiente educacional, visto que sua contribuição principal se dá na motivação extrínseca e intrínseca, e no engajamento dos estudantes durante o processo de aprendizagem (Bissolotti; Nogueira; Pereira, 2014).

Além disso, foi possível através da gamificação, observar o desempenho de cada aluno de acordo com sua pontuação e, o comportamento competitivo dos mesmos para manterem-se em primeiro lugar do *ranking* que alavancou a competitividade de forma amigável e motivadora, tratou-se da atividade com maior número de devolutivas.

SUMÁRIO

Foi proposta a atividade de elaboração de um quadro informativo sobre ISTs, e para isso era necessário a leitura do conteúdo disponibilizado previamente através de uma apostila, que de acordo com Santos (2021), a leitura além de ser uma das ferramentas mais importantes para o estudo e o trabalho, é também um dos grandes prazeres da vida.

Observa-se que atualmente, cada vez mais os meios de comunicação dominam o interesse das novas gerações, a leitura parece ser fundamental para lidar com todas essas inovações. Entretanto, como num efeito colateral, a facilidade com que os jovens acessam as informações, parecem criar nas novas gerações uma lacuna no âmbito da leitura e escrita, fazendo com que se tornem cada vez mais evidentes as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de leitura e produção de texto, por isso é fundamental o incentivo da leitura (Carmo; Lima; Ferreira, 2017).

Essa atividade foi a que teve menos devolutivas, e que apesar da disponibilidade das informações através da apostila, não foi despertado o interesse dos alunos pela leitura. Ao dominar o processo de leitura, o aluno não só está dominando um código, mas ampliando sua visão do mundo e dele mesmo como sujeito de sua própria história. Em outras palavras, pode-se afirmar que o domínio da leitura facilita ao discente a compreensão do mundo que o cerca (Pereira; Lima, 2018).

Portanto, apesar de saber ler e escrever serem processos no contexto do ensino-aprendizagem que ultrapassam a sala de aula, dando a autonomia para que se possa ler e interpretar os textos que estão dentro e fora dela, a maioria dos alunos não se envolveram na atividade proposta.

Na última etapa, além da atividade proposta, foi buscado o engajamento dos alunos através de mensagens diárias pelo aplicativo WhatsApp, pois em decorrência da Covid-19, uma das maiores

SUMÁRIO

preocupações é o possível aumento da evasão escolar em todos os níveis educacionais (Pedroso; Gisi, 2020). A atividade dos mapas mentais foi proposta porque ao desenvolver a atividade o aluno estabelece uma relação intrínseca com as funções da mente de relacionar, classificar e sistematizar, baseando-se na representação visual sucinta de informações para processar o conhecimento advindo delas (Fernlin; Shmeil, 2020).

Os mapas conceituais, embora também possam sistematizar as informações, possuem a Característica específica da inter-relação de conceitos-chave por meio de “palavra(s) de enlace”, onde o conjunto destes conceitos formam proposições que irão descrever as ideias gerais de determinado conteúdo, organizando um conhecimento e externalizando representações internas de quem faz o mapeamento (Kraisig; Braibante, 2017).

Além disso, também foi pensado na versatilidade da metodologia, já que inúmeras ferramentas auxiliam na elaboração de mapas, até mesmo, para os alunos que não tem acesso a meios digitais, já que os mapas podem ser feitos manualmente utilizando papel, lápis e canetas (Buzar, 2009).

Os mapas mentais e conceituais são potencialmente recursos do fazer pedagógico, possível de ser trabalhado de forma mais simples e clara para os estudantes (Zandomenagh; Gobbo; Bonfiglio, 2015). Porém, apesar dos esforços para o engajamento, notou-se que alguns alunos têm um nível de rejeição acentuado para atividades manuais, já que as metodologias manuais propostas que foram o modelo didático, quadro informativo e mapa mental foram menos aceitas ao serem comparadas a gamificação, que obteve maior resultado e adesão pelos alunos.

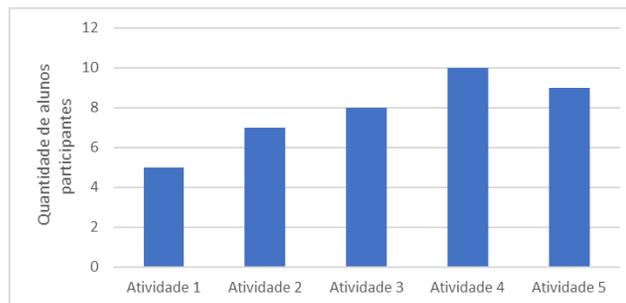
SUMÁRIO

RESULTADOS

Observa-se que de acordo com o **Gráfico 1**, as atividades 1 e 2 que se constituíram na elaboração de um modelo didático e, de um quadro informativo respectivamente, tratando-se de atividades manuais, obtiveram um menor número de devolutivas, em contraste com a atividade proposta nas atividades 3 e 4, que tratou-se da gamificação, obtendo maior número de devolutivas.

Já na atividade da atividade 5, que se trata também de uma atividade manual obteve um elevado número de devolutivas, recordando que essa atividade foi somada com o incentivo por parte dos residentes através de mensagens no WhatsApp para os alunos, com o intuito de engajá-los na atividade.

Gráfico 1 - Quantidade de alunos que participaram efetivamente das atividades propostas



Fonte: Os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo, foi perceptivo que os alunos necessitam de um estímulo para desenvolver as atividades propostas. A atividade 5, que foi estimulada a entrega, observou-se alta devolutiva.

As atividades de gamificação, entretanto, foram as atividades que os alunos mais participaram, com uma devolutiva maior em relação às demais.

Essa experiência faz-se necessária para futuros planejamentos de atividades, pois através dessa pesquisa foi possível identificar qual o tipo de metodologia os alunos mais aceitaram e tiveram maior interação, e assim sendo possível a maior absorção do conteúdo pois a partir dos jogos os alunos aprendem brincando, o que se torna mais prazeroso.

REFERÊNCIAS

BISSOLOTTI, K.; NOGUEIRA, H. G.; PEREIRA, A. T. C. Potencialidades das mídias sociais e da gamificação na educação a distância. **RENOTE**, v. 12, n. 2, 2014. Disponível em: < <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/53511>>. Acesso em: 29 de jun. de 2021.

BUZAR, T. Mapas mentais e sua elaboração: um sistema definitivo de pensamento que transformará a sua vida. São Paulo: **Cultrix**, 2009.

CARMO, A. C. L. C.; LIMA, A. P.; FERREIRA, L. S. Sala de leitura: sua importância na formação do aluno-leitor. **Educação no Século XXI-Volume 19 Ensino Fundamental**, p. 70, 2017. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/46932>. Acesso em: 29 de jun de 2021.

DANTAS, A. P. J. *et al.* Importância do uso de modelos didáticos no ensino de citologia. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2016.

DURÃO, A.; RAPOSO, A. Desafios do ensino remoto de emergência: da prática à teoria. **Interacções**, v. 16, n. 55, p. 28-40, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20999>. Acesso em: 29 de jun de 2021.

FERNLIN, E. P.; SHMEIL, M. A. H. Utilização das técnicas de aprendizagem ativa na educação em engenharia: estudo de caso dos mapas mentais. In: XLVIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e III Simpósio internacional de Educação em Engenharia da ABENGE, 2020, Caixas do Sul, obra: **Anais**. COBENGE. Evento online. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/348798428>. Acesso em: 02 de jul. de 2021.

GONÇALVES, L. Gamificação na Educação: um modelo conceitual de apoio ao planejamento em uma proposta pedagógica. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2016. p. 1305. Disponível em: < <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/6818>>. Acesso em: 29 de jun. de 2021.

KRAISIG, Â. R.; BRAIBANTE, M. E. F. Mapas mentais: instrumento para a construção do conhecimento científico relacionado à temática "cores". **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 4, n. 2, 2017.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 37, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://moodlead.unifoa.edu.br/revistas/index.php/praxis/article/view/3473>. Acesso em: 29 de jun de 2021.

MICHELOTTI, Angela; DA SILVA LORETO, Elgion Lucio. Utilização de modelos didáticos tateáveis como metodologia para o ensino de biologia celular em turmas inclusivas com deficientes visuais. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 109, p. 150-169, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.109.150-169>. Acesso em: 08 de jul de 2021.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso**, p. 02-25, 2018.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 29 de jun de 2021.

PAIVA, M. R. F. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE- Revista de políticas Pública**, v. 15, n. 2, p.145-153, Jun./Dez., 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 29 de jun. de 2021.

PALMEIRA, R. L.; SILVA, A. A. R.; RIBEIRO, W. L. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **HOLOS**, v. 5, p. 1-13, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10810>. Acesso em: 29 de jun. de 2021.

SUMÁRIO

PEDROSO, P. R.; GISI, M. L. A PANDEMIA-COVID 19 E OS IMPACTOS NA JUVENTUDE: EDUCAÇÃO E TRABALHO. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1 (sup), 2020. Disponível em: <https://moodlead.unifoa.edu.br/revistas/index.php/praxis/article/view/3473>. Acesso em: 29 de jun de 2021.

PEREIRA, F. B.; DE LIMA, S. A. Leitura e ensino de ciências: estratégias de leitura para o gênero textual mapa. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, p. 33-47, 2018. Disponível em: http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD4_SA5_ID1854_15082016221448.pdf. Acesso em: 29 de jun de 2021>.

SANTOS, R. B. O. A importância da leitura na sala de aula. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e33510414129-e33510414129, 2021. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/173>. Acesso em: 29 de jun de 2021.

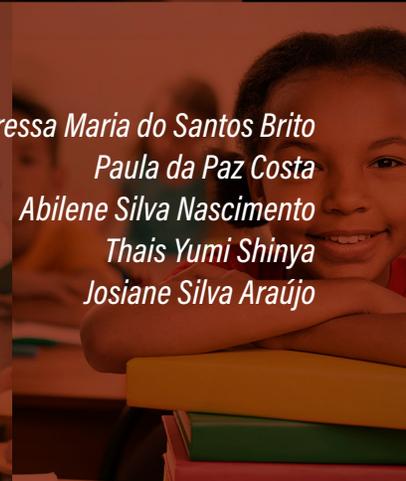
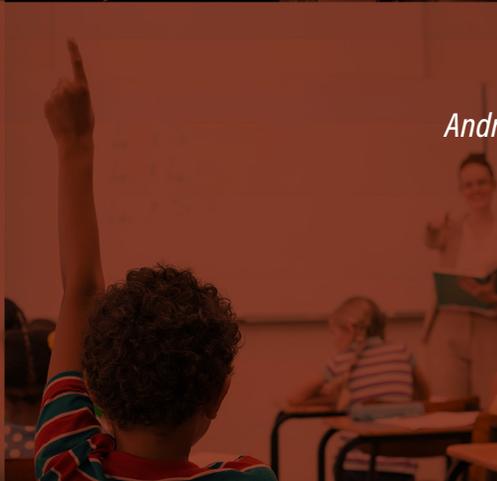
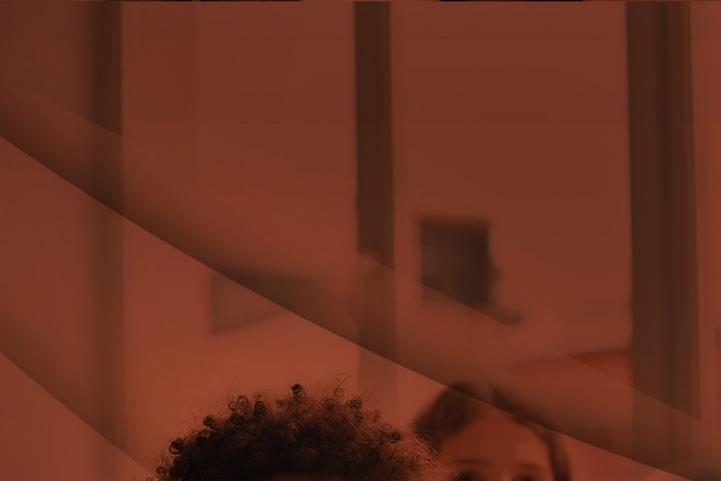
SETÚVAL, F. A. R.; BEJARANO, N. R. R. Os modelos didáticos com conteúdo de genética e a sua importância na formação inicial de professores para o ensino de ciências e biologia. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, 2009.

SILVA, F. B.; BAX, M. P. Gamificação na educação online: proposta de modelo para a aprendizagem participativa. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 22, n. 50, p. 144-160, 2017. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 29 de jun. de 2021.

TENÓRIO, T.; SILVA, A. R. A influência da gamificação na Educação a Distância com base nas percepções de pesquisadores brasileiros. **Revista EDaPECI**, v. 16, n. 2, p. 320-335, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2017v22n50p144>>. Acesso em: 29 de jun. de 2021.

ZANDOMENEGH, A. L. O.; GOBBO, A.; BONFIGLIO, S. U. A utilização do mapa mental como ferramenta facilitadora no desenvolvimento da habilidade da escrita. **Revista Educação e Emancipação**, p. 11-48, 2015.

SUMÁRIO



*Andressa Maria do Santos Brito
Paula da Paz Costa
Abilene Silva Nascimento
Thais Yumi Shinya
Josiane Silva Araújo*

**AS FERRAMENTAS
DIGITAIS SÃO ALIADAS
DO ENSINO REMOTO?**



SUMÁRIO



RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar e relatar a experiência com o uso e eficácia das ferramentas digitais nas aulas remotas por residentes de Biologia. O uso de tais ferramentas em contexto educativo vêm sendo importante para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos. Significa ainda promover a criação de experiências de aprendizagem em que os alunos possam assumir o papel de produtores do conhecimento, explorem diferentes perspectivas, criem significados colaborativamente, trabalhem com outros agentes/atores educativos e reflitam sobre o seu processo de aprendizagem. O Programa Residência Pedagógica (PRP) está possibilitando aos alunos residentes realizar a regência em uma escola pública de ensino integral, que conta com turmas apenas de ensino médio. O desenvolvimento do presente trabalho se deu através de um questionário que continha 5 questões dissertativas, referentes ao uso e conhecimento das ferramentas digitais nesse período remoto. Através das análises das respostas dos residentes no questionário, verificou-se que as ferramentas digitais estão contribuindo positivamente para o ensino remoto e que o conhecimento dos residentes com relação a essas ferramentas é bastante amplo e diversificado. Assim, conclui-se que as ferramentas digitais surgiram como uma forte aliada nesse processo, pois através delas o professor pode alcançar de forma mais eficaz os alunos, e são úteis para melhorar também o interesse e a interação dos discentes.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Metodologias Ativas. Biologia.

INTRODUÇÃO

A partir da situação inesperada da pandemia, de repente os educadores e as educadoras precisaram adaptar as formas de ensino e aprendizagem nas escolas. Neste quadro de mudanças rápidas, o ensino passou a se desenvolver a partir de estratégias adaptadas à situação de isolamento social. As aulas remotas foram adotadas como medida emergencial e temporária de ensino escolar, provocando assim diferentes debates acerca do tema (NICOLINI; MEDEIROS, 2020).

O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de irem às instituições educacionais, de forma a evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 não pôde ser colocado em prática (BEHAR, 2020, s.p).

Para Behar (2020, s.p), pelo caráter emergencial e inesperado do contexto de pandemia, esse novo formato escolar é chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro.” Tem-se, com isso, o entendimento de que o ensino remoto se configura como as práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais (Alves, 2020).

O ensino desenvolvido por meio de plataformas on-line e outros recursos digitais, a disponibilidade de materiais de estudos impressos por meio das instituições, foram as principais estratégias adotadas e anunciadas pelas secretarias de educação durante o período de quarentena (Cunha; Silva; Silva, 2020).

Embora os conteúdos ministrados no ensino, em especial de ciências e biologia, sejam de grande complexidade, os professores devem proporcionar aos alunos a oportunidade de aprenderem os

SUMÁRIO

conteúdos procurando novos recursos didáticos que possam facilitar a aprendizagem e com isso consigam despertar o interesse dos alunos (Macedo, 2015). Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser organizado e discutido diante das novas tecnologias aplicadas à educação e do perfil e situação do aluno que vive inserido nesta era atual tão tecnológica (Hees; Assis; Viana, 2019).

O uso das ferramentas digitais em contexto educativo vem sendo realizada para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos. Significa ainda promover a criação de experiências de aprendizagem em que os alunos possam assumir o papel de produtores do conhecimento, explorem diferentes perspectivas, criem significados colaborativamente, trabalhem com outros agentes/atores educativos e reflitam sobre o seu processo de aprendizagem (Jonassen, 2007).

A metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura mais ativa e participativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas e desafios que lhe permitam pensar, pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade, com isso, as ferramentas digitais tornam-se um grande alicerce para os docentes no processo de ensino e aprendizagem (Gemignani, 2013).

O uso dessas ferramentas no sistema educativo conduziu por isso a oportunidades e a desafios que passam pela necessidade de mudanças estratégicas no contexto escolar bem como no papel do aluno e no do professor (Zimmerman, 2001). Dentre as inúmeras ferramentas digitais que estão disponíveis, sendo a maioria de forma gratuita, podemos citar como sendo as mais utilizadas o *Google Classroom*, *Google Forms*, *Google Meet*, *Jamboard*, *Canva*.

O Programa Residência Pedagógica é uma iniciativa direcionada para a formação inicial de professores, oportunizando aos alunos dos cursos de licenciaturas a realidade da profissão, de forma

SUMÁRIO

dinâmica, conhecendo a escola com mais precisão, para que se desenvolvam habilidades de um professor que seja reflexivo e atuante (Freitas; Freitas; Almeida, 2020).

É notório que o programa de residência pedagógica é de suma importância para a preparação do acadêmico de licenciatura antes da inserção no mercado de trabalho. Deve ser visto como uma vivência que permite aos residentes fazerem conexão das ações vividas com a sua formação futura (Milanesi, 2012).

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo analisar e relatar o uso e a eficácia das ferramentas digitais nas aulas remotas por residentes de Biologia.

METODOLOGIA

O Programa Residência Pedagógica (PRP) está possibilitando aos alunos residentes realizar a regência em uma escola pública de ensino integral, que conta com turmas apenas de ensino médio. A escola possui boa estrutura para a realização das aulas, porém, devido ao contexto pandêmico que estamos vivendo, as aulas vêm sendo desenvolvidas por meio de encontros síncronos, pela plataforma do *Google Meet*.

O subprojeto de Biologia conta com a participação de 20 residentes, dentre eles 16 bolsistas e 4 voluntários, possui também 2 preceptoras e 2 professoras orientadoras.

Assim, o desenvolvimento do trabalho se deu através de um questionário que continha 5 questões dissertativas (Quadro 1), referentes ao uso e conhecimento das ferramentas digitais nesse período remoto, onde ele foi realizado através da plataforma do *Google Forms*, no qual foi disponibilizado aos residentes no *Whatsapp*,

para que fosse relatado como está sendo o uso das ferramentas digitais e se elas vêm sendo utilizadas como aliadas no ensino remoto. O levantamento ocorreu no mês de junho de 2021.

Quadro 1 - Questões direcionadas aos residentes sobre as ferramentas digitais

- | |
|---|
| 1. Você considera as ferramentas digitais uma aliada no ensino remoto? Por quê? |
| 2. Você sentiu dificuldades em manusear alguma ferramenta digital utilizada no módulo I da residência? Se sim, por quê? |
| 3. Você participou de algum curso preparatório nesse período remoto para aprimorar os conhecimentos tecnológicos? |
| 4. Quais ferramentas você conhece? E quais já utilizou? |
| 5. Quais das ferramentas citadas anteriormente você utilizaria em uma futura regência? Por quê? |

SUMÁRIO

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário foi direcionado a 20 residentes do Programa Residência Pedagógica do subprojeto Biologia. Entretanto, obtivemos as respostas de 15 residentes.

O primeiro questionamento abordou se as ferramentas digitais são aliadas no ensino remoto. Todos os residentes afirmaram que sim. Um residente respondeu “Sim! As ferramentas digitais estão sendo fundamentais nesse ensino remoto, elas ajudam a fazer uma aula mais didática, interativa e que acaba atraindo a atenção e participação dos alunos”. Outro afirmou que “Sim, tendo em vista que a maioria dos alunos tem acesso à internet, explorar essas ferramentas

pode ajudar o professor no processo de ensino dos alunos”. Com isso, é notório que o uso de ferramentas digitais no ensino auxilia no processo educacional e, por consequência, na rotina de todos os atores envolvidos nesse processo, alunos, professores e gestores (Barroso; Antunes, 2015). A utilização das ferramentas digitais não é apenas uma técnica para ensinar, ou um recurso para tornar as aulas mais atrativas, mas uma via de estímulo para que, a partir de um assunto específico, distintos pontos de vista possam ser captados, informações possam ser transformadas em conhecimento e até mesmo em problemáticas, integrando o conhecimento teórico e prático ao contexto sócio-político-cultural da escola (Dias; Lobato, 2018).

A segunda questão perguntou aos residentes se eles sentiram dificuldades em manusear alguma ferramenta digital utilizada no módulo I da residência, 49% responderam que não sentiram nenhuma dificuldade, os outros 51% afirmaram que tiveram dificuldade por motivos de internet, e o manuseio de tais ferramentas (Figura 1). Um residente afirmou: “Passei por um momento de adaptação, mas ao final deu certo”. Isso se deve ao fato de que o Brasil tem o grande desafio de formar professores capacitados para trabalhar com as tecnologias na educação em conformidade com a contribuição para a melhoria da qualidade educacional (Barroso; Antunes, 2015).

O terceiro questionamento foi se os residentes participaram de algum curso preparatório nesse período remoto para aprimorar os conhecimentos tecnológicos, 50% relataram que não participaram de nenhum curso, e 50% afirmaram que tiveram participação em curso preparatório, um dos residentes afirmou: “Apenas os ofertados nas apresentações da residência nas reuniões semanais e um curso feito no Eskada, chamado “Desenho didático para o ensino on-line”. Com isso, o processo de inserção das novas tecnologias educacionais no trabalho do professor exige constantes atualizações, bem como qualificação e formação permanente (Santos *et al.*, 2020). Entretanto, a formação inicial do professor não o tem preparado para

SUMÁRIO

usar essas ferramentas como auxiliares de seu processo de ensino e aprendizagem, ou como ferramenta de construção colaborativa de conhecimento. Seria de extrema importância a realização de projetos nas escolas para que novos modelos de ensinar e aprender conciliados por essas ferramentas possibilitem professores e alunos a terem uma maior e melhor interação com essas ferramentas e, sobretudo, aprenderem por meio destas (Dias *et al.*, 2020).

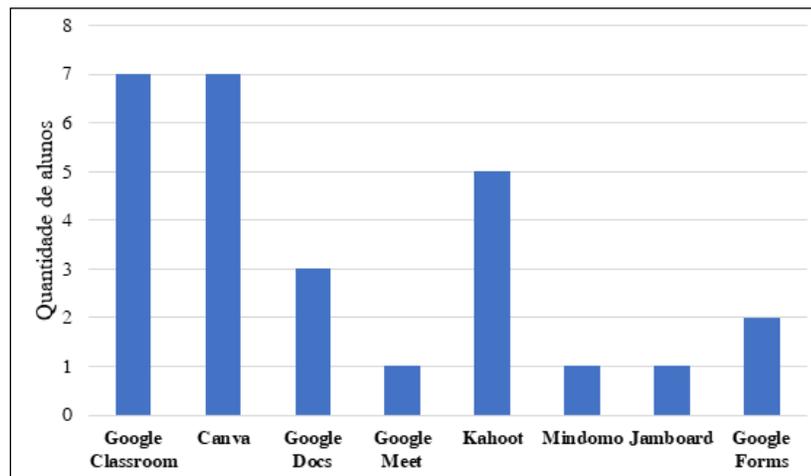
A quarta pergunta foi quais ferramentas digitais eles conheciam e quais já haviam utilizado. A maioria citou em comum as seguintes ferramentas *Google Classroom, Canva, Google Docs, Youtube, Google Meet, Padlet, Kahoot, Mindomo, Jamboard* e *Google Forms*. O apoio das tecnologias no processo educacional é possível, diminuindo os impactos ou efeitos do isolamento social na formação de milhares de alunos afastados da estrutura física da sala de aula presencial (Junior; Monteiro, 2020).

As ferramentas digitais são ideais para o ensino remoto, principalmente durante a pandemia, pois é a modalidade de ensino mais utilizada no momento, e vem sendo possível assim dar continuidade a aprendizagem. Essas ferramentas devem ser vistas também como facilitadoras no processo do ensino, e seu uso está amplamente disseminado no cotidiano de todos, assim se conhece todas as suas potencialidades, inclusive as possibilidades didático-pedagógicas (Santos *et al.*, 2020).

Já o quinto questionamento foi qual das ferramentas citadas anteriormente os residentes utilizariam em uma futura regência e porque (Figura 1).

SUMÁRIO

Figura 1 - Ferramentas utilizadas pelos residentes no período remoto, que podem ser usadas em uma futura regência



De acordo com as respostas dadas pelos residentes, pode-se notar que as ferramentas digitais estão cada vez mais inseridas em todos os contextos sociais, sendo assim o ambiente escolar não deve ficar distante desta realidade, com isso torna-se necessário a utilização dessas tecnologias de maneira eficaz, para favorecer a aprendizagem dos alunos, já que a maioria faz o uso diário destas ferramentas (Sanches; Ramos; Costa, 2014).

CONCLUSÃO

O ensino remoto trouxe para os professores diversas dificuldades, impedindo muitas vezes o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. As ferramentas digitais surgiram como uma forte aliada nesse processo, pois através delas o professor pode alcançar os alunos de forma mais eficaz. Algumas dessas tecnologias serão úteis para melhorar também o interesse e a interação dos discentes,

seja de forma remota ou presencial, sendo cada dia mais comum sua difusão, estando presente na realidade educacional de todos. A ausência de tais ferramentas inviabilizaria o ensino remoto, sendo que muitas outras estão sendo usadas para complementar o básico já utilizado. É importante e necessário que os professores e alunos tenham mais conhecimento acerca dessas ferramentas, visto que elas estão inseridas em todas as atividades do cotidiano. Neste contexto, é visível a importância do professor buscar uma qualificação acerca do conhecimento, manuseio e aplicação de tais ferramentas, fazendo com que a utilização em aula seja mais prática e eficaz para alunos e também para os docentes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Interfaces Científicas. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em 1 jul. 2020.
- BARROSO, F.; ANTUNES, M. Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 5, n. 1, p. 124-131, 2015.
- CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. 2020.
- DIAS, C. R. S. D.; GALVÃO, F. K. P.; VILHENA, V. V.; RODRIGUES, P. V. R.; SILVA, B. C.; SILVA, T. N. T. Formação de professores da Educação Básica para uso das ferramentas Google na educação: uma experiência extensionista em tempos de pandemia. *In: Anais do XXVI Workshop de Informática na Escola*. SBC, p. 349-358, 2020.
- DIAS, J. S. S.; LOBATO, A. Utilização de Ferramenta e Jogos Digitais na ajuda dos Processos Inovadores da Aprendizagem. **Revista de Tecnologia da Informação e Comunicação da Faculdade Estácio do Pará**, v. 1, n. 2, p. 99-111, 2018.
- FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO REMOTO. Disponível em <<https://sae.digital/ferramentas-digitais-para-o-ensino-remoto/>>. jun, 2021.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação**, v. 1, n. 2, 2013.

HEES, L. W. B.; ASSIS, R. M. N.; VIANNA, H. B. Inserção das tecnologias digitais na prática docente. **Laplage em revista**, v. 5, n. 2, p. 119-127, 2019.

JUNIOR, V. B. S.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 2020.

JONASSEN, D. **Computadores, Ferramentas Cognitivas. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto: Porto Editora, 2007.

MACEDO, D. M.; CRUZ, A. H. S.; SANTOS, R. S.; CINTRA, L. C. As mídias digitais como recurso didático para o ensino de genética e biologia molecular. **REVISTA UNIARAGUAIA**, v. 7, n. 7, p. 134-148, 2015.

NICOLINI, C.; MEDEIROS, K. Percepções e narrativas de estudantes da educação básica de Goiás sobre o ensino remoto emergencial. **ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA-PERSPECTIVAS WEB**, v. 11, p. 2020, 2020.

SANCHES, Karine Santos; RAMOS, A. de O.; COSTA, F. de J. As tecnologias digitais e a necessidade da formação continuada de professores de Ciências e Biologia para tecnologia: um estudo realizado em uma escola de Belo Horizonte. **Revista Tecnologias na Educação**, n. 11, 2014.

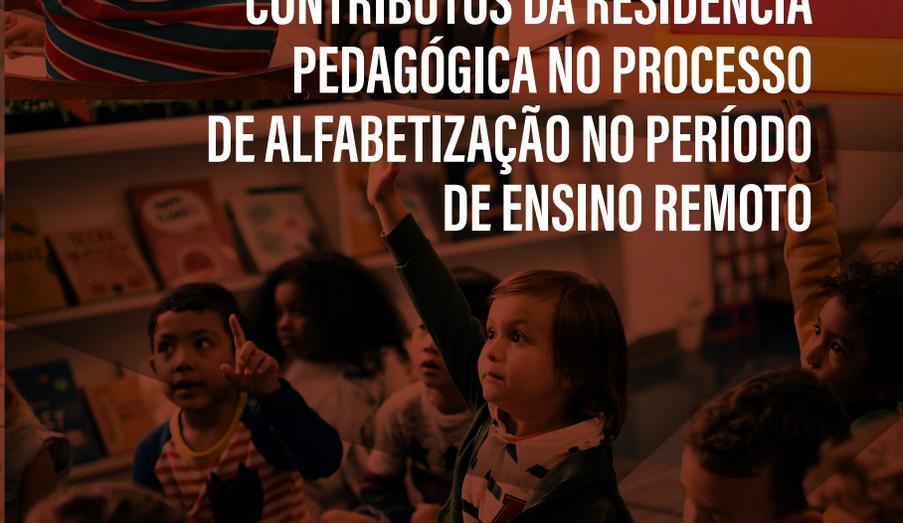
SANTOS, V. A.; DANTAS, V. R.; GONÇALVES, A. B. V.; HOLANDA, B. M. W. BARBOSA, A. A. GI. O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: Desafios e oportunidades na perspectiva docente. In: **Proceedings of the VII Congresso Nacional, de Educacao, Conedu, Edição Online**. p. 15-17, 2020.

ZIMMERMAN, B. J. Theories of Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B.J Zimmerman & D.H. Schunk. (Eds), **Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives** (pp.1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2001.

SUMÁRIO



*Lia Naila Barbosa Rodrigues
Maria Juliana da Silva
Maria da Consolação da Silva Corrêa
Francisca Cláudia de Sousa Assunção
Zilda Tizziana Santos Araújo
Francisca Maria da Cunha de Sousa*



**CONTRIBUTOS DA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO
DE ENSINO REMOTO**



SUMÁRIO

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica - subprojeto Alfabetização - busca contribuir para aprendizagem da docência durante a formação inicial através da aproximação de licenciandos ao espaço escolar. É realizado por docentes orientadores e residentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) no campus de Piripiri-PI, tendo como espaço de ação o 2º ano do Ensino Fundamental do Centro Educativo Municipal Manoel Lira - Piripiri-PI. O objetivo do Programa consiste em colaborar para a alfabetização dos alunos a partir de diferentes recursos e ações. As ações do Módulo I ocorreram de maneira remota, em função do contexto pandêmico provocado pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), com destaque para: o acompanhamento das atividades de regência de duas professoras do ciclo de alfabetização, participação de estudos sobre documentos que regem a educação e que dão um maior direcionamento à docência. Para embasamento teórico dessas práticas, buscou-se dialogar com Kirchner (2020), Mello (2020), Nóvoa (1992; 2002) e Pimenta (1999), por darem contributos pertinentes acerca dos conceitos abordados. Durante o primeiro módulo do Programa, os residentes vivenciaram inúmeros desafios: o contexto de pandemia e ensino remoto, a falta de experiências tecnológicas, timidez, inseguranças, produção de vídeos com tempo limitado, dentre outros. Contudo, experienciaram situações exitosas que contribuíram, de maneira positiva, no processo formativo de aprender a ser professor: o trabalho em equipe, o auxílio da professora supervisora, os estudos e discussões das teorias que versam sobre o tema. Contribuindo, portanto, para a ampliação do repertório de conhecimentos, a superação de inseguranças e o desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Alfabetização. Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

O presente texto trata-se de um relato de experiência vivenciado no Programa Residência Pedagógica subprojeto Alfabetização, programa que busca o aperfeiçoamento da formação dos estudantes quanto à sua formação docente, durante o primeiro módulo promovendo o contato prático deles com a escola. A experiência ocorreu de maneira remota, acompanhando o trabalho vivenciado por duas professoras do ciclo de alfabetização durante o momento de isolamento social devido à pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-2).

O referido projeto está sendo de grande valia para a escola contemplada e tem buscado contribuir com o processo de alfabetização dos alunos da turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Ressalta-se a relevância dessa experiência considerando-se o contexto de aulas remotas e os desafios de alfabetizar crianças utilizando estratégias didático-pedagógicas no ensino não presencial, ocasionando mudanças e adaptações por parte de todos os atores escolares.

Isto posto, acredita-se que a inserção dos residentes nesse processo contribuiu para a prática das professoras alfabetizadoras, pois deu apoio às mesmas durante o processo de planejamento, produção e realização das aulas, possibilitando a realização de atividades dinâmicas com potencial para estimular a atenção dos alunos para os conteúdos, além de favorecer o fortalecimento do elo entre universidade e escola, uma vez que apresentou os graduandos à vivência escolar e aproximou as professoras preceptoras do contexto das atividades acadêmicas.

A escolha da experiência aqui relatada justifica-se por serem ações desenvolvidas durante um período de grandes transformações no cenário mundial, uma vez que com a chegada da pandemia, as escolas precisaram adaptar-se a novas maneiras de ensino.

SUMÁRIO

Parte também, da necessidade de reflexão acerca dos contributos do Programa Residência Pedagógica para a alfabetização durante o período de ensino remoto, sendo de grande importância o estudo de tais práticas, visto que essas experiências marcam a formação acadêmica dos bolsistas, trazem transformações para o ambiente escolar e podem contribuir no campo das pesquisas sobre a formação inicial de professores na perspectiva da articulação dos saberes e práticas existentes, tanto na universidade como na escola.

O referido projeto teve por objetivo geral: promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura em escolas públicas de educação básica acompanhados pelo professor da escola. E os seguintes objetivos específicos: fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre o Curso de Pedagogia da UESPI de Piriapiri e as escolas, estimulando o protagonismo da rede municipal de ensino na formação de professores no curso de Pedagogia deste Campus na área da alfabetização; realizar reuniões para orientações e formação com os preceptores envolvidos no Programa Residência Pedagógica- Alfabetização; realizar oficinas de planejamento para elaboração dos planos de aulas, que resultará no plano de trabalho dos residentes, e confecção dos recursos a serem usados nas aulas.

No intuito de fomentar as reflexões em torno do conteúdo apresentado de forma a construir um embasamento teórico, buscou-se dialogar com importantes autores, como Kirchner (2020), Mello (2020), Nóvoa (1992, 2002) e Pimenta (1999), trazendo seus contributos pertinentes acerca dos conceitos abordados.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

O Programa Residência Pedagógica - subprojeto Alfabetização - é realizado por 17 estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Professor Antônio Giovanne Alves de Sousa - Piri-piri-PI, coordenado pelas professoras Dra. Francisca Maria da Cunha e Ma. Zilda Tizziana Santos Araújo, tendo como preceptoras as professoras Francisca Cláudia Assunção e Maria Helena de Araújo Melo, e como lócus de ação o Centro Educativo Municipal Manoel Lira, que está situado no Loteamento Residencial Parque Recreio, na cidade de Piri-piri-PI. A referida escola oferta do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, possui dezessete turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Dentre essas turmas, quatro são de 1º ano e quatro de 2º ano, ambas fazem parte do ciclo de alfabetização. A escola possui, também, pátio, biblioteca, cantina, três banheiros, sala de direção, coordenação e depósito.

Sobre o eixo formação e aprendizagem da docência, destacaram-se os seguintes momentos vivenciados: o início das atividades desse subprojeto deu-se no mês de novembro do ano de 2020, de maneira virtual e síncrona, onde os residentes foram aproximados às intenções, finalidades e proposições do Programa. Em dezembro de 2020 de um curso sobre Alfabetização e letramento, transmitido pelo Google Meet, que possibilitou reflexões sobre os aspectos teórico-metodológicos do processo de alfabetizar.

Ainda em dezembro, os participantes receberam da coordenadora do programa um diário para registro das atividades e experiências a serem vivenciadas ao longo do projeto, enquanto residentes, de modo a contribuir para a reflexão de suas práticas, uma vez que escrevendo e revisitando tais escritos os bolsistas são levados a pensar e repensar suas ações e escolhas metodológicas. Em janeiro de 2021, ocorreu uma palestra sobre planejamento e organização de

SUMÁRIO

estudos durante a pandemia, de grande valia para todos, levando em consideração que o planejamento deve ser bastante explorado e utilizado pelos educadores, com vista a enriquecer sua prática.

As reuniões semanais entre coordenadores, preceptoras e residentes iniciaram no dia 01 de fevereiro de 2021, nas quais foram estudados documentos como a BNCC, a Política Nacional de Alfabetização e o PPP da escola, havendo também a apresentação do Programa de Alfabetização do município de Piripiri. Para o embasamento das ações realizadas na escola, utilizou-se os estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental: anos iniciais (práticas de linguagem, objeto de conhecimento e habilidades), a Política Nacional de Alfabetização, o PPP da Escola e teóricos como Pimenta (1999) e Nóvoa (2002), que discorrem sobre a formação de professores.

Em paralelo, foram realizadas reuniões com a preceptora responsável pelo grupo, que sempre se mostrou acessível e comprometida, tanto com o programa quanto com seus alunos. Foram disponibilizados para leitura os editais de seleção e atribuições dos residentes, além de diferentes textos relacionados à alfabetização. Os residentes tiveram também a oportunidade de acompanhar a semana pedagógica realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Piripiri-PI.

Durante a semana correspondente ao estudo do PPP da escola, uma das residentes ficou responsável por visitar a instituição seguindo os protocolos de distanciamento e cuidados necessários devido ao período de pandemia, com o objetivo de registrar fotos de todo o espaço escolar e expor aos colegas. A diretora Adilane Alves Soares da Silva Fernandes mostrou-se prestativa e bem-disposta a acolher os residentes.

Ao iniciar o ano letivo de 2021, os residentes foram divididos em dois grupos, nos horários manhã e tarde. As experiências

SUMÁRIO

relatadas dizem respeito ao grupo responsável pela turma do 2º ano “D” do período vespertino. A professora preceptora criou um grupo de WhatsApp com os alunos da turma e adicionou os respectivos residentes para que pudessem acompanhar todo o andamento das interações. Os links com as explicações de conteúdos e das atividades eram enviados através desse aplicativo.

As aulas remotas tiveram início no dia 04 de março de 2021. Nas primeiras semanas, os residentes apenas observaram as aulas da professora, que eram transmitidas por seu canal no YouTube, seguindo sempre uma sequência: primeiro uma acolhida, na qual a professora mandava uma música ou história relacionada ao assunto da aula, depois um vídeo com a explicação do conteúdo e em seguida a explicação das atividades a serem respondidas pelos alunos.

A partir do dia 22 de março de 2021 iniciou-se o período de regência, seguindo os conteúdos programados para o ano. De início, o grupo precisou criar um canal no YouTube para disponibilizar as aulas gravadas. Havia, na ocasião, um misto de sentimentos, pois além de ter que dar aulas, ser criativos e se fazer compreender, os residentes deveriam fazer tudo de maneira remota, sem o contato visual com as crianças e em tempo reduzido, pois muitos alunos não possuem conexão suficiente para vídeos longos, outros não conseguiriam manter a concentração constante. Um dos pontos que mais incomodou foi o fato de ter que dar aula olhando para uma câmera e não para crianças, não havia toque nem palavras de afeto vindos dos alunos. Havia um misto de insegurança e tristeza. Apesar de tudo, houve esforço na busca de tentar fazer o melhor para que os alunos pudessem compreender os assuntos de maneira leve e divertida. Outra barreira vencida foi o fato de os residentes precisarem aprender a se envolver mais com as tecnologias, possibilitando a saída de suas zonas de conforto de modo a buscarem maneiras de adaptação na busca de um melhor resultado frente aos objetivos propostos.

SUMÁRIO

A preceptora, que em todos os momentos se mostrou solícita e pronta para ajudar, ficava responsável pela escala, organizando os residentes em duplas, trios ou individualmente para a realização das regências. Eles buscavam explicar os conteúdos de maneira clara e mais didática possível, propondo atividades que os alunos pudessem fazer e dar retorno. Os planos de aula continham o componente curricular, objetos de conhecimento, as atividades e competências contempladas, além das situações didáticas utilizadas e os recursos.

No período de 15/03/2021 a 18/03/2021, enquanto quatro residentes ficaram responsáveis pela confecção de alfabetos móveis, que seriam entregues às crianças junto ao caderno de atividades, a outra parte do grupo ficou responsável por realizar uma avaliação diagnóstica com as crianças, que consistia em uma chamada de vídeo, com o intuito de verificar em quais níveis de aprendizagem as crianças se encontravam. Ficou constatado que algumas das crianças se encontravam na fase pré-silábica, muitas não reconheciam as letras do alfabeto.

A partir desse diagnóstico, passou-se a trabalhar intervenções, realizando vídeos voltados para o nível pré-silábico na primeira semana de intervenção, além de atividades pré-silábicas que foram impressas e entregues aos alunos. Na segunda semana, optou-se por realizar chamadas de vídeo a fim de ter um contato mais direto com os alunos. Cada residente ficou responsável por determinada quantidade de crianças. Foram planejadas e preparadas atividades variadas e divertidas com o objetivo de atrair a atenção dos alunos. Infelizmente, algumas crianças não atenderam as chamadas no dia determinado, despertando certa tristeza por parte dos bolsistas que já haviam preparado todas as atividades, além de criarem expectativa pela oportunidade de um contato mais direto com os alunos, ainda que não presencialmente.

SUMÁRIO

Pelo fato de alguns residentes não possuírem muita habilidade com os recursos tecnológicos, produção e edição, os primeiros vídeos foram um pouco mais difíceis de editar. Havia também pouca intimidade com a câmera, além de não haver um espaço próprio e decorado para os vídeos. Com a continuidade das regências, foi-se aprendendo novas formas de produção de conteúdo, de modo a produzir aulas um pouco mais interessantes, surgia então o sentimento de evolução e saída da zona de conforto.

Na semana do dia 19/04/2021, iniciou-se uma sequência didática, na qual foram incluídas cantigas populares nas atividades, favorecendo o trabalho dos conteúdos de maneira mais descontraída e significativa, uma vez que tais cantigas são geralmente bem conhecidas, favorecendo ainda o desenvolvimento de muitas competências no desenvolvimento das crianças. Procurou-se assim, maneiras de trazer tal conteúdo de forma agradável aos alunos, sugerindo que as crianças as utilizassem no dia a dia e mandassem vídeos para a professora preceptora. Essa era uma das formas de incentivar e avaliar suas participações.

Durante esse período, dois aspectos ganharam destaque na reflexão dos residentes: o primeiro diz respeito à carga de trabalho dispendida sobre o professor durante a realização das atividades remotas, isso porque, percebeu-se que se para os residentes, mesmo trabalhando em equipe, recebendo apoio e direção da preceptora e coordenadoras e realizando atividades em dias específicos, houveram momentos de sobrecarga e desânimo; para os professores a carga é dobrada, pois não recebem tanto auxílio, precisaram se adaptar muito rapidamente a esse novo formato de ensino, precisam postar aulas diariamente e ainda acompanhar o desenvolvimento das crianças da melhor forma possível. Tornando, assim, quase impossível acreditar que esses profissionais consigam separar a vida profissional da vida pessoal, se é que ainda existe tempo para o autocuidado e vida fora da docência nesse período em que o trabalho se funde ao lar. Tal contexto se fez em um período

SUMÁRIO

de “[...] uma jornada de trabalho intenso, todos querendo dar o seu melhor, muitas dúvidas, ansiedades, preocupações, e também de muita entrega. (Kirchner, 2020, p. 51)”

Diante de uma pandemia chegada de forma abrupta e muitas vezes letal, despertou-se um sentimento de impotência diante das incertezas dos dias, acarretando assim em outro ponto causador de grande reflexão e incentivo à permanência no programa e realização das atividades, o sentimento de utilidade: no auxílio da preceptora, no desenvolvimento escolar das crianças e utilidade no meio escolar, visto que embora o uso de tecnologias fosse o grande aliado da educação nesse período, as ações dos professores é que conduziam o processo de educação remota, como afirma Kirchner (2020, p. 50) “[...] esse período se evidencia pela clara percepção de que o papel de mediação que exerce os educadores, não pode ser substituído pelas tecnologias.” Nesse sentido, se fosse necessário resumir toda a experiência docente vivida no contexto de pandemia em uma só palavra, esta seria gratidão. Gratidão pelo sentimento de utilidade por parte dos residentes na luta pela educação, pois com ou sem pandemia a educação precisa estar de pé e uma das ferramentas utilizadas para a resistência da escola foi o Programa Residência Pedagógica.

Acredita-se, assim, que o Programa Residência Pedagógica subprojeto Alfabetização possui grande significado para a formação docente, corroborando com Nóvoa (1992, p. 14) quando afirma que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” Nesse aspecto a possibilidade de ser inserido no contexto escolar, enquanto ainda estudante, permite uma maior reflexão e alinhamento da teoria com a prática no que diz respeito a constituição do ser professor em seu conceito mais completo. Nesse sentido Pimenta (1999, p. 18) afirma que “[...] O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer.”

SUMÁRIO

Isto posto, resgatamos a compreensão de que a formação inicial de professores quando pautada na racionalidade técnica não gera, por si mesma, os saberes pedagógicos, uma vez que esses, só se constituem a partir da prática que possibilita a aglutinação, confrontamento e reelaboração dos conhecimentos e experiências. E esse movimento de articulação vem sendo proporcionado pelo Programa Residência Pedagógica, subprojeto Alfabetização, contribuindo para a formação de um profissional mais completo em sua área de atuação, pois torna-o mais seguro em assumir a futura profissão (Pimenta, 1999).

As reuniões realizadas durante o período de residência proporcionam um estudo mais detalhado dos documentos que regem a educação e maior direcionamento da prática docente. Entende-se que a formação adequada de professores é crucial, já que serve como alicerce para formar cidadãos e profissionais críticos, competentes e humanos. Portanto, a formação de professores promove tanto questionamentos sobre o mundo quanto a possibilidade de soluções a partir de distintos pontos de vista (Nóvoa, 1992).

Essas reuniões e socializações, bem como a escrita das experiências vividas no Programa possibilitam que o professor busque condições de alinhar sua bagagem teórica à sua bagagem didática, de modo a compreender a educação como realidade social, contribuindo também para que aprimore a observação e entendimento de suas práticas, para que então essa reflexão culmine no processo de formação de sua identidade docente (Pimenta, 1999).

É perceptível que as aulas remotas possuem suas dificuldades e falhas, no entanto era a estratégia possível no momento de reclusão social, tornando-se a única forma de alcance dos alunos. Apesar das inúmeras dificuldades e incertezas, esse período possibilitou o despertar de novas perspectivas e ações, além de grandes esforços por parte da classe docente, que se voltou ao acolhimento e apoio aos alunos e comunidade escolar (Kirchner, 2020).

SUMÁRIO

Consideramos, assim, que o contato, ainda que de maneira remota, se faz de grande importância para a relação escola, família e criança, pois as escolas possuem o entendimento de que essa forma de ensino não solucionará definitivamente as necessidades educacionais das crianças, no entanto, nesse período de isolamento social, o intuito ao desenvolver tais ações é manter o vínculo, ainda que minimamente, de forma a evitar a evasão escolar e retrocesso na aprendizagem dos alunos (Melo, 2020).

Quanto às trocas de conhecimentos vividos entre professora preceptora e bolsistas, faz-se de grande importância. Essa passagem dos graduandos por dentro da escola e domínio de professores já formados e experientes traz um novo significado à formação. O direcionamento de um professor que já possui vivências e conselhos faz toda diferença. Assim sendo, deve haver uma maior valorização da importância de quem já viveu a prática e cotidiano escolar no ensino de quem está começando a caminhada docente (Nóvoa, 2002).

Entendemos, com isso, que o projeto cumpriu grande parte de seus objetivos no que diz respeito à inserção dos bolsistas na rotina escolar, aprimoramento das competências necessárias ao docente, desenvolvimento da professora preceptora e tem favorecido repensar os processos de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização. Lembra-se que os resultados até aqui apresentados, são parciais e que serão acompanhados durante toda a execução das atividades do subprojeto, ampliando o olhar para novas inferências e a investigação de outros dados, pois algumas habilidades precisam ser desenvolvidas a longo prazo e necessitam, por isso, serem observadas ao longo das próximas etapas.

No tocante à formação docente, o subprojeto tem favorecido o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais a professores, proporcionando no contexto de ação práxis identificar diferentes posturas e tomadas de decisões, de modo a levar os bolsistas, professores orientadores e preceptores a uma práxis mais

SUMÁRIO

efetiva. Também contribuiu para o envolvimento entre universidade e escola, bem como para a socialização, compartilhamento de vivências e trabalho em equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso do primeiro módulo do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Alfabetização, os residentes vivenciaram inúmeros desafios como: o contexto de pandemia e ensino remoto, a falta de experiências tecnológicas, timidez, inseguranças, produção de vídeos com tempo limitado, dentre outros. Contudo, muitas foram as contribuições positivas do programa para suas carreiras, sendo eles: a superação das inseguranças, trabalho em equipe, auxílio de/e para a professora supervisora, capacitação teórica, auxílio no desenvolvimento dos alunos e o sentimento de utilidade.

Enfim, após a exposição das ações vivenciadas pelos residentes torna-se explícita a relevância do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Alfabetização - para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada bolsista comprometido com suas atribuições e formação, bem como grandes contribuições no processo de alfabetização dos alunos contemplados pelo projeto.

REFERÊNCIAS

KIRCHNER, Elenice Ana. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janerton; SCHUTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Crus Alta-Brasil: Ilustração, 2020. p. 45-54.

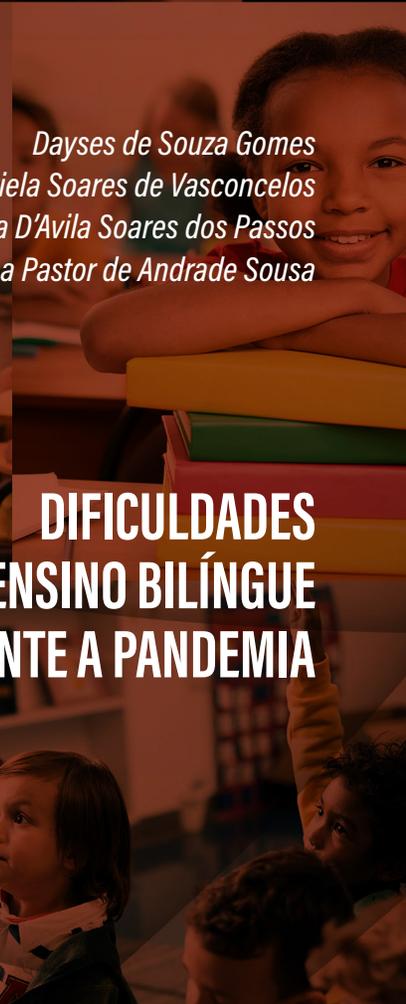
MELO, Raimunda Alves. Projeto escola e família – **Conexão pela educação:** desafios e possibilidades da educação escolar em tempos de pandemia. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/prex/publicacoes-da-extensao/Livro_PROJETO_ESCOLA_E_FAMI%CC%81LIA_IMPRESSA%CC%830_2_1_compressed.pdf Acessado em: 23 abr.2021

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Ed. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

SUMÁRIO



*Dayeses de Souza Gomes
Bruna Gabriela Soares de Vasconcelos
Thanyara D'Avila Soares dos Passos
Wilma Pastor de Andrade Sousa*

DIFICULDADES DO ENSINO BILÍNGUE DURANTE A PANDEMIA



SUMÁRIO

RESUMO

A pandemia causada pela Covid-19 alterou o cenário mundial, evidenciando diversos problemas sociais, sobretudo a fragilidade do sistema educacional público de ensino, principalmente em garantir o acesso e a permanência de estudantes surdos no ensino regular, seja por questões estruturais, como falta de acesso à internet de qualidade ou dispositivo para acessar, como também a falta de preparação familiar para inserir a criança surda em processos significativos para a construção da aprendizagem, partindo da experiência sensorial/visual. O objetivo deste trabalho é, portanto, apontar os principais desafios da alfabetização e letramento de estudantes surdos de uma sala regular bilíngue, que atende estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I, considerando a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, em uma escola da Rede Municipal de ensino da cidade do Recife. Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica, cujos dados foram coletados por meio de observações e registros de situações vivenciadas durante a nossa atuação no programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco. De acordo com os dados, os maiores desafios enfrentados pelos estudantes é a falta de acesso a dispositivos tecnológicos que possibilitem um melhor acompanhamento sistemático das aulas, bem como a falta de estrutura das escolas da Rede Pública de ensino e o baixo acompanhamento familiar. Portanto, concluímos que é imprescindível a formação e especialização do profissional da sala bilíngue para surdos, assim como o estreitamento dos laços entre a família e a escola.

Palavras-chave: Ensino Bilíngue. Desafios. Estudantes surdos. Alfabetização. Letramento.

INTRODUÇÃO

Durante as observações dos encontros remotos da sala de aula bilíngue, percebemos as dificuldades dos estudantes em participar destes momentos, principalmente pela escassez de dispositivos tecnológicos, ausência do acompanhamento familiar durante estes processos e da falta de suporte por parte da rede municipal de ensino. Motivo que causou uma inquietação e despertou a necessidade de escrever este relato sobre as dificuldades do ensino bilíngue durante a pandemia.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos relatar as experiências vivenciadas no processo do Programa de Residência Pedagógica no Núcleo de Alfabetização e Letramento na Perspectiva Bilíngue, da Universidade Federal de Pernambuco, desenvolvido em uma Escola da Rede Municipal da cidade do Recife, em uma sala regular bilíngue, com uma turma multisseriada, que atende estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I.

A escola bilíngue visa promover o processo de interação entre os estudantes surdos, considerando as particularidades dos mesmos, afirmando que o ensino se desenvolve “em vista da promoção da identidade linguística da comunidade surda, bem como do favorecimento do seu desenvolvimento social” (Brasil, 2014).

Nesse contexto, conforme Brasil (2014, p. 6), “A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado”.

Lourenço (2017) aponta que o bilinguismo para pessoas surdas consiste no uso o mais cedo possível de duas línguas: a de sinais e a oral, ambas reconhecidas legalmente no Brasil, a Libras e a Língua Portuguesa, respectivamente.

SUMÁRIO

O processo de construção e internalização dos significados ocorrem por meio da interação e utilização da língua, partindo do seu contexto e função social, considerando a aprendizagem dos símbolos por meio das experiências visuais. Neste sentido Lourenço (2017) afirma “A inserção de uma língua está sempre ligada ao campo cultural e, por isso, viver uma condição bilíngue para o surdo implica viver uma condição bicultural, de circulação nas comunidades surda e ouvinte” (Lourenço, 2017, p. 18).

O ano letivo de 2020 foi marcado pelos desafios e transtornos enfrentados pelos sistemas educacionais, tanto na rede pública de ensino como na rede privada em decorrência da pandemia da Covid-19, causando sérios danos no processo de ensino e aprendizagem para os estudantes matriculados tanto na rede privada como na rede pública de ensino. O estado de calamidade levou o governo a autorizar o ensino de caráter não presencial por meio do decreto legislativo de nº 6, de 20 de março de 2020, possibilitando a adoção de “normas educacionais excepcionais”, o texto da lei 14.040, de 18 de agosto de 2020 dispõe o Art. 2º, parágrafo 4º, inciso II:

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

II - no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE (Brasil, 2020).

Em Abril de 2020, as modalidades de ensino presencial foram suspensas, devido ao Decreto Nº 33. 646, Art. 1. fica determinado que “§ 2º Durante a suspensão das atividades presenciais, as atividades escolares poderão, a critério da Administração, ser realizadas através de tutoria por trabalho remoto, de acordo com regulamento

SUMÁRIO

a ser editado pela Secretaria de Educação.” Fazendo com que as instituições de ensino se vissem diante de uma nova realidade, buscando se adaptar criando meios a fim de garantir a oferta de ensino aos estudantes.

Sendo assim, as escolas iniciaram a difícil tarefa de adaptação para esse novo modelo de ensino, em destaque, as escolas públicas, para que todos os estudantes conseguissem ter acesso às aulas e materiais, tendo em vista que, seu público majoritário são crianças inseridas em contexto de vulnerabilidade socioeconômica.

Diante desta conjuntura, o presente relato visa apontar as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças surdas no processo de escolarização e aquisição do sistema de escrita alfabética através de práticas de letramento na perspectiva bilíngue, considerando a Língua Brasileira de Sinais como L1 e a língua portuguesa como L2.

De acordo com o primeiro artigo da Lei 10.436/02, a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados torna-se “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão”. A Lei n. 10.436 de 24 de abril, de 2002 determina que “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”.

O Decreto 5.626/05 regulamentado na Lei nº 10.436/02, um marco importante para a acessibilidade comunicacional, define que as instituições federais de ensino devem segundo o Art. 14, § 1º, II - “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para estudantes surdos”.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

As nossas observações na sala bilíngue iniciaram em março de 2021, através de um encontro de apresentação por meio da plataforma do Google Meet, envolvendo o grupo que compõe o Programa de Residência Pedagógica, juntamente com a professora orientadora, a preceptora da sala bilíngue e a família dos estudantes, em que buscamos estabelecer um vínculo com a família, conversando sobre as especificidades dos estudantes. A sala era composta por cinco estudantes, sendo um estudante do 1º ano e os demais do 3º ano do ensino fundamental, entre a faixa etária de 8 a 9 anos de idade.

Todos os estudantes são filhos de pais ouvintes e possuem alguma demanda que implica no processo de aquisição de novas aprendizagens, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual, dificuldade motora, dentre outros transtornos globais do desenvolvimento que não possuem laudo definido.

Devido ao cenário pandêmico, os encontros ocorreram de forma remota, seguindo determinação do decreto nº 6, de 20 de março de 2020, assegurando a adoção de medidas educacionais excepcionais. Ficou acordado entre a escola e as famílias que seriam três encontros síncronos por semana, através do Google Meet, com duração de 50 minutos, respeitando os limites dos estudantes. Para os encontros assíncronos, foram disponibilizados materiais didáticos diversificados, através de um grupo no aplicativo do WhatsApp.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos a observação não participante, assim como, um caderno de registros para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, com ênfase na alfabetização e letramento bilíngue, bem como encontros quinzenais com a professora orientadora, objetivando atrelar a experiência ao referencial teórico através

SUMÁRIO

de levantamento bibliográfico, visando a potencializar o desenvolvimento pleno da prática docente durante o período da regência.

O conceito de letramento surge dos comportamentos de práticas sociais, em que o processo se encontra de forma mais geral, tendo uma relação com a habilidade de leitura e escrita dentro de diferentes empregabilidades, em sua utilização quanto à função social. Já a alfabetização, trata-se de um processo de aquisição da leitura e escrita dentro de um contexto formal de ensino.

Neste sentido, Soares (1998 *apud* Albuquerque; Morais 2004) afirma:

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47 *apud* Morais; Albuquerque, 2004).

Sousa (2014), afirma que ao adotar a perspectiva de alfabetizar letrando, a escola propicia às crianças uma visão de mundo mais ampla, já que é por meio desses processos que elas aprendem o real sentido da escrita. A adoção de práticas de alfabetização e letramento que utilizem estratégias pedagógicas que explorem a construção de conhecimentos através da percepção visual possibilitam a internalização do conhecimento para as crianças surdas, bem como a utilização da língua em um contexto social.

Partindo deste pressuposto, o processo de aquisição da escrita alfabética para crianças surdas acontece de maneira diferente de uma criança ouvinte, pois é necessário apropriar-se primeiro da L1 e em seguida a L2, respeitando as especificidades da criança surda. Para Sousa (2015), a fluência da criança na L1, influencia diretamente em seu desempenho na aprendizagem da L2 (Souza, 2015, p.68). A estrutura cognitiva e o pensamento do estudante surdo são organizados por meio da experiência espaço-visual, sendo a sua

SUMÁRIO

aprendizagem e desenvolvimento interligados aos outros órgãos do sentido, especialmente a visão.

Segundo Fernandes (2006), a incompatibilidade linguística que ocorre na criança surda é algo a ser considerado, já que, comparada a criança ouvinte que recorre às propriedades fonológicas de sua fala interna, a criança surda sinalizante recorre às propriedades visuais de sua sinalização interna.

É por meio da experiência visual que a criança surda desenvolve uma leitura de mundo e compreensão do espaço em sua volta, assim como os elementos educacionais didático-pedagógicos. A adoção de estratégias metodológicas que possibilitam e consideram as peculiaridades destas crianças, permite a construção da identidade e reconhecimento da cultura ao seu redor e da cultura surda, estimulando o sentimento de pertencimento à mesma.

Para Perlin (1998) a identidade não é estática, é uma construção móvel que pode ser transformada ou estar em movimento, empurrando a pessoa em posições diferentes. Ainda segundo Perlin (1998, p. 58), "a identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda".

Considerando as afirmações de Perlin (1998), podemos compreender o quão importante é o papel das instituições de ensino valorizar a cultura surda, pois desta forma o sujeito surdo terá sua cultura representada, possibilitando a construção da identidade dele, através dos métodos de ensino pertinentes a alfabetização e letramento voltados às singularidades dos estudantes. Assim, o surdo inserido em sua cultura, irá escolher aquela que mais se identifica. A esse respeito, Perlin (1998) propõe cinco tipos: 1. Identidade surda; 2. Identidade surda híbrida 3. Identidade surda de transição; 4. Identidade surda incompleta; 5. Identidade surda flutuante.

SUMÁRIO

Cada um desses cinco tipos tem relação direta com a experiência linguística da pessoa surda.

Como citado anteriormente, os estudantes se encontram com a professora de forma síncrona três dias na semana. Apesar de a turma contar com um total de cinco estudantes surdos, apenas dois frequentam os encontros síncronos, sendo um estudante com frequência regular, devido ao apoio da família. Dessa forma, a construção de uma identidade pertencente à cultura surda não ocorre, pois os estudantes nesse momento remoto não têm contato direto para além dos encontros e, o fato de a preceptora ser ouvinte, reduz a representatividade desta cultura para os estudantes. Outro ponto crucial é a baixa participação familiar nesse processo educativo remoto. Uma das maiores dificuldades para a professora é conseguir que os familiares facilitem de forma plena na inclusão dos estudantes no ensino remoto.

Sousa e Sarmiento (2013, p.148) comentam a importância da relação entre a família e a escola para o sucesso educacional, neste sentido as autoras citam Villas-Boas (2009, p. 47-48), que afirma "a explicação para o insucesso dos estudantes, a existir, deverá ser procurada, não na escola, nem na família, isoladamente, mas na falta de uma relação produtiva de aprendizagem entre ambas".

Outra questão que devemos levar em consideração em relação à intervenção familiar, é o fato de as crianças surdas serem cerca de 90% filhas de pais ouvintes, sendo que muitos deles não aceitam a língua de sinais (Skliar, 1997). Trazendo para a realidade dos estudantes da sala bilíngue, da Escola Municipal onde o estudo do Programa é realizado, em seu total, são filhos de pais ouvintes, e apenas duas mães conhecem a Libras, tornando-se um favorecedor para aprendizagem do seu filho.

Segundo Lima (2014), 10% dos surdos são oriundos de lares constituídos por surdos, sendo assim, o restante desta parcela está inserido dentro de lares ouvintes. Logo, normalmente é utilizada a

SUMÁRIO



SUMÁRIO



linguagem oral para se comunicar com a criança surda. Levando isso para as observações feitas durante os encontros síncronos, a mãe de um dos estudantes o acompanha e o auxilia durante esses momentos, ela se mostra bastante interessada no desenvolvimento de seu filho, entretanto, por ser ouvinte e ele ter resíduos auditivos tende a se comunicar oralmente com a criança. Em alguns momentos, a professora chama a atenção da mãe para ela se comunicar por meio da Libras com a criança. Em concordância com Quadros e Cruz (2011), conforme citado por (Oliveira; Córdula, 2017), a ausência de adultos que dividem uma língua, pode acarretar dificuldades no desenvolvimento pleno da criança surda, mais precisamente voltado para alfabetização e letramento, visto que esse processo precisa acontecer tendo a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2.

É previsto no Art. 52 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que toda “criança e o adolescente têm direito à educação [...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Visando isto, a escola em questão usou como alternativa o formato de aula remota, e envio de atividades via aplicativo de internet, pensando na segurança dos estudantes e bem-estar deles e sua comunidade escolar. Contudo, para acessar tais encontros é necessário uma rede de internet estável, aparelho eletrônico compatível com a plataforma Google Meet, assim como o acesso ao WhatsApp para receber as atividades encaminhadas aos estudantes. O aplicativo também serve como ferramenta para comunicações com a escola, responsáveis e estudantes para o retorno das atividades, de modo que a professora consiga acompanhar o progresso dos estudantes. Por esse motivo, em alguns momentos os encontros síncronos ficam comprometidos pela falta de estabilidade na rede de internet tanto dos estudantes quanto da professora, dificultando no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com um estudo da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), publicado pela revista Galileu, o acesso à internet está entre os maiores desafios enfrentados pelos estudantes. E quando falamos da realidade de estudantes surdos,

essa dificuldade tecnológica se amplia para outras questões como, por exemplo, a limitação que o tamanho da tela impõe para os estudantes e a professora. É um grande desafio “enquadrar” o ensino da Libras dentro do espaço de tela, seja ela em um computador ou em um aparelho móvel. Outro problema enfrentado nesta modalidade de ensino é a falta de interação entre os estudantes, uma vez que a tela da professora precisa ficar em modo fixo, perdendo assim o contato com os outros estudantes.

Visando as especificidades da aprendizagem do estudante surdo, a docente busca criar estratégias metodológicas para o modelo remoto, aprimorando sua prática docente, utilizando, por exemplo, vídeos, jogos digitais, materiais domésticos e imagens. Além disso, a docente precisou adaptar um espaço em sua residência para realizar os encontros síncronos. Contudo, os esforços não são suficientes, pois apenas dois estudantes aparecem com frequência aos encontros, onde em alguns momentos precisam ter seu horário reduzido, porque eles perdem a concentração. Conseqüentemente, a docente já se mostrou abalada emocionalmente, um cenário muito comum entre os educadores durante esse momento. Segundo a afirmação de Cipriano (2020) podemos destacar que

Por meio dos estudos e dos acontecimentos recentes que observamos em noticiários, comprovamos que a saúde mental dos professores dentro e fora das instituições de ensino está perpassando por grandes dificuldades, sejam elas originadas por conta das altas cargas de estresse e problemas que passam diariamente [...] (Cipriano, 2020).

Por fim, percebemos que o ensino remoto para estudantes surdos é marcado por diversas barreiras, como a falta de internet de qualidade, dispositivos tecnológicos que colaborem para a construção do pensamento visual, o despreparo familiar somado com as demandas do cotidiano deste núcleo em que os responsáveis não conseguem acompanhar de forma plena. Além disso, o ensino bilíngüe é negligenciado por muitos governantes que não fornecem meios adequados para que o processo ocorra de forma efetiva.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo central apontar os principais desafios da alfabetização e letramento de estudantes surdos de uma sala regular bilíngue, os dados analisados revelam que os maiores desafios enfrentados pelos estudantes surdos no contexto do ensino remoto é a falta de acesso a dispositivos tecnológicos que possibilitem acompanhar sistematicamente as aulas, além da falta da estrutura das escolas da Rede Pública de ensino e o pouco acompanhamento por parte das famílias desses estudantes.

Podemos concluir que a vivência da primeira etapa do Programa Residência Pedagógica no Núcleo de Alfabetização e Letramento na Perspectiva Bilíngue tem sido uma grande oportunidade de conhecer o processo de aquisição da escrita e leitura de estudantes surdos, principalmente, ter conhecimento de todas as dificuldades que os mesmos enfrentam, sabendo que o sistema de ensino público não está preparado para incluir esses estudantes. Isso evidencia também como nós, futuras professoras, precisamos ter o domínio da Libras, visando a alcançar a inclusão desses estudantes, assim como também é importante reconhecer as especificidades de cada estudante e reconhecê-los como sujeitos únicos, inseridos em um grupo onde existem características em comum. Dessa forma, é fundamental criar meios de acesso e permanência a educação básica, pois a alfabetização e o letramento permitem ao sujeito se colocar como ser ativo socialmente, participante da cultura ao seu redor e, em se tratando das crianças surdas, esse aspecto é fundamental, pois a cultura surda estará presente desde seus primeiros contatos, levando em consideração que a Libras ganha espaço como a L1 no ensino desses estudantes.

O contexto de pandemia da COVID-19, no qual estamos inseridos, dificultou uma realidade já debilitada por falta de estrutura física em relação à disponibilidade de dispositivos com acesso à rede de internet,

SUMÁRIO

que colaborassem com os momentos remotos de ensino e aprendizagem. Diante das problemáticas expostas, fica evidente o comprometimento da preceptora em criar meios para tentar assegurar o acesso ao ensino para seus estudantes, utilizando recursos próprios para tornar possíveis momentos de aulas síncronas. Além disso, a sua constante busca em envolver as famílias no processo de aprendizagem dos estudantes, com a ciência de que a internalização de novos conceitos só é possível por meio de estímulo e acompanhamento constante.

Para nós residentes, a experiência é bastante desafiadora, levando em consideração a diferença do processo de alfabetização e letramento dos estudantes surdos em relação aos estudantes ouvintes, pois durante a nossa formação como futuros pedagogos somos levados a estudar práticas voltadas para o segundo grupo. O programa possibilitou a ampliação de nossa consciência quanto pedagogas em formação, potencializando de forma significativa e reflexiva sobre nossa prática docente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **A Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Org por Eliana Borges de Albuquerque e Telma Ferraz Leal. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BRASIL. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de abril de 2002.

_____. **Lei 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Diário Oficial da União, ed. 159, seção 1, Brasília, DF, p. 4, 09 ago 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 12 de jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Acesso em: 12 de jul. 2021.

_____. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue:** língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, Brasília, DF, 2014.

CIPRIANO, J. A. & Almeida, L. C. C. S. (2020). Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e estudante. **Revista CONEDU** (Anais VII CONEDU). Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SAI8_ID6098_31082020204042.pdf> Acesso em: 14 jul. 2021.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED, 2006.

GALILEU. **Acesso à internet foi a maior dificuldade de estudantes da rede pública em 2020.** Documento eletrônico. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2021/03/acesso-internet-foi-maior-dificuldade-de-estudantes-da-rede-publica-em-2020.html>> Acesso em: 14 jul. 2021.

LIMA, Marisa Dias. **Adequação do ensino do português como L2 nas crianças surdas:** um desafio a superar/enfrentar. Disponível em: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/416/744.pdf> Acesso em 23 jul. 2021.

LOURENÇO, Érica Aparecida Garrutti-. Bilinguismo para surdos: das conquistas legais às suas garantias. *In: Educação bilíngue para Surdos.* São Paulo: Alameda, 2017. ISBN N 978-85-7939-513-0.

OLIVEIRA, Luciene de. CÓRDULA, Eduardo B.L. A comunicação entre crianças surdas filhas de pais ouvintes. *Revista Educação Pública.* Rio de Janeiro, v. 17, fev 2017. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/a-comunicacao-entre-criancas-surdas-filhas-de-pais-ouvintes>> Acesso em: 14 jul. 2021.

PERLIN, Gládis Teresinha Tachetto. **Identidades surdas.** In: (Org.) SKILIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PINTO, Patrícia L.F. **Identidade cultural surda na diversidade brasileira.** Belo Horizonte, 2000, 41 p. Monografia. Unicentro Newton Paiva. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em: <<http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/537/532>> Acesso em: 14 jul. 2021.

RECIFE, **Decreto nº 33.646, de 29 de abril de 2020.** Prorroga a suspensão das atividades presenciais nas Escolas Públicas Municipais. Recife: Câmara Municipal, [2020]. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/lkjay>>.

SUMÁRIO

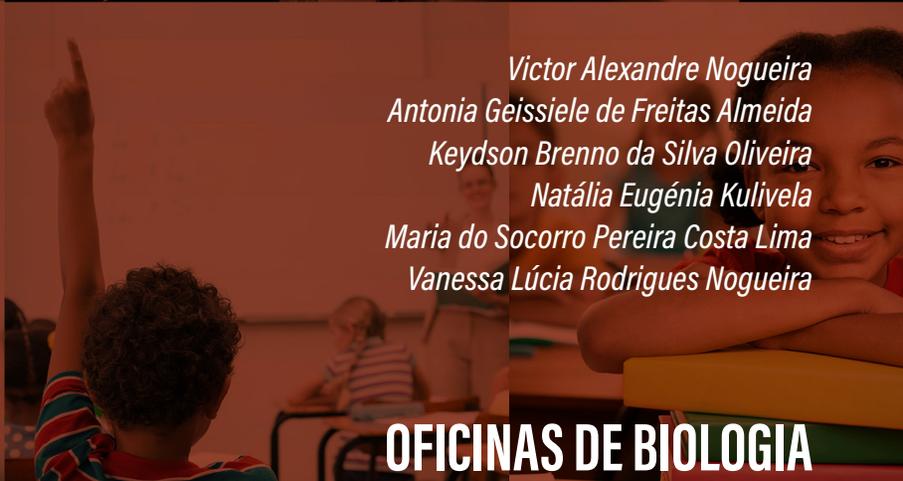
SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2).

SOUSA, M. M. de, & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. **Gestão E Desenvolvimento**, (17-18), 141-156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>

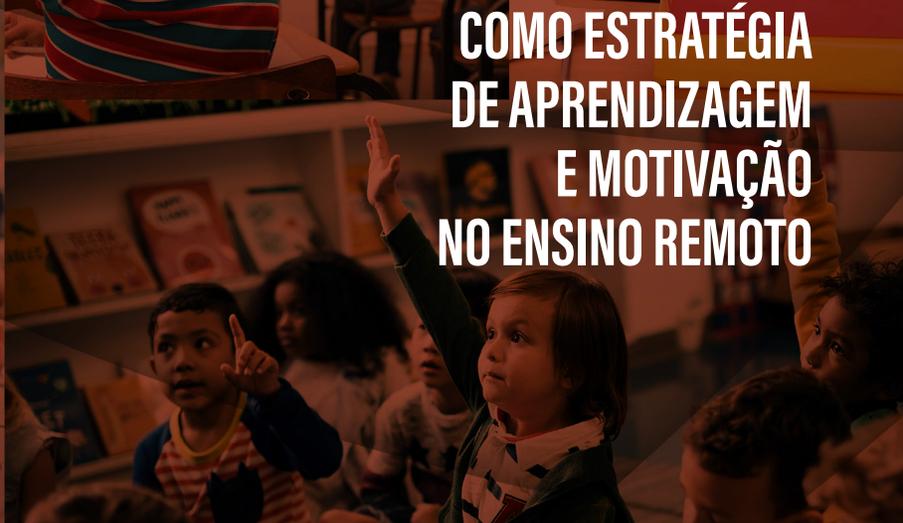
SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Alfabetização de crianças surdas na perspectiva do letramento. In: **Letramento e inclusão**. PNAIC Paraíba. Evangelina M. B. Faria (Org.) Editora UFPB, 2014.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. O ensino de língua portuguesa escrita para pessoa surda no contexto da educação inclusiva. In: NASCIMENTO, Gláucia; JÚNIOR, Jurandir. (orgs.). **Temas em Educação Inclusiva – alteridade e práticas pedagógicas**. Recife: Pipa comunicação e Editora Universitária UFPE, 2015. p. 63-77.

SUMÁRIO



*Victor Alexandre Nogueira
Antonia Geíssielle de Freitas Almeida
Keydson Brenno da Silva Oliveira
Natália Eugénia Kulivela
Maria do Socorro Pereira Costa Lima
Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira*



**OFICINAS DE BIOLOGIA
COMO ESTRATÉGIA
DE APRENDIZAGEM
E MOTIVAÇÃO
NO ENSINO REMOTO**



SUMÁRIO

RESUMO

Todos os setores da sociedade tiveram suas atividades afetadas de alguma forma com o surgimento da atual pandemia do novo coronavírus. O setor da educação foi um dos mais atingidos, pois, com a suspensão das atividades presenciais, toda uma cadeia de profissionais teve que aderir ao ensino remoto e a todos os desafios que este apresenta. Nesse cenário, a atuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID/Biologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), focou em ações educativas em uma de suas escolas de atuação, a E.E.M. Danísio Dalton da Rocha Corrêa - localizada na cidade de Barreira, Ceará. As atividades tiveram como objetivo principal trabalhar com os conteúdos de Biologia de forma mais dinâmica e interativa, buscando motivar a participação dos alunos durante as aulas remotas. Nesse sentido, as ações abrangeram, principalmente, a realização de oficinas, as quais, inicialmente, foram realizadas em alusão ao "Dia Mundial das Florestas" e ao "Dia Mundial da Água". Além dessas supracitadas, outras oficinas também foram realizadas em conjunto com o projeto escolar "Recuperando o Tempo Perdido", revisando conteúdos de Biologia para as turmas de 2º ano. Diante disso, o presente relato tem por objetivo descrever e refletir as ações realizadas, uma vez que, como resultado das ações expostas, percebeu-se um aumento significativo não só da presença, mas também da participação dos estudantes nas aulas virtuais. Portanto, a despeito de todas as dificuldades comuns ao ensino remoto, tem-se mostrado exitosa a relação PIBID-ESCOLA no contexto atual.

Palavras-chave: Ensino remoto. Biologia. Oficinas. Motivação. PIBID.

INTRODUÇÃO

A Biologia pode se configurar como uma das disciplinas mais atrativas e relevantes para os alunos ou uma das mais insignificantes, tudo depende do conteúdo ensinado e da metodologia utilizada (KRASILCHIK, 2008). Sendo assim, há no campo das Ciências Biológicas uma contínua discussão/reflexão a respeito dos desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem em Ciências e Biologia, os quais perpassam desde os conteúdos lecionados em sala de aula à formação inicial e continuada de professores.

Para Krasilchik (2008), a formação biológica contribui para a manutenção do interesse de cada indivíduo no mundo dos seres vivos, pois, possibilita a compreensão dos conceitos e processos biológicos, bem como a relevância da Ciência e Tecnologia na modernidade. Além da compreensão da natureza viva e dos conhecimentos científicos, o aprendizado biológico pode proporcionar também o desenvolvimento do senso crítico e cidadão, configurando-se como uma das características fundamentais às finalidades da educação e da aprendizagem escolar no ensino de Ciências e Biologia (PIRES, JUNIOR & MOREIRA, 2018).

Dada sua relevância, é fundamental que o processo de ensino-aprendizagem em Ciências Biológicas ocorra de forma exitosa, contribuindo não somente para a formação acadêmica dos educandos, mas também para sua formação enquanto indivíduos integrantes de uma comunidade/sociedade. No entanto, o ensino de Biologia no atual sistema educacional caracteriza-se como distante da realidade, impossibilitando ao aluno estabelecer uma relação direta entre o conteúdo abordado na disciplina com o seu cotidiano (BRASIL, 2006). Além disso, segundo Borges & Lima (2007), as aprendizagens têm-se configurado como pouco eficientes para a interpretação e intervenção da realidade, uma vez que o ensino de Biologia prioriza o estudo de conceitos e vem sendo pautado pela memorização de

SUMÁRIO

termos e nomes e pela reprodução de regras e processos, sendo voltado, quase exclusivamente, à preparação do aluno para avaliações e exames vestibulares.

No trabalho desenvolvido por Nascimento e seus colaboradores (2015), a dificuldade em relacionar a teoria com a prática, os termos e conteúdos complexos e a falta de recursos para dar suporte, são os desafios apontados como os mais recorrentes no ensino de Biologia. Sendo assim, os autores argumentam que o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e metodológicas podem ser uma maneira de superar as dificuldades encontradas na prática docente, além de serem “[...] canais fundamentais para conquistar a atenção, cativar o entusiasmo, o afeto e melhorar positivamente o relacionamento do aluno com a disciplina” (Nascimento *et al.*, 2015, p. 10).

Para além desses desafios em sala de aula, outros dilemas são enfrentados na prática docente, como a desvalorização social da profissão, problemática que é reverberada nos salários desses profissionais e na diminuição da procura por cursos de licenciatura (Martins, 2020).

Desde o ano de 2011 a UNILAB vem aderindo ao programa PIBID, contribuindo com a formação inicial dos discentes de licenciaturas e com a melhoria da qualidade da educação básica. Conforme argumenta Martins (2020), o diálogo estabelecido através da relação universidade-escola, articulando teoria e prática, tem contribuído significativamente para o aperfeiçoamento da formação dos licenciandos da UNILAB, uma vez que a inserção dos discentes no cotidiano das escolas públicas da educação básica proporciona a vivência das experiências no chão da escola e a compreensão da práxis docente. Além disso, considerando a escola como campo de atuação, o PIBID possibilita ao licenciando o exercício da reflexão, análise e investigação, constituindo-se, dessa forma, um espaço/tempo significativo de aprendizagem e da construção da identidade docente (Alves, Martins & Leite, 2021).

SUMÁRIO

A edição 2020-2022 do PIBID possuiu um diferencial em relação aos períodos anteriores: iniciou e vem atuando até então no contexto da pandemia da Covid-19. Nesse cenário, as atividades realizadas no âmbito do programa, bem como a interação com as escolas de atuação têm sido um grande desafio para todos os envolvidos. O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm se constituído como um dos principais, senão o mais importante, aliado nesse novo contexto.

Com o surgimento e disseminação do novo coronavírus, o SARS-CoV-2, todos os setores da sociedade tiveram suas atividades afetadas, permanecendo em funcionamento apenas os serviços considerados essenciais ou em razão do seu caráter socioeconômico (Jackson-Filho *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2020). O setor da educação foi um dos mais impactados pela pandemia e o isolamento social, com a suspensão das atividades presenciais. As instituições de ensino, desde básico até o superior, sem nenhum preparo, tiveram que aderir ao ensino remoto e a todos os desafios que este apresentou.

De acordo com Sunde, Júlio e Nhaguaga (2020), o acesso precário ou a falta de acesso à internet e às ferramentas tecnológicas destacam-se como problemáticas recorrentes a essa nova modalidade de ensino de caráter emergencial. Além disso, para a execução das atividades escolares nesse novo contexto, foi necessária uma reestruturação das práticas docentes, conforme relata Souza e Miranda (2020, p. 4),

Esta forma de ensino requer nova metodologia, na qual a abordagem do conteúdo precisa ser feita de uma forma diferenciada, tendo em vista que mesmo para os estudantes com acesso aos meios tecnológicos, há limites para a apreensão dos conteúdos. Na sala de aula presencial há maior suporte e contato direto com o professor. Além disso, é necessário ressaltar que nem todos os conteúdos, dadas as suas especificidades, se adequam satisfatoriamente, ao ensino remoto.

SUMÁRIO

Outra problemática é a desmotivação dos alunos na participação das atividades escolares. O trabalho de Marcelino *et al.* (2020) investigou através de um questionário às turmas do 6º ao 9º ano de uma escola municipal na cidade de Natal - Rio Grande do Norte, como encontrava-se a motivação desses alunos durante o período de ensino remoto. Os autores relataram que a maioria dos estudantes se sentiam desmotivados e, quase majoritariamente, preferiam o ensino presencial. Mesmo a maioria dos alunos possuindo acesso à internet e às ferramentas tecnológicas para acompanhar as atividades escolares, não acompanhavam. Diante disso, os autores argumentam que a falta de participação envolve diversos fatores sociais que necessitam de mais investigação, mas sugerem que pode ser devido ao fato de que os alunos ainda estejam se adaptando ao novo cenário, e que muitos deles precisam conciliar os estudos com as atividades domésticas ou algum trabalho, o que passou a ser bem recorrente na pandemia.

Nesse contexto, o subprojeto do curso de Ciências Biológicas do PIBID UNILAB está sendo desenvolvido em três escolas da região do Maciço de Baturité no estado do Ceará, e este trabalho traz o relato de experiência de ações educativas realizadas em uma das escolas de atuação, a E.E.M. Danísio Dalton da Rocha Corrêa, localizada na cidade de Barreira-Ceará. As atividades realizadas tiveram como objetivo principal trabalhar com os conteúdos de Biologia de forma mais dinâmica e interativa, buscando motivar a participação dos alunos durante as aulas remotas. Desse modo, o relato de experiência buscou descrever e refletir sobre as ações realizadas em um contexto atípico da atuação do PIBID, trazendo as percepções dos estudantes do ensino básico.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

As ações desenvolvidas a partir de um conjunto de oficinas foram realizadas virtualmente, usando a plataforma *Google Meet*, nas turmas de 2º ano da escola E.E.M. Danísio Dalton da Rocha Corrêa.

As primeiras oficinas foram realizadas nas datas 21 e 22 de março em alusão ao “Dia Mundial das Florestas” e ao “Dia Mundial da Água”, respectivamente. Durante as oficinas foram efetivadas explicações sobre os temas, enfatizando a flora da região, especialmente da cidade de Barreira-Ceará onde a escola-campo reside, e o meio ambiente com objetivo de fazê-los refletir sobre sua preservação e importância ambiental. Na oficina do “Dia mundial das florestas”, os alunos puderam compreender a importância do ecossistema para a sociedade, assim como também os diversos benefícios que as árvores podem nos proporcionar, no uso medicinal e na ornamentação, por exemplo. Ainda na atividade, foi proposto um concurso fotográfico no qual o estudante participante enviaria uma fotografia autoral, dentro dos parâmetros discutidos. Na oficina “Dia Mundial da Água” ministrada por uma convidada e com a mediação dos PIBIDIANOS, foi explorada a relevância desse recurso para a biosfera, assim como os benefícios de uso consciente e disponibilidade aos seres vivos. A oficina usou uma metodologia dialógica e de caráter discursivo, de modo que os alunos conseguissem compreender sobre a relevância do tema, contextualizando com seu ambiente local.

Além das oficinas supracitadas, outras também foram realizadas em conjunto com o projeto escolar “Recuperando o Tempo Perdido” que tem como objetivo a revisão de conteúdos de Biologia para as turmas de 2º ano. Ao todo foram realizadas 03 (três) oficinas que tinham como fundamento, explicar de forma interativa os conteúdos já vistos no 1º ano do ensino médio, com o objetivo de auxiliar na aprendizagem, assim como também trocar ideias e fazê-los refletir sobre os assuntos abordados, aguçando seu senso crítico.

SUMÁRIO

Para essa ação foram utilizadas ferramentas *online*, como o *Mozaik 3D* que disponibiliza cenas educacionais em 3D, facilitando a compreensão do aluno ao tema abordado, e a plataforma *Wordwall* com jogos interativos, que abordam o assunto ao mesmo tempo que auxiliam na construção de aprendizagem dos discentes da escola-campo.

A realização das oficinas facilitou a compreensão dos conteúdos, contribuindo com o aprendizado dos alunos. Assim dito por Paviani (2009), as oficinas são ferramentas usadas como forma de construir conhecimento, tendo foco na ação, porém, usando embasamento teórico. Visto isso, as experiências adquiridas durante o processo de aplicação nos proporcionaram mais interação com a turma, facilitando na resolução de qualquer dúvida proposta que poderia aparecer. Visto que também nos deu a oportunidade de compartilhar nosso aprendizado acadêmico.

O arcabouço dos trabalhos realizados na escola-campo, caracterizados pela aplicação de oficinas, foi auxiliar na baixa presença e participação dos estudantes nos encontros síncronos. De acordo com nossas observações, percebemos durante as oficinas um aumento significativo de alunos em relação as aulas habituais, no entanto, ainda houve um baixo índice de alunos ativos nas aulas remotas como um todo. Sabe-se que o contexto pandêmico levou a um desgaste não só das aulas virtuais, mas também da motivação dos estudantes, fazendo com que ocorresse grandes evasões. A maioria das aulas adquiriram sinônimo de monotonia, uma vez que os professores não tiveram tempo hábil para preparo e formações adequadas que permitissem a eles lidarem melhor com os problemas relacionados ao ensino remoto. Sob essa ótica, as ações educativas desenvolvidas pelo PIBID juntamente com a escola-campo conseguiram trazer alguns alunos de volta a sala de aula, devido seu caráter mais dinâmico e interativo.

SUMÁRIO

Para uma avaliação mais concreta dos trabalhos realizados, foi elaborado um questionário *online* via Google Formulários. O questionário continha 04 (quatro) perguntas objetivas e foi disponibilizado aos estudantes e, após o período de coleta de dados, foi analisado pela equipe. Ao todo foram obtidas onze respostas ao formulário.

Quando perguntado aos alunos se as oficinas contribuíram para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados, 100% dos estudantes responderam que sim. E quanto a motivação dos estudantes em participar das aulas e atividades da disciplina de Biologia após as oficinas, 81,8% dos alunos se expressaram de maneira positiva e 18,2% responderam que se motivaram parcialmente. Da mesma forma, 81,8% dos alunos consideraram que as oficinas foram interativas, e 18,2% consideraram-nas parcialmente interativas.

A última pergunta analisou se as oficinas estimularam os discentes a terem uma percepção crítica sobre os temas discutidos, 72,7% dos estudantes responderam que sim, indicando que buscaram informações adicionais sobre os conteúdos estudados e 27,3% dos estudantes indicaram que não foram atrás de dados adicionais sobre as temáticas abordadas, caracterizando as informações trazidas pelos bolsistas como satisfatórias para o entendimento dos assuntos.

Um dos fatores relacionados ao comprometimento das relações aluno-escola e aluno-professor é a monotonia, ou seja, as mesmas aulas sendo lecionadas com as mesmas ferramentas e metodologias, fenômeno este que a maioria dos pesquisadores denominam de Modelo Tradicional de Ensino (MET). De acordo com Freeman *et al.* (2014), a predileção pelo MET em relação a estruturas de ensino que se pautem em metodologias mais ativas, que trazem o estudante para o centro do processo de aprendizagem, aumentam os índices de reprovação, além de diminuir as notas em torno de 6%. Ressalta-se ainda, como consequência ao MET, a desmotivação em assistir às aulas, o que faz com que muitos alunos optem por não frequentar ou não participar ativamente delas.

SUMÁRIO

É sabido que em muitas escolas brasileiras, durante o ensino remoto, ocorreu a “digitalização” de metodologias já utilizadas no ensino presencial, quando o que de fato deveria ter sido feito era um aproveitamento das ferramentas digitais disponíveis para a construção de um plano de ensino de acordo com as necessidades impostas. Nesse sentido, não se pode indicar os professores como agentes exclusivamente responsáveis pelo o que foi ou não feito, uma vez que, conforme relatório do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM) em parceria com o Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), publicado em junho de 2020, apenas 11% dos docentes entrevistados tinham experiência prévia em aulas remotas, o que traz à tona a problemática da falta/impossibilidade de formações continuadas para educadores no Brasil.

Segundo Costa (2003), o uso de ferramentas não convencionais ao contexto escolar dos estudantes é de extrema importância não somente para o desenvolvimento profissional do professor, como também para uma melhor aprendizagem dos alunos, em uma perspectiva que rompe reveses historicamente construídos e que enfraquecem a relação docente-discente, a exemplo daqueles provenientes do uso exacerbado do Modelo Tradicional de Ensino (MET), como a já citada monotonia, além da falta de reflexão sobre o que está sendo exposto.

À vista disso, as oficinas ministradas pelos bolsistas do PIBID possuíam poder para atenuar problemáticas presentes no MET, conclusão obtida pelos resultados do questionário e por observações ativas durante as ações. As oficinas trouxeram consigo diversas formas de trabalhar metodologias diferenciadas, tornando o conteúdo mais atrativo e compreensivo para os estudantes.

Não se pretende, neste relato, imputar ao MET a responsabilidade de todos os problemas que circundaram o ensino remoto. O que se tenta repassar com nossa experiência é um reflexo do que

SUMÁRIO

ocorreu em grande parte do Brasil, quando as aulas passaram a ser ministradas remotamente, no caso, por desconhecimento de muitos aparatos tecnológicos, grande parte dos professores trataram de trabalhar com aquilo que já estavam acostumados e que em suas visões já apresentava resultados concretos.

Vale ressaltar que, as inovações não ocorreram por comodismo, muito pelo contrário, diversos docentes tentaram diversificar as metodologias que comumente trabalhavam em suas aulas e até se aventurar em novas, mesmo sem o suporte necessário para tal. A partir de nossa vivência como licenciandos e pibidianos, vimos que o ensino tradicional não é o problema, mas também não é a solução. Este deve ser utilizado, mas sempre acompanhado por outras perspectivas que, na nossa visão, podem e devem ser uma construção coletiva e dialógica, no caso do PIBID, principalmente, entre bolsistas e professores supervisores, como assim foi durante todo o período de realização de nossos trabalhos.

Valendo-se dos relatos aqui apresentados, foi possível constatar que as oficinas foram capazes de, em um grau mais elevado, conquistar o interesse dos estudantes sobre os conteúdos estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de ações educativas, dando ênfase a aplicação das oficinas no contexto remoto, permitiu que tivéssemos um olhar mais amplo da profissão, tendo em vista os aprendizados adquiridos durante a trajetória educacional e as experiências vivenciadas, especialmente com os desafios existentes no magistério. Destaque-se aqui a relevância na efetivação do que foi feito na escola-campo, tendo em vista a sua contribuição satisfatória para a construção de conhecimento dos educandos, assim como para nossa formação, marcado

por seu caráter dialógico entre os agentes envolvidos, professores supervisores, pibidianos e alunos, culminado em trocas positivas.

Ressalta-se ainda, como importante benefício de nossas vivências enquanto pibidianos, o fato de trabalharmos bastante em nossas identidades e práticas docentes, os pilares de qualquer professor. Nesse sentido, classificamos o PIBID não somente como um programa voltado à aproximação de discentes em formação com o ambiente escolar, mas também como ferramenta extremamente eficaz na construção de educadores, em todos os sentidos possíveis da palavra construção.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. C.; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. S. R. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1586-1603, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15299. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15299>. Acesso em: 7 out. 2021.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da Natureza, matemática e suas Tecnologias. Volume 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. In: **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. vol. 6, nº 1, 2007.

COSTA, F. A. Ensinar e aprender com tecnologias na formação inicial de professores. In: **Colóquio da AFIRSE**, 12., 2003, Lisboa. Atas [...] Lisboa, AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2003. p. 1-14.

FREEMAN, S. *et al.* Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. In: **PNAS**, v. 111, n. 23, p. 8410-8415, jun. 2014.

GESTRADO/UFMG. **Trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico**. Minas Gerais: UFMG, 2020. Disponível em: https://cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_julho2020.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

JACKSON-FILHO, J. M. et al. A saúde do trabalhador e o enfrentamento da COVID-19. In: **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. v. 45, 2020.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

MARCELINO, B. L. M. et al. Motivação escolar em tempos de pandemia: um relato de experiência. In: **Cadernos de Estágio**, v. 2, n. 2, p. 184-188, 16 abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/24986>. Acesso em: 12 out. 2021.

MARTINS, Elcimar Simão (Org.). **Conhecendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**: cadernos de formação – Vol. 1. Redenção: UNILAB, 2020.

NASCIMENTO, M. S. B. et al. **Desafios à prática docente em Biologia**: o que dizem os professores do ensino médio?. EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação. 2015.

PAVIANI, N.M.S.; FONTANA, N.M. **Oficinas pedagógicas: um relato de experiência**. Conjectura, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

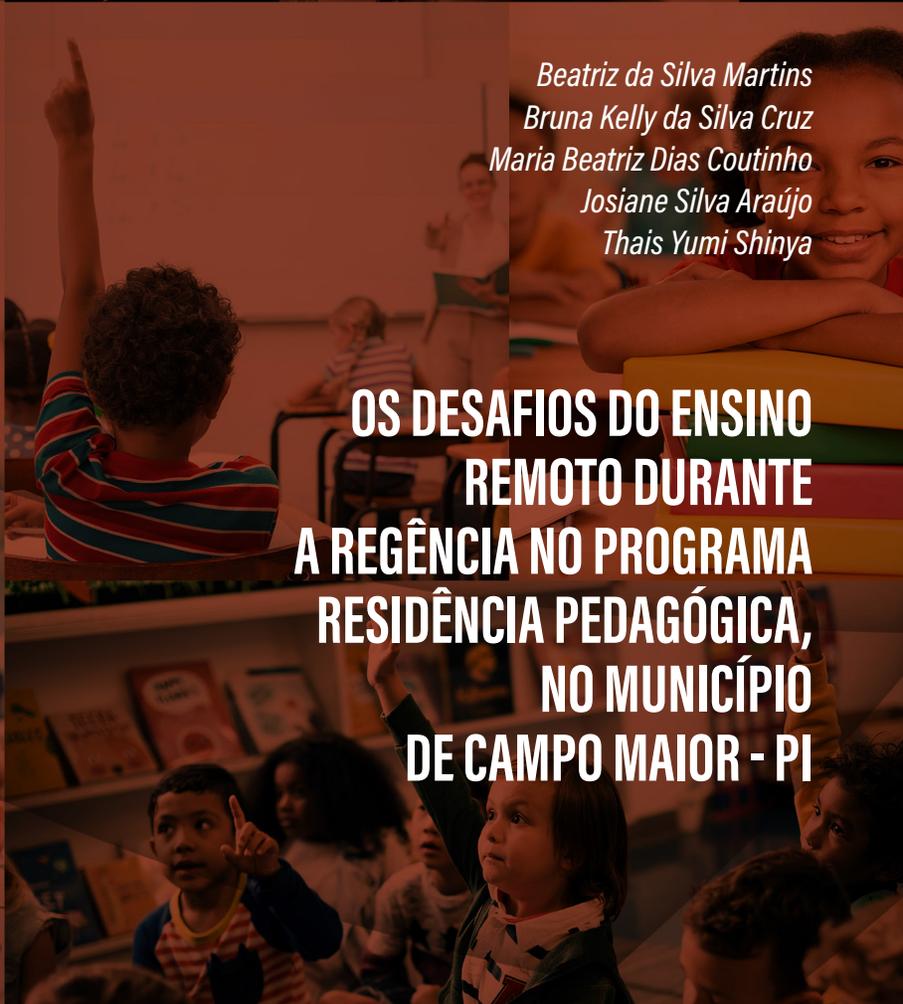
PIRES, E. A. C.; JUNIOR, E. J. H.; MOREIRA, A. L. O. R. O desenvolvimento do pensamento crítico no ensino de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental: uma reflexão a partir das atividades experimentais. In: **Revista Valore**. v. 3, 152-164. Volta Redonda, 2018. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/150>. Acesso em: 08 nov. 2021.

SILVA, C. L. F. et al. Impactos socioambientais da pandemia de SARS-CoV-2 (COVID-19) no Brasil: como superá-los?. In: **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 15, nº4: 220-236, 2020.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C. Desafios da implementação do ensino remoto. In: **Boletim de Conjuntura (Boca)**. v.4. n.11. Boa Vista, Roraima: UFRR, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/SouzaMiranda/3167>. Acesso em: 12 out. 2021.

SUNDE, R. M.; JÚLIO, O. A.; NHAGUAGA, M. A. F. O ensino remoto em tempos da pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas. In: **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**. Teresina: EPeduc, ano 03, n. 03, v. 03, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/11176>. Acesso em: 12 out. 2021.

SUMÁRIO



*Beatriz da Silva Martins
Bruna Kelly da Silva Cruz
Maria Beatriz Dias Coutinho
Josiane Silva Araújo
Thais Yumi Shinya*

**OS DESAFIOS DO ENSINO
REMOTO DURANTE
A REGÊNCIA NO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA,
NO MUNICÍPIO
DE CAMPO MAIOR - PI**



SUMÁRIO



RESUMO

A necessidade de realizar a educação por meio remoto devido à pandemia da Covid-19 demonstrou outras falhas e lacunas presentes no sistema educacional do nosso país. Além da formação inicial e da necessidade constante de formação continuada, a situação de calamidade na saúde pública causada pela pandemia, exigiu muito mais e colocou tanto os professores experientes, quanto os professores recém-formados, de frente com um cenário novo, complexo e caótico, considerando o modo como a Educação Brasileira é administrada. O objetivo deste trabalho foi demonstrar as dificuldades enfrentadas durante a regência por alunos do Programa Residência Pedagógica (RP) em uma escola de Ensino Médio da rede pública de ensino, abordando as dificuldades no planejamento de aulas e na execução de materiais didáticos atrativos. As atividades desenvolvidas durante o período de regência no RP foram realizadas remotamente por meio de ferramentas como *Google Meet*, *Canva*, *Padlet*, *Google Formulários* e *Kahoot*. Durante a preparação dos materiais, foram encontradas diversas dificuldades com relação à diversidade tecnológica de ferramentas e a necessidade de se produzir materiais diferenciados do livro didático. A experiência no RP despertou uma criatividade digital e facilitou a inserção dos licenciandos no universo comumente dominado pelos adolescentes.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino Remoto. Materiais Didáticos. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

A necessidade de realizar a educação por meio remoto devido à pandemia da Covid-19 demonstrou as falhas e lacunas presentes no sistema educacional do nosso país (Ferreira; Santos, 2021). Além disso, no contexto atual em que as autoridades e cientistas buscam conter o vírus SARS-COV-2, inúmeras atividades sociais tiveram que ser interrompidas, e um dos segmentos que mais sofreu com essa interrupção foi a educação, trazendo desafios tanto para os estudantes, como para os professores (Soares *et al.*, 2021).

Segundo Ferreira e Santos (2021), a prática remota desencadeou uma série de inseguranças, sobrecarregando os docentes e, principalmente, escancarou a desigualdade educacional entre alunos de zona urbana e zona rural. Tal fato comprovou que os professores da Educação Básica não estão preparados psicologicamente e financeiramente para tal situação. Porém, os docentes ainda buscam como pilar a esperança em uma educação melhor fazendo o possível para driblar as dificuldades e continuar tecendo suas trajetórias como docentes em busca de formar cidadãos conscientes.

Outro desafio assustador é ao que se refere ao desenvolvimento de habilidades para lidar com o ambiente virtual e suas variadas tecnologias, uma vez que, os professores não são preparados em sua formação inicial para esse tipo de competência, como o meio virtual que foi imposto repentinamente como a única forma de contato com os alunos (Soares *et al.*, 2021). Tal fato comprova que a educação, sem a interação presencial entre aluno e professor, dificulta o desenvolvimento, a adaptação e até mesmo a execução de materiais didáticos para o Ensino Básico.

Com o isolamento social pontuado nos decretos, que pretendiam evitar a disseminação do vírus, houve a regulamentação do fim das aulas presenciais, onde as instituições de ensino tiveram

SUMÁRIO

que buscar alternativas e ferramentas para criar ambientes virtuais de ensino, o que garantiu autonomia às escolas com relação à utilização de plataformas ou aplicativos para a criação de materiais didáticos, para garantir o processo de ensino e aprendizagem (Oliveira; Oliveira, 2020).

Dessa forma, os materiais didáticos passaram a ser produzidos com uma nova roupagem, por diversas plataformas digitais como: *Word*, *PowerPoint*, *Excel*, *Canva*, *Padlet*, *Jamboard* e demais aplicativos e softwares, uma vez que essas ferramentas trazem diversas possibilidades de criar e editar documentos, vídeos e animações. Assim, os professores utilizam a sua criatividade para chamar a atenção dos discentes, buscando a participação e, principalmente, tentando se conectar ao ambiente virtual em que os alunos estão inseridos e possuem grande intimidade.

Para Oliveira e Oliveira (2020), a tecnologia possui o grande poder de alterar as relações e as interações sociais, o que direciona os profissionais da educação a buscar as mídias sociais para divulgação do material produzido e a troca de experiências com os discentes. É notável que o professor precisa estar inserido no mundo em que os alunos estão habituados, mesmo que essa tarefa exige muito mais do que se é preparado para encarar.

Essa inserção no modelo remoto de ensino se dá por meio da utilização de metodologias ativas, na busca de aulas dinâmicas, atrativas e com discursos desafiadores, estimulando o saber crítico científico dos discentes e contribuindo para a busca de novos métodos que também poderão ser utilizados no ensino presencial (Sousa *et al.*, 2021).

Essa vivência do lócus escolar pode ser oportunizada pelo Programa Residência Pedagógica (RP), que capacita os licenciandos a exercerem o papel de professor, pois propicia um contato direto com o contexto escolar, o que os torna capazes de atender

SUMÁRIO

os requisitos impostos pela educação (Santos *et al.*, 2020). O Programa permite práticas diversificadas, que podem ser moldadas pelos universitários.

Além dessas práticas, o Programa possibilita a relação dos universitários com o âmbito escolar, o que contribui para a consolidação das relações entre universidade e escola, estimulando parcerias colaborativas e possibilitando experiências reais que contribuem para a formação inicial (Biazolli; Gregolin; Stassi-Sé, 2021).

Diante disso, o objetivo deste trabalho foi demonstrar as dificuldades enfrentadas durante a regência no RP, em uma escola de Ensino Médio da rede pública de ensino. Tal objetivo foi alcançado abordando as dificuldades no planejamento de aulas e execução de materiais didáticos, realizados através de ferramentas que não eram utilizadas com frequência no processo educativo.

Este trabalho consiste em um relato de experiência sobre as dificuldades vivenciadas durante o período de regência no ensino remoto, dentro do Programa Residência Pedagógica do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, *campus* Heróis do Jenipapo.

DESENVOLVIMENTO

As atividades de regência do Programa Residência Pedagógica (RP), subprojeto Biologia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), estão sendo desenvolvidas em uma escola pública de ensino médio, localizada no município de Campo Maior-PI. A escola funciona em período integral, porém, durante o período de pandemia, as aulas de Biologia são realizadas somente no período vespertino.

SUMÁRIO

A escola recebe alunos de diferentes classes sociais e apresenta uma infraestrutura eficiente para desenvolver diversas atividades em seu currículo. Atualmente, a escola está funcionando apenas em modo remoto, onde os alunos com acesso à internet recebem suas atividades por meio da plataforma *Google Classroom*, enquanto os alunos sem acesso recebem suas atividades impressas na escola a cada 15 dias.

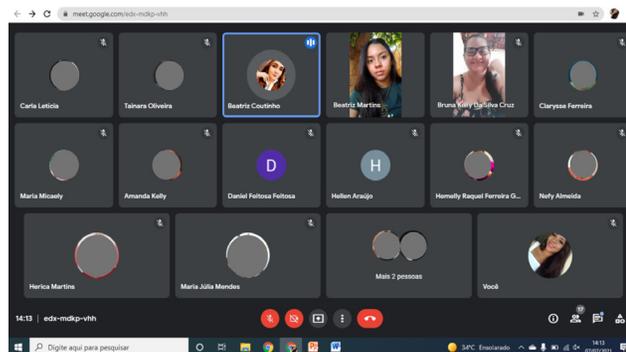
As atividades desenvolvidas durante o período de regência no RP foram realizadas remotamente, por meio de ferramentas como *Google Meet* (para a realização de aulas expositivas síncronas, com apresentação de slides), *Canva* (utilizado para criação de jogos), *Padlet* (para criação de mural didático com informações dos conteúdos presentes no livro), *Google Formulários* (para realização da avaliação) e *Kahoot* (utilizado para criação de jogos rápidos, como o quiz). Essas ferramentas possuem versões gratuitas, e os materiais proporcionaram uma experiência de contato dos residentes com as novas tecnologias utilizadas na docência.

A realização dos encontros síncronos ocorreu durante os meses de maio, junho e julho de 2021, com intervalos de 15 dias entre cada encontro. Neste período, foram realizados três encontros síncronos, com duas aulas de 40 minutos em cada encontro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas síncronas de Biologia foram realizadas através da plataforma *Google Meet* e apresentaram uma baixa frequência e participação dos alunos. A primeira aula contou com a participação de 06 alunos, a segunda com 07, e a terceira com 15 alunos, em uma turma com o total de 41 alunos matriculados. Tal fato pode ser explicado devido à falta de acesso à internet pelos discentes e o desânimo dos alunos em realizarem atividades totalmente remotas (Figura 1).

Figura 1 – Encontro remoto realizado durante a terceira aula de Biologia

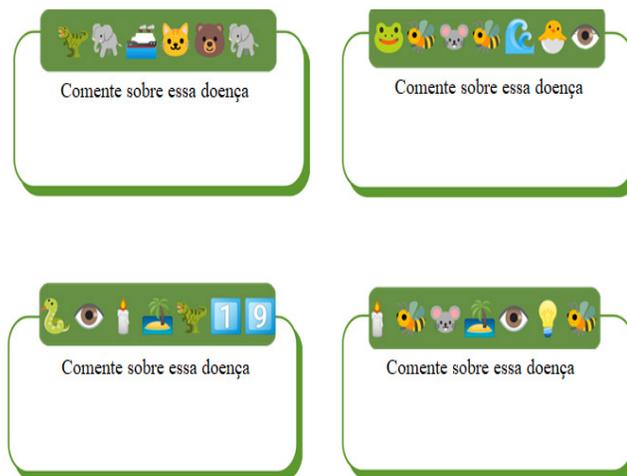


Durante a criação e execução de atividades didáticas para os alunos com acesso à internet, os materiais foram produzidos utilizando ferramentas digitais simples e de fácil acesso, buscando a construção do conhecimento dos alunos. Dentre as ferramentas didáticas, foram criados jogos como quiz (Figura 2), charadas (Figura 3) e mapa mental.

Figura 2 – Participação dos alunos em um quiz didático criado no aplicativo *Kahoot* durante a regência no Programa Residência Pedagógica

	Placar	Pontos
1	Fátima Larina	2688
2	Nina	2627
3	Jamily	2587
4	Micaely	2348
5	Tainara	1855
6	Carla	1802
7	Fernanda	1369

Figura 3 – Charada viral elaborada pelas residentes no aplicativo *Canva* durante a regência no Programa Residência Pedagógica



A devolutiva desses materiais e o *feedback* dos alunos foi baixo. Esse fato foi relacionado com a falta de afinidade dos discentes com os residentes, assim como a falta de internet e aparelhos tecnológicos para recebimento e devolução das atividades, uma vez que, nem todos os alunos possuem celular, *tablet* ou computador.

Essa falta de interação corrobora com o pensamento de Charczuk (2020), que afirma que o ensino remoto subtrai a relação entre aluno e professor, impediu o compartilhamento do espaço físico da escola, fragilizando o ensino e passando os alunos para um segundo plano no processo educativo.

Durante a preparação dos materiais, foram encontradas diversas dificuldades com relação à diversidade tecnológica de ferramentas e a necessidade de se produzir materiais diferenciados do livro didático, abordando de forma lúdica os conteúdos e com variação entre si, uma vez que, a escola possui um público de alunos "desplugados", ou seja, desfavorecidos quanto ao acesso à internet,

e que possuem outras necessidades. A instituição recebeu chips de acesso à internet, que embora ajudem, não são suficientes.

Segundo Gugliano e Sainz (2021), essa necessidade de adaptação gerou diversos materiais alternativos e instrutivos aos docentes para serem utilizados como base no ensino. Com isso, foi possível verificar que nem todo material produzido e executado no ensino presencial, pode simplesmente ser adaptado ao ensino remoto.

De acordo com Gugliano e Sainz (2021), o empoderamento tecnológico fornece uma gama de documentos para serem baixados e utilizados pelos alunos durante o ensino remoto. Contudo, essa quantidade de informações e atividades pode sobrecarregar os discentes, gerando um peso negativo quanto ao uso da internet e dificultando os estudos dos alunos desfavorecidos desse processo global tecnológico, pois eles não terão acesso a esses recursos.

Essa problemática pode ser descrita segundo o pensamento de Charczuk (2020), que reconhece que o ensino remoto não possui manual de instruções e não apresenta um planejamento concreto e específico para a sua prática. Dessa forma, apenas a transposição de tudo o que se faz no espaço presencial para o meio digital ou impresso, é insuficiente e dificulta o processo educativo, diminuindo a potencialidade e contribuindo para uma educação ineficaz.

Contudo, a experiência adquirida através do RP permitiu uma gama de conhecimentos em tecnologias de ensino, que podem continuar sendo utilizadas tanto no ensino remoto, como no presencial. Através do período de regência foi possível estabelecer um contato com o novo processo de ensino remoto, no qual se teve bastante liberdade para executar os planejamentos e atividades, tomando quase que completamente, o controle da sala de aula.

A experiência no RP despertou uma criatividade tecnológica e facilitou a inserção dos licenciandos no universo comumente dominado pelos adolescentes. Além disso, as atividades desenvolvidas

pelo RP também puderam ser compartilhadas nas diversas mídias sociais como: *Instagram*, *WhatsApp* e *YouTube*, para que não somente os alunos, mas toda a comunidade interessada pudesse usufruir e se inspirar nas criações voltadas para o aprimoramento e melhoramento do ensino básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da docência dentro de um Programa Institucional como o Residência Pedagógica, mostrou-se como uma atividade desafiadora no atual cenário da educação no Brasil, porém, permitiu vivências desse novo formato de ensino, onde foi possível colocar em prática todos os processos de formação inicial, como planejamento e execução de aulas.

Com essa experiência, foi possível também, aprender e dominar as novas tecnologias que podem ser utilizadas tanto no ensino remoto quanto no ensino presencial. Apesar dos desafios e do desânimo por não possuir preparação suficiente para lidar com o desconhecido, a regência possibilitou a identificação com a docência, bem como o exercício de práticas diversas, contribuindo assim para o nosso processo de formação.

REFERÊNCIAS

BARCELOS DOS SANTOS, E.; MARTINS, M.; SILVEIRA RAMOS, M.; NETO, H.; MAZOCCO PANIZ, C. A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. **Revista Insignare Scientia**, v.3, n.1, p.42-56, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11018>. Acesso em: 09 de jun de 2021.

BLAZOLLI, C. C.; GREGOLIN, I. V.; STASSI-SÉ, J. C. Contribuições do Programa Residência Pedagógica à formação inicial de futuros professores de línguas: aspectos da parceria colaborativa. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v.13, n.26, p.155-170, 2021. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 15 de jul de 2021.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.45, n.4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt>. Acesso em: 26 de jun de 2021.

FERREIRA, S. F.; SANTOS, A. G. M. Dificuldades e desafios durante o ensino remoto na pandemia: um estudo com professores do município de Queimadas - PB. **Rev. Científica**, Fortaleza, v.9, n.7, 2021. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/artigo/dificuldades-e-desafios-durante-o-ensino-remoto-na-pandemia-um-estudo-com-professores-do>. Acesso em: 26 de jun de 2021.

GUGLIANO, B. F.; SAINZ, R. L. Adaptando materiais didáticos do ensino presencial para o ensino remoto. **Rev. Educar Mais**, v. 5, n.3, p. 546-556, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2381>. Acesso em: 26 de jun de 2021.

OLIVEIRA, A. C.; OLIVEIRA, J. C. Educação on-line: o alcance e as dificuldades do ensino remoto em tempos de pandemia. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 11., **Perspectiva Web**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt>. Acesso em: 25 de jun de 2021.

SOARES, M. D.; SANTOS, A. N.; FARIAS, F. E.; LIMA, F. G. C. Ensino de biologia em tempos de pandemia: criatividade, eficiência, aspectos emocionais e significados. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação**, v.7, n.2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i2.630>. Acesso em: 09 de jul de 2021.

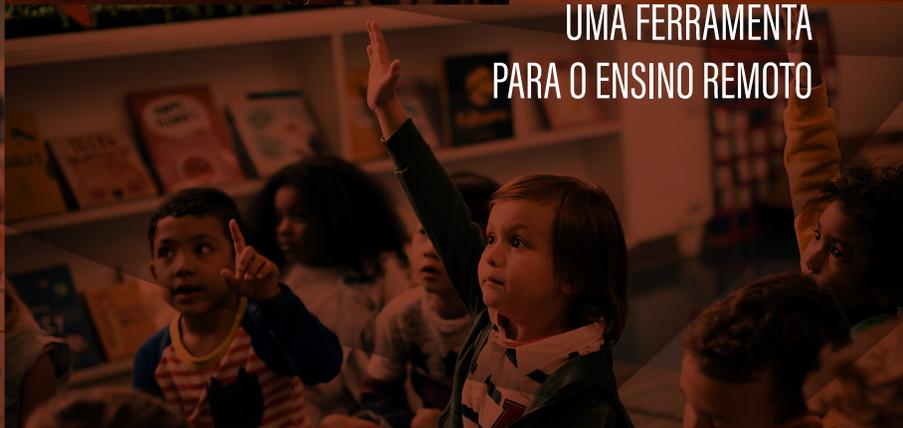
SUMÁRIO



*Vitória Maria de Oliveira
Rayanne Soares Sipaúba
Jailton Venilson Ferreira da Silva
Maria Beatriz Dias Coutinho
Josiane Silva Araújo
Thais Yumi Shinya*

JOGO DA MEMÓRIA:

**UMA FERRAMENTA
PARA O ENSINO REMOTO**





SUMÁRIO



RESUMO

O jogo da memória é uma ferramenta didática, lúdica e interativa, que não precisa ser usada somente para memorização de conceitos, mas também como facilitadora na compreensão de determinados conteúdos. A atividade objetivou estimular a memorização e desenvolver o raciocínio por meio de uma ferramenta simples e adaptada ao ensino remoto. A atividade foi desenvolvida pelos bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP) na cidade de Campo Maior (PI), em uma escola estadual na turma do 1º ano do Ensino Médio. O jogo da memória foi elaborado no PowerPoint, usando os recursos de animação. No *slide* alocou-se seis imagens de biomas, com seus nomes abaixo em ordem aleatória. A atividade foi desenvolvida após a exposição do conteúdo, e os alunos tiveram 15 segundos para memorização das informações na tela. Após esse tempo, as imagens e os nomes foram sobrepostos com retângulos de cores diferentes. O aluno deveria selecionar um retângulo colorido da parte superior e outro retângulo da parte inferior, em seguida era questionado aos alunos se a imagem correspondia ao nome do bioma, e caso não correspondesse, a vez era passada. Dos 21 alunos que responderam ao questionário, 57,1% acharam ótima e 42,9% boa, sendo que todos afirmaram que gostariam da realização de jogos semelhantes nas aulas e que esta contribuiu para a revisão do conteúdo. Podemos concluir que a atividade despertou um maior interesse, pois observou-se que os discentes participaram e que a abordagem foi importante para assimilação do conteúdo e para o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Biomas. Didática. PowerPoint. Gamificação. Metodologia diferenciada.

INTRODUÇÃO

A falta de motivação é uma das principais causas de desinteresse e não participação dos alunos nas aulas, o que acaba dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Porém, há alternativas que podem ser utilizadas para despertar o interesse desses alunos para um melhor aprendizado e estimulá-los ao estudo (PINTO *et al.*, 2012). Uma dessas alternativas é a utilização de metodologias diferenciadas através dos jogos didáticos, que facilitam a associação do aprendizado e construção do conhecimento de forma lúdica, sendo que os alunos geralmente são receptivos ao desenvolvimento dessas atividades para abordar os conteúdos (Carbo *et al.*, 2019).

As atividades lúdicas são práticas que favorecem a aplicação de uma educação, que tem como finalidade o desenvolvimento pessoal do aluno, além disso, são ferramentas que motivam, atraem e estimulam o processo de construção do conhecimento (Lima *et al.*, 2011). Se utilizado da forma correta, o lúdico possibilita, tanto ao aluno quanto ao professor, alcançar os objetivos esperados de forma prazerosa (Silva *et al.*, 2015).

A utilização de recursos didático-pedagógicos na sala de aula proporciona preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e assim, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, torna os alunos participantes do seu processo de aprendizagem (Castoldi; Polinarski, 2009), adquirindo conhecimentos e habilidades (Lima; Cavalcante Neto; Esmeraldo, 2021)

Sobre o ensino remoto, Oliveira *et al.* (2020) afirmam que este surge como uma terminologia muito recorrente no cenário atual, sendo necessário considerar reflexões sobre este modelo e outros que utilizam as tecnologias nos processos de interação entre docentes e discentes. Na mesma linha, Hodges *et al.* (2020) dizem que o ensino remoto é um trabalho que requer paciência e ao mesmo

SUMÁRIO

tempo criatividade, pois, apesar de ser aplicado a distância, deve preconizar a transmissão em tempo real das aulas, promovendo constante contato entre educador e estudante.

Sabendo disso, Bolzan *et al.* (2021) enfatizam que em decorrência da pandemia da COVID-19 e com o objetivo de atender às características do ensino remoto, os jogos tiveram que ser adaptados, pensados e desenvolvidos de forma digital. Assim, uma das formas de tornar o ensino remoto mais interessante e criativo é através dos jogos virtuais educativos, isso porque eles são eficientes e necessários no ensino remoto e potencializam de forma exitosa a aprendizagem dos alunos (Conde *et al.*, 2021).

O jogo acaba funcionando como um estímulo para o aluno, proporcionando uma melhor compreensão dos conteúdos, além de possibilitar o crescimento e o desenvolvimento intelectual desse aluno, sendo uma forma de aproximar o conteúdo e motivá-los a estudar de forma mais atrativa (Verri; Endlich, 2009).

Uma forma de utilizar atividades lúdicas para deixarem as aulas mais dinâmicas é através de jogos, como por exemplo o jogo da memória que, segundo Araújo *et al.* (2020), é uma ferramenta didática, lúdica e interativa. Através dele é possível promover a integração entre temas transversais, e que não precisa ser usado somente para memorização de conceitos, mas também como um facilitador na compreensão de determinados conteúdos. Com isso, o objetivo do trabalho foi estimular a memorização e desenvolver o raciocínio por meio de uma ferramenta simples e adaptada ao ensino remoto.

SUMÁRIO

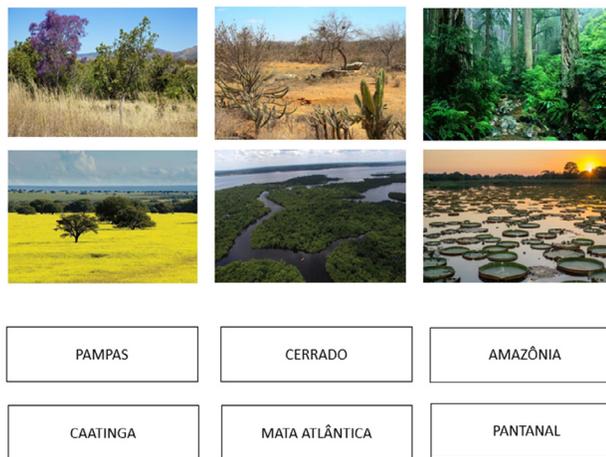
DESENVOLVIMENTO

CONTEXTUALIZAÇÃO

A atividade foi desenvolvida pelos bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP), durante o período de regência no mês de junho de 2021, com alunos da cidade de Campo Maior (PI), em uma escola estadual na turma do 1º ano do Ensino Médio, de forma remota. O jogo da memória foi elaborado no PowerPoint (Microsoft Office, 2010), usando os recursos de animação.

No slide foram alocadas seis imagens de biomas (Pampa, Cerrado, Amazônia, Caatinga, Mata Atlântica e Pantanal), com seus nomes abaixo em ordem aleatória (Figura 1). A atividade foi desenvolvida na sala virtual após a exposição do conteúdo na aula síncrona e os alunos tiveram 15 segundos para memorizar as imagens na parte superior e seus respectivos nomes na parte inferior da tela.

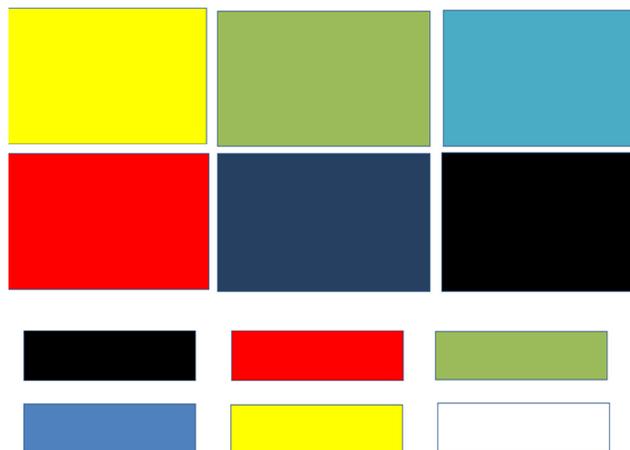
Figura 1 - Imagens dos seis biomas e seus respectivos nomes utilizados no jogo



Fonte: Autores.

Após esse tempo, as imagens e os nomes foram sobrepostos com retângulos de cores diferentes (Figura 2).

Figura 2 - Imagem mostrando os biomas e seus nomes sobrepostos por retângulos coloridos



Fonte: Autores.

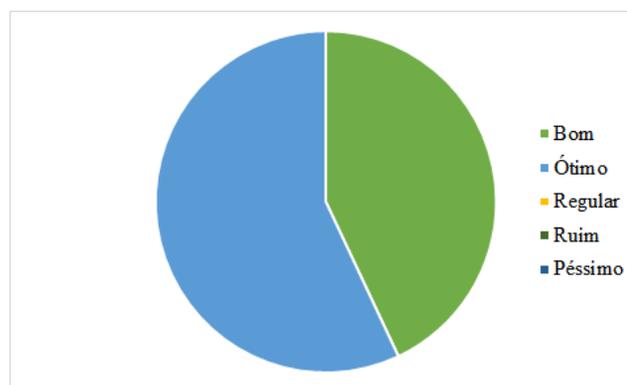
O aluno solicitava que os residentes selecionassem um retângulo colorido da parte superior (que cobria as imagens dos biomas) e outro retângulo colorido da parte inferior (que cobria os nomes dos biomas). Ao clicar nos retângulos, a imagem do bioma e o nome eram descobertos, e o aluno questionado se a imagem escolhida correspondia ao nome do bioma. Os residentes também questionavam aos demais alunos da turma se todos concordavam com a resposta do colega. Caso a resposta estivesse incorreta, a vez era passada para o próximo aluno.

Ao final, foi passado um questionário construído através da plataforma *Google* formulários com quatro questões, tanto objetivas quanto subjetivas, para averiguar a eficácia da atividade, que ficou disponível por 24 h para que fosse respondido pelos alunos.

RESULTADOS

O questionário desenvolvido ao final da atividade para verificar a eficácia e contribuição da atividade, foi respondido por 21 alunos. Com relação à atividade, 57,1% acharam ótima e 42,9% boa (Figura 3), sendo que todos os alunos (100%), responderam que gostariam que jogos semelhantes fossem realizados nas aulas.

Figura 3 - Gráfico mostrando a satisfação dos alunos em relação a atividade realizada



Fonte: Autores.

Sobre as contribuições que o jogo trouxe em relação ao aprendizado, os alunos responderam que este auxiliou na memorização, na revisão do conteúdo, e acharam que é uma forma fácil e divertida de aprender. Acerca das sugestões de atividades diferentes para aula de Biologia, eles citaram *quiz*, debates, bingo, jogos da memória e cruzadinhas.

Além disso, foi possível constatar que a maioria dos alunos participou da atividade e demonstrou interesse e curiosidade. Inicialmente eles apresentaram dificuldade em encontrar o bioma e seu nome correspondente. No entanto, no decorrer do jogo eles conseguiram realizar a associação corretamente. Ao final, foi perceptível

a atenção e participação ativa dos estudantes durante a atividade, uma vez que associaram corretamente os biomas e os seus nomes e responderam todos os questionamentos feitos pelos residentes.

Foi uma atividade prazerosa que proporcionou interação e aprendizagem entre os participantes. Métodos como esse propiciam interações tanto entre os próprios alunos quanto entre professor e aluno, e é efetivo na associação e compreensão do conteúdo, sendo, portanto, uma ferramenta eficaz. De acordo com o comportamento observado e a forma como ocorreu a interação durante a atividade, podemos constatar que o jogo da memória é um instrumento didático compreensível para o aprendizado dos biomas e até de outros conteúdos.

Ao utilizar atividades como essa é perceptível ver o quanto os alunos ficam empolgados e se tornam mais participativos durante as aulas, uma vez que, eles já estão acostumados somente à aula tradicional. Inserir metodologias ativas e atividades diferentes atrai mais atenção desses alunos. O uso de metodologias diferenciadas em sala de aula contribui para que os discentes ampliem suas formas de aprendizagem, favorecendo uma maior compreensão do que o professor ministra em suas aulas, e isso é proporcionado pelo programa Residência Pedagógica.

Além disso, durante o período de regência foi possível compreender a diferença na participação dos alunos em sala de aula, comparando a aula meramente expositiva com aulas que se utilizam metodologias diferenciadas. Dessa forma, o professor necessita utilizar e inovar cada vez mais na sua prática docente, buscando contribuir com a formação ativa dos cidadãos.

SUMÁRIO

DISCUSSÃO

De acordo com Domingos e Racena (2010), o jogo da memória pode ultrapassar a questão da memorização e promover a pesquisa de aspectos que se relacionem com o conteúdo. Santos e Guimarães (2010) afirmam que o jogo ajuda a assimilar termos usados nos conteúdos ministrados, permitindo a vivência de situações de controle e regras. Além disso, em outros estudos, como o de Farias, Silveira e Arruda (2015), o jogo da memória, segundo os alunos, contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre o conteúdo, bem como tornou a aula mais divertida.

As atividades lúdicas têm como finalidade, propiciar o meio para que o aluno impulse o seu raciocínio, a reflexão e consequentemente a construção do seu conhecimento (LIMA *et al.*, 2011). São ainda reconhecidas como um meio de propiciar ao aluno um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, possibilitando a aprendizagem de várias habilidades (Aguar, 2004).

“O jogo é um comportamento de caráter simbólico e de desenvolvimento social, uma forma natural de troca de ideias e experiências” (Murcia *et al.*, 2005, p. 26). Atualmente, o professor busca utilizar em sala de aula, metodologias e técnicas de ensino diferentes, que sejam criativas e variadas, com o propósito de motivar os seus alunos. E os jogos se manifestam como uma excelente alternativa para despertar esse interesse (Soares, 2014).

Para Nicola e Paniz (2017), os jogos são uma ferramenta importante, pois estes proporcionam que os alunos aprendam, e estreitam as relações com o professor. Com a utilização de jogos é possível observar e desenvolver no aluno a aprendizagem de muitas habilidades como: tomada de decisões, cooperação, respeito às regras, trabalho em equipe, entre outras. Ao fazer o uso de atividades lúdicas, se promove a motivação no aluno, fazendo com que este, participe da aula de forma espontânea, além de possibilitar melhor compreensão do conteúdo.

SUMÁRIO

CONCLUSÃO

Podemos concluir que a atividade despertou um maior interesse, pois observou-se que os discentes participaram e que a abordagem foi importante para assimilação do conteúdo e construção do conhecimento. Atividades diferenciadas como essas são essenciais para aulas, seja no ensino remoto ou presencial, uma vez que são lúdicas e de fácil compreensão, atraindo o interesse dos alunos, e promovendo a interação entre eles mesmo fisicamente distantes uns dos outros.

A partir dessa prática percebeu-se a necessidade dos residentes se reinventarem neste período de isolamento social, buscando estimular a aprendizagem por meio da inserção de metodologias ativas e da ludicidade promovendo a construção da aprendizagem dos alunos, além de despertar a participação, o interesse, a criatividade, a cooperação e a troca de conhecimentos entre a turma.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. **Educação Inclusiva: Jogos para o ensino de conceitos**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

ARAÚJO, E. P. R. *et al.* **Ensino de Ciências da Terra na educação básica: a proposta do jogo da memória “Das rochas à vida”**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

BOLZAN, D. P. V. *et al.* Jogos digitais na alfabetização: emergências do ensino remoto. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede**, v. 2, n. 2, p. 1-20, 2021.

CARBO, L. *et al.* Atividades práticas e jogos didáticos nos conteúdos de química como ferramenta auxiliar no ensino de ciências. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 5, p. 53-69, 2019.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA*, 1., 2009, Paraná. **Anais [...]**. Paraná, 2009.

CONDE, I. B. *et al.* Percepções de professores de química no período da pandemia de COVID-19 sobre o uso de jogos virtuais no ensino remoto. **Revista Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p.1-11, 2021.

DOMINGOS, D. C. A.; RACENA, M. C. P. Jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de química: a construção do conhecimento. **Revista Ciências e Cognição**, v. 15, n. 1, p. 272-281, 2010.

FARIAS, L. F.; SILVEIRA, G. F.; ARRUDA, V. M. O jogo do ciclo celular: uma alternativa para o ensino de biologia. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 8, n. 16, p. 27-35, 2015.

HODGES, C. *et al.* As Diferenças entre o Aprendizado Online e o Ensino Remoto de Emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, p. 1-12, 2020.

LIMA, E. C. *et al.* Uso de jogos lúdicos como auxílio para o ensino de química. **Revista Eletrônica Educação em Foco**, v. 3, p. 1-15, 2011.

LIMA, F. M. J. S.; CAVALCANTE N. P. E.; ESMERALDO, N. F. A. Jogos aplicados ao ensino de Física. **Revista Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2021.

MURCIA, J. A. M. *et al.* **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **Revista Inovação e Formação**, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017.

OLIVEIRA, M. S. L. *et al.* **Diálogos com os docentes sobre o ensino remoto**. 1. ed. Recife: EDUFRPE, 2020.

PINTO, A. C. C. *et al.* Jogos educativos como ferramenta didática e facilitadora na aprendizagem do aluno em sala de aula. *In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO*, 7., 2012, Tocantins. **Anais [...]**. Tocantins, 2012.

SUMÁRIO

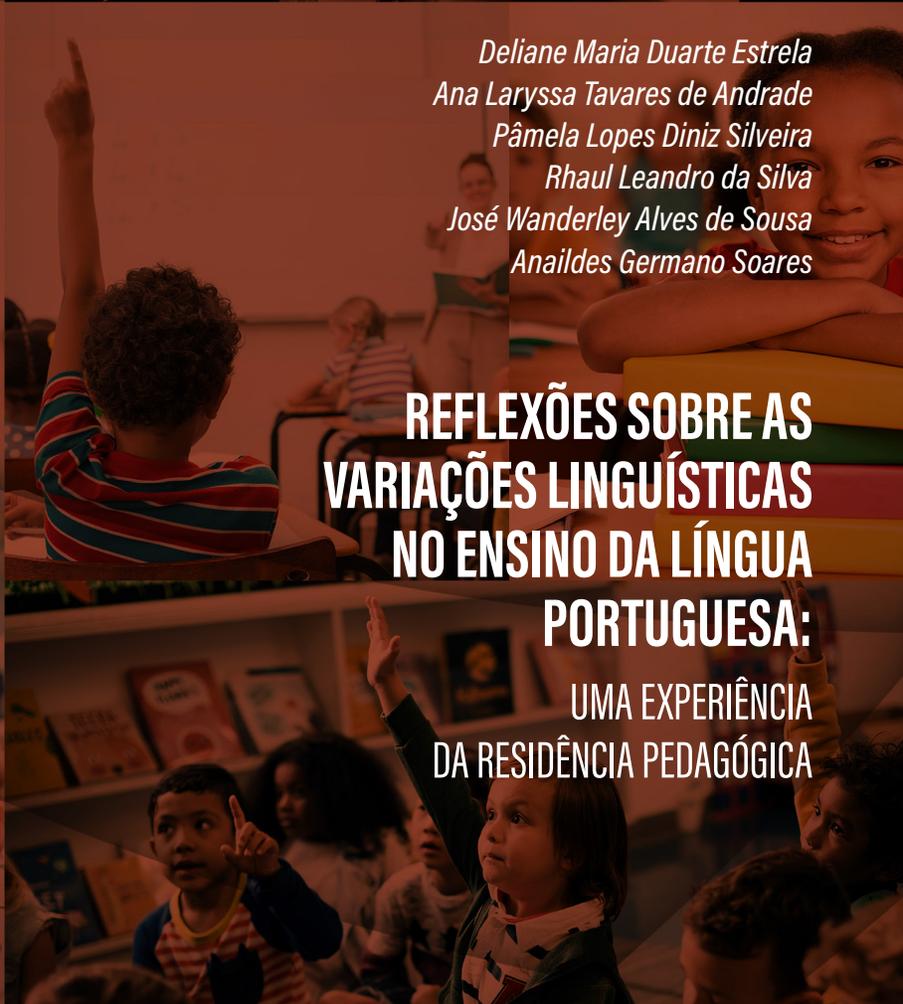
SANTOS, A. B.; GUIMARÃES, C. R. P. A utilização de jogos como recurso didático no ensino de zoologia. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**. v. 5, n. 2, p. 52-27, 2010.

SILVA, E. G. *et al.* *Jogos Interativos: uma abordagem metodológica para auxiliar no processo ensino aprendizagem dos alunos do 6º e 7º anos na Escola Campos Sales em Juscimeira/MT.* **Revista Monografias Ambientais**, v. 14, p. 23-40, 2015.

SOARES, M. H. F. B. **O lúdico em química: jogos aplicados ao ensino de Química.** 2014. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VERRI, J. B.; ENDLICH, A. A utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia. **Revista Percurso**, v. 1, n. 1, p. 65-83, 2009.

SUMÁRIO



*Deliane Maria Duarte Estrela
Ana Laryssa Tavares de Andrade
Pâmela Lopes Diniz Silveira
Rhaul Leandro da Silva
José Wanderley Alves de Sousa
Anaildes Germano Soares*

REFLEXÕES SOBRE AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:

**UMA EXPERIÊNCIA
DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**



SUMÁRIO

RESUMO

As variações linguísticas existem em qualquer língua e são desencadeadas por vários motivos. No Brasil, existe uma grande variedade linguística por ser um país de grande extensão, imensa população e muitas culturas. Diante disso, o presente artigo visa apresentar uma atividade assíncrona realizada pelos bolsistas do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Língua Portuguesa, para alunos do Ensino Médio da ECIT Cristiano Cartaxo, em Cajazeiras-PB, na qual foi desenvolvido, em formato de vídeo, reflexões sobre as variedades linguísticas existentes em nosso território e o uso formal e informal da língua, a fim de que, cientes da existência dessas variações, os alunos possam valorizá-las ainda mais. Para isso, como aporte teórico, foram utilizados os estudos de Bagno (2015), Moran (1995) e da BNCC (2018), configurando este trabalho como uma pesquisa bibliográfica, de natureza básica e abordagem qualitativa. Portanto, com esse trabalho buscamos desencadear novos caminhos para estudar a nossa língua, contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas – por intermédio do estudo da diversidade da língua –, bem como a importância e o impacto de seus estudos, seja no âmbito escolar ou social.

Palavras-chave: Variação Linguística. Ensino. BNCC. Residência Pedagógica. Vídeo.

INTRODUÇÃO

A Língua é um fenômeno social, pois funciona para a interação entre as pessoas nas mais diferentes situações socio comunicacionais, o que faz dela um instrumento altamente adaptável, a decorrer do contexto em que está inserida e do tipo de linguagem que ela requer. Representando, desse modo, uma manifestação da vida em sociedade, que não pode conceber o seu estudo isolado da fala. Em vista disso, podemos afirmar que o Brasil possui uma grande variedade linguística entre os falantes do português devido a muitos fatores, como: idade, sexo, grupos de pessoas e regiões geográficas.

Mediante esse cenário, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Documento Oficial do Ministério da Educação que orienta os professores para um ensino promissor e qualificado), aponta a necessidade de apresentar aos alunos da educação básica as variações linguísticas do nosso país, uma vez que, esse saber contribui na construção do conhecimento linguístico e no desenvolvimento do respeito sobre todos os usos da língua em nossa sociedade.

Isto posto, bem como os fundamentos da escola preceptora, os bolsistas do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Língua Portuguesa, produziram um vídeo sobre algumas das variedades linguísticas do Brasil, conceitos e estigmas, no intuito de realizar o primeiro contato formal com os discentes da escola Cidadã Integral Técnica Estadual Cristiano Cartaxo, localizada na cidade de Cajazeiras-PB, além de recepcioná-los durante a acolhida.

A escola em questão apresenta como estratégia pedagógica ações voltadas para o fortalecimento do ensino-aprendizagem, com metodologia que corrobora com o desempenho das competências exigidas na contemporaneidade. Ademais, tem como base os quatro pilares da educação, as metodologias de êxito, a pedagogia da presença, o projeto de vida e os eixos formativos: formação acadêmica

SUMÁRIO

de excelência, formação para a vida e formação de competências. Por conseguinte, nesse modelo de escola o processo de acolhimento é realizado diariamente, com temas sortidos, no intuito de motivá-los.

Diante disso, o presente trabalho se justifica porque fomenta um ensino interativo, que visa construir uma sala de aula acolhedora e inclusiva para todos os falantes brasileiros, além de desconstruir alguns pensamentos equivocados sobre o uso da língua portuguesa; à exemplo disso, está a defesa de que existe uma forma “certa” de falar o português, como aponta a norma-padrão da língua⁷, quando na verdade, o que ocorre é que existe uma linguagem adequada para cada situação comunicativa na nossa sociedade letrada.

Para isso, como aporte teórico foram utilizados os estudos de Bagno (2015), Moran (1995) e da BNCC (2018), configurando este trabalho como uma pesquisa bibliográfica, de natureza básica e abordagem qualitativa, que tem como finalidade dialogar sobre a existência e a valorização das variações linguísticas no Brasil à luz da BNCC, relatar a experiência assíncrona por meio do vídeo produzido para a acolhida do início do período letivo e diferenciar o uso formal e informal da língua de acordo com as situações sócio comunicacionais.

Portanto, esperamos que esta pesquisa contribua à construção de novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem da nossa língua e para o aprimoramento das práticas pedagógicas - por intermédio do estudo da diversidade da língua -, bem como à importância e o impacto de seus estudos, seja no âmbito escolar, seja no âmbito social, para que tenhamos mais respeito linguístico a todos os falantes do português.

7 Marcos Bagno (2015, p.12) define norma-padrão como “o modelo idealizado de língua ‘certa’ descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa. Quanto a isso, vale ressaltar que na mesma página o autor aponta que abandonou “definitivamente a expressão ‘norma culta’ por causa das ambiguidades que ela implica”, pois costuma ser utilizada “para se referir tanto ao modelo idealizado de língua e seus divulgadores quanto para designar o modo como realmente falam (e escrevem) os brasileiros urbanos, letrados e de status econômico elevado.” Em função disso, optamos por utilizar o termo “norma-padrão”, ao invés de “norma culta”, em consonância com o que traz Bagno.

SUMÁRIO

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É por meio do uso da língua que o homem realiza a comunicação com outros indivíduos, que acontece através da utilização dos signos convenientes, principalmente, nas modalidades escrita e oral. Assim, do mesmo modo que a sociedade passa por mudanças, a língua também está em constante processo de mudança, sendo ela um instrumento flexível e não rígido.

Destacando uma definição presente na obra *No curso de Linguística Geral*, por Ferdinand de Saussure (2006, p. 24) “a língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, etc.” Portanto, nesse sistema possui muitas combinações em que o falante utiliza para expressar ideias e se comunicar.

Já partindo para a definição de linguagem, ainda postulando o pensamento de Saussure (2006, p. 16), “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”. Nesse sentido, a linguística já tinha um grande olhar voltado para a linguagem, por essa definir além do individual do falante, mas também o lado social, pois ambos influenciam na sua produção. Logo, as variações são completamente comuns, visto que a língua é viva e heterogênea.

Marcuschi (2011, p. 91) diz que a língua é um fenômeno cognitivo, histórico, social e cultural, que varia ao longo do tempo e, que de acordo com os usuários de uma língua, ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Nesse aspecto, o Brasil é um país muito rico em diversidade de povos, dialetos e variações linguísticas, de modo que, na Língua Portuguesa, assim como em qualquer outro idioma, as variedades linguísticas subsistem por diversos fatores sociais. Entretanto, muitos usuários ainda não reconhecem

essas manifestações linguísticas como algo normal e muitas vezes adotam a noção de “erro” para esses usos, além do mais, há usuários da língua que acreditam que têm lugares que falam de forma melhor e outros de forma pior.

O sociolinguístico Marcos Bagno, um grande pesquisador nessa área, acerca disso explica que: “é preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir um único local ou uma única comunidade de falantes ‘o melhor’ ou o ‘pior’ português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura.” (BAGNO, 2007, p. 51). Em síntese, as variações linguísticas ocorrem normalmente em uma língua entre todos os seus falantes, sendo assim, não deveria ter motivos para propagar preconceitos e julgamentos, pois, é perceptível que é algo comum e necessário aos usuários da língua terem o seu próprio repertório lexical, condizendo com a sua realidade cultural, que fez e faz parte da sua vivência enquanto indivíduo e ser social que se relaciona com outros seres.

Isto posto, visando refletir sobre esse assunto nas práticas pedagógicas, pode-se observar o que está postulado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo, que tem como objetivo definir um conjunto orgânico de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica em conformidade com PNE – Plano Nacional da Educação. Além disso, tem como intuito superar a fragmentação das políticas educacionais, o fortalecimento do regime de colaboração entre as esferas do governo e garantir qualidade e equidade na educação.

Nessa perspectiva, a ideia de competência é tida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas do cotidiano, do âmbito do trabalho e do exercício da cidadania. Assim, uma das competências

SUMÁRIO

específicas da área da linguagem é “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.” (BRASIL, 2018, p. 65).

No eixo da Oralidade é destacado sobre a relação entre fala e escrita, indicando que o docente leve o aluno a refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto. Nesse sentido, destaca a relevância dos discentes já olharem de modo mais amplo para essa questão. Para isso, a habilidade da BNCC (2018, p. 500) para o Ensino Médio, na área de Língua Portuguesa, deixa explícito que

(EM13LP14) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).

Segundo Cagliari (2005, p. 73), a variação linguística não mostra erro algum de linguagem, nem para o indivíduo, nem para um grupo dialetal, mostra apenas que pessoas diferentes podem ter modos variados de usar a mesma língua. Nesse aspecto, é necessário, de fato, o posicionamento dos professores de português sobre essa questão das variações e de todos os fatores que implicam sobre os determinados grupos de falantes, almejando o respeito entre todos e, evitando assim, a propagação do preconceito linguístico.

SUMÁRIO

METODOLOGIA

Para se obter discussões e respostas em torno do tema proposto, a finalidade da nossa pesquisa é básica, visando gerar novos pensamentos e debates quanto ao uso das variações linguísticas, sobre os mitos e preconceitos que envolve este assunto, seja em sala de aula ou no dia a dia através dos processos de comunicações. O estudo tem caráter essencialmente qualitativo com ênfase na pesquisa bibliográfica.

Dessa forma, sobre o conceito de língua e variações linguísticas, os autores consultados foram: o sociolinguista Marcos Bagno, com o livro *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*; Ferdinand de Saussure, com *Curso de linguística geral* e o linguista Luiz Antônio Marcuschi, em *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*, que destaca a variedade da língua. Quanto às discussões sobre BNCC e as variações linguísticas no ensino de Língua Portuguesa, consultamos a *Base Nacional Comum Curricular* e Luiz Carlos Cagliariari na sua obra intitulada: *Algumas questões de linguística na alfabetização*.

Partindo dos conceitos apresentados, refletimos sobre o que foi estudado a partir de uma atividade assíncrona realizada com as turmas da ECIT Cristiano Cartaxo. Nela, é descrita detalhadamente, ordenada e apresenta fotos usadas para ilustrar. Essas reflexões se fazem tanto sobre a aplicação e estudos desses conceitos em sala de aula, como os meios de transmissão, já que no período da atuação do Projeto os encontros eram realizados de forma remota devido ao cenário pandêmico do Covid-19, assim, as ferramentas digitais também foram utilizadas nas práticas pedagógicas, para tal fim, consultamos José Manuel Moran, Cristiane Maria Facco e Eloiza Dutra Lopes, que debatem acerca do uso do vídeo no processo de aprendizagem.

SUMÁRIO

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o advento da globalização, as tecnologias digitais passaram a ser amplamente difundidas no mundo e isso acarretou diversas mudanças sociais, principalmente nas formas e meios de comunicação. Dentro dessa perspectiva, as práticas pedagógicas também foram impactadas e, por conseguinte, sofreram alterações. Ferramentas tecnológicas, tais como o vídeo, passaram a ser gradativamente incorporadas no âmbito educacional.

Contudo, após eventos recentes relacionados a Covid-19 e a pandemia, o processo de ensino foi novamente modificado. As escolas converteram sua maneira de atuação por tempo indeterminado, transferindo o ensino presencial para o ensino remoto. Assim, os meios digitais e as ferramentas tecnológicas transformaram-se no principal viabilizador do ensino. Nessa ótica, o vídeo constitui um excelente mecanismo de ensino, posto que “o jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender: Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional e abstrata. Lê, vendo” (MORAN, 1995, p. 29).

Além disso, o ensino por intermédio do vídeo promove um maior interesse dos alunos, devido à linguagem familiar; torna as aulas mais atraentes; desenvolve a sua criatividade e faculta uma melhor fixação dos assuntos, uma vez que eles trazem a realidade para o processo de aprendizagem, tornando-o efetivo (MORAN, 2009). Desse modo, o vídeo e sua comunicação audiovisual tem o alto potencial de estimular os estudantes e desenvolvê-los intelectual e socialmente, uma vez que envolve e ativa de várias formas um indivíduo (FACCO, 2010).

À vista disso, foi realizada uma produção audiovisual pelos bolsistas do Programa Residência Pedagógica, para compor o momento de acolhida do início do período letivo da Escola Cidadã

Integral Técnica Cristiano Cartaxo, que foi divulgado para toda a comunidade escolar através dos grupos de *Whatsapp*, no dia 15 de março de 2021 (Figura 1). Para a sua produção, o Coordenador de Área, a Preceptora e os residentes decidiram que dois pontos eram extremamente importantes para a construção de um vídeo⁸: 1) Nossas imagens e respectivos nomes deveriam constar na produção em questão para que os alunos pudessem nos conhecer, uma vez que esse era o primeiro contato com os alunos; 2) A gravação deveria conceber um diálogo sobre a Língua Portuguesa e o início do ano letivo.

Figura 1 - Capa da produção audiovisual



Fonte: Arquivo dos bolsistas.

SUMÁRIO

- 8 O Ensino Remoto foi adotado em 2020 devido a pandemia instaurada no Brasil pelo coronavírus SARS-CoV-2. A partir disso, as escolas foram fechadas por tempo indeterminado e as aulas passaram a ocorrer de modo on-line. No entanto, vale ressaltar que, de acordo com GARCIA (et al., 2020) "ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital." A grande diferença está justamente no fator emergencial trazido pela pandemia: instituições de ensino superior e básico despreparadas para o ensino remoto por não utilizarem com tanta frequência o ensino à distância com seus alunos, bem como, o ambiente de trabalho do professor precisando ser alterado para o seu próprio lar e, por conseguinte, alunos que também não estavam preparados para receber este modelo de ensino, que seja por inexperiência, por falta de recursos, como celular ou notebook para poder assistir as aulas e realizar as tarefas e, até mesmo, a falta de internet em sua residência, fatores esses que poderiam ser resolvidos com o ensino presencial.

A partir disso, os residentes se reuniram para o planejamento, e devido os tabus presentes no ensino da nossa língua materna, o grupo chegou ao consenso de que seria interessante desmistificar esses estigmas, para que pudéssemos, ao longo da nossa atuação, delinear uma sala de aula mais inclusiva, sem tantos receios e inseguranças quanto ao saber da Língua Portuguesa (um dos mitos que permeiam os falantes do português brasileiro, como já comentado no capítulo da fundamentação teórica desta pesquisa), o que nos levou ao desejo de dialogar sobre as variações linguísticas do Brasil e a diferença entre o uso formal e informal da língua, de modo a desconstruir a ideia de “certo” e “errado” para dar lugar a noção de que a língua é um sistema flexível determinado pela situação socio-comunicacional, em que sua forma adequada de uso apresenta-se mediante o contexto.

Para isso, decidimos anexar no início da nossa produção trechos do vídeo *Sotaques e Expressões do Brasil: Como Falamos de Norte a Sul*, publicado no canal do Youtube da Babbel Brasil, no dia 3 de janeiro de 2018, que contém seis falantes da Língua Portuguesa com dialetos de regiões diferentes, sendo elas: Pará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro (Figura 2). Em seguida, cada residente aparece no vídeo com os seus respectivos nomes devidamente destacados, trazendo a sua contribuição e desenvolvendo o objetivo, a priori, estabelecido pelo grupo com essa atividade assíncrona: conversar sobre a existência e a valorização das variações linguísticas da nossa língua, a fim de desmistificar pre-conceitos linguísticos.

SUMÁRIO

Figura 2 - Capa do vídeos sobre os dialetos



Fonte: Arquivo dos bolsistas.

Dentro dessa perspectiva, para começar, cinco residentes, um de cada vez, apresentaram de forma oral uma afirmação errônea que costumamos ouvir no Brasil quanto ao “uso correto” da Língua Portuguesa, sendo elas: 1) “O dialeto de São Paulo é o mais correto”; 2) “Na verdade é o de Brasília”; 3) “Nordestino fala errado demais”; 4) “Quem é da periferia não sabe falar o Português” e; 5) “O certo é falar o Português como os cultos”. Depois disso, mais um residente aparece, dessa vez para debater sobre a quantidade de línguas existentes no Brasil, a construção histórica da forma “certa” ou “errada” de se falar o português e o porquê da negação das variações linguísticas, bem como, da norma-padrão da língua, enfatizando, ao final de sua fala, como nossa atuação visa respeitar o letramento cultural e linguístico de cada aluno.

Dando continuidade, o sétimo residente reforça o que é afinal a gramática normativa e quando devemos utilizá-la, enquanto o oitavo e último residente do Subprojeto deseja bom início de ano letivo, além de mais respeito e uma maior valorização da riqueza cultural e linguística do nosso país, encerrando-o com a referência dos vídeos utilizados da Babel Brasil (Figura 3). Logo em seguida, foram expostas as fotos de cada integrante do Programa com a animação

SUMÁRIO

do Hugo ao lado, o intérprete em 3D do aplicativo de celular *Hand Talk Tradutor para Libras*, disponível na *Play Store* ou *Apple Store*⁹, que traduz textos e áudios para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a Língua Americana de Sinais (ASL) por meio de inteligência artificial. No caso do vídeo da acolhida, o Hugo despede-se em libras.

Figura 3 - Referência do vídeo utilizado na introdução



Fonte: Arquivo dos bolsistas.

No total, o vídeo durou três minutos e sete segundos, e assim foi publicado no formato de IGTV¹⁰, na página do *Instagram* oficial da nossa equipe @linguaportuguesa.rp.cfp¹¹, entretanto, para enviar no grupo de *Whatsapp*, foi necessário torná-lo mais curto, a solução encontrada para isso foi acelerar a fala de alguns alguns residentes que estavam mais lentas e com pausas na oralidade, chegando ao total de dois minutos e cinquenta e um segundos, limite permitido pelo aplicativo. Para editá-lo foi utilizado dois aplicativos diferentes: o *Canva*, para criar as artes e o aplicativo *Inshot*, para compilar todas as gravações, permitindo cortes, adição de textos e efeitos sonoros e visuais.

9 Loja de aplicativos, jogos, livros e músicas;

10 Definido pelo próprio *instagram* como "local dedicado a vídeos imersivos e longos. Não têm o limite de um minuto e ocupam a tela inteira". Disponível em: <https://about.instagram.com/pt-br/features/igtv>. Acesso em: 07 jul. 2021.

11 O vídeo em questão encontra-se disponível em: https://www.instagram.com/tv/COAvXA7DsZ9/?utm_source=ig_web_copy_link.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados da nossa pesquisa, pode-se apontar algumas considerações pertinentes, a começar pela relevância das discussões acerca das variações linguísticas do português brasileiro nas aulas de Língua Portuguesa, pois existe a necessidade dos usuários da língua reconhecerem a diversidade linguística que existe no nosso país e, por conseguinte, diminuir o preconceito linguístico, encadeando um novo olhar sobre as diferentes linguagens existentes.

Essa abordagem levaria a comunidade escolar refletir sobre novos caminhos de ensino-aprendizagem, saindo da perspectiva normativa que existe uma língua “certa” de uso do falante. Os caminhos são diversos, diante do ensino remoto todo o corpo estudantil – dos alunos aos professores – teve que se reinventar, e esse fato levou os professores a adotarem novas perspectivas, como o uso do vídeo, além das inúmeras outras formas, como jogos, quizzes, entre outros. Dessa forma, preserva-se a proximidade com o aluno e o debate será mais eficaz.

A Língua é rica, dinâmica, social e moldável nas diferentes práticas discursivas. Por isso, esse debate deve acontecer em sala de aula para proporcionar reflexões sobre nossa Língua Portuguesa e seus usos nas práticas sociais. Muitas vezes, o estudante sai da escola ainda com o pensamento que o Português é difícil justamente por não ter visto essas discussões que promovem novos olhares e questionamentos, assim, acaba por não reconhecer que a língua é próxima de si mesmo e de sua realidade.

Logo, com esta pesquisa, visa-se contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, ampliar os pensamentos sobre os usos da língua em sociedade e suas variações, como também, corroborar para as futuras práticas pedagógicas através das novas tecnologias. Ademais, aguçar novas pesquisas para diversos estudiosos da

Língua e, em especial, para futuros residentes que vão se deparar com desafios e diferentes formas de práticas comunicativas.

Destarte, a Residência Pedagógica proporcionou diante dos estudos com a BNCC e atuação na escola, ampliar as perspectivas sobre as futuras práticas docentes, levando a refletir sobre como diversificar as metodologias em sala de aula, concretizando-se como uma experiência enriquecedora, tendo em vista a possibilidade de vivenciar essas experiências ainda enquanto acadêmicos de Letras - Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: O que é, como se faz. 48ª e 49ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007 e 2015.

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

CAGLIARI, L. C. **Algumas questões de linguística na alfabetização**. Caderno do Professor (Belo Horizonte), Belo Horizonte, MG, v. 1, n.12, p. 72-83. 2005.

FACCO, Cristiane Maria. **O uso do vídeo na sala de aula**. Orientadora: Antonio Marcos de Oliveira Candia. 2010. TCC (especialização) - Curso de Mídias na Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1745>. Acesso em: 30 de jun. de 2021.

GARCIA, T. C. M. et al. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aula [recurso eletrônico]**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf. Acesso em: 08 de jun. de 2021.

LOPES, Eloiza Dutra. **A contribuição da mídia vídeo no processo ensino-aprendizagem: o uso do vídeo em sala de aula**. Orientadora: Adriana Soares Pereira. 2011. TCC (especialização) - Curso de Mídias na Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2570>. Acesso em: 30 de jun. de 2021.

MARCUSCHI, L.A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, jan-abr, 1995. p. 27-35. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 30 de jun. de 2021.

_____. **Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção**. 06 de mar. de 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=384>. Acesso em: 30 de jun. de 2021.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Org. por Charles Bally; Albert Sechehaye; prefácio de edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, João Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 34ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SUMÁRIO



16



*Samara de Lima Costa
Rackel Gonçalves Calado
João Franolím Barbosa Neto*

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO:

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO
DE ORTOGRAFIA ATRAVÉS DO USO
DE UM JOGO EDUCATIVO**





SUMÁRIO

RESUMO

O presente relato de experiência trata do desenvolvimento e utilização de um jogo educativo para o ensino de ortografia em aulas remotas de Língua Portuguesa durante a pandemia do coronavírus. Essas práticas foram realizadas por estudantes de Letras, bolsistas do Programa Residência Pedagógica, em turmas de primeiro ano na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Tiradentes, localizada na cidade de Juazeiro do Norte - CE. O principal objetivo deste trabalho foi explorar a utilização de jogos como estratégia educacional, a fim de promover o ensino-aprendizagem de regras ortográficas de forma interativa e reflexiva. Foram utilizados como fundamento contribuições de diversos autores sobre a perspectiva interacionista de ensino de Língua Portuguesa e ortografia, bem como referentes aos princípios metodológicos ativos da aprendizagem baseada em jogos. Os docentes em formação verificaram que ferramentas simples, como o *PowerPoint* e o *Canva*, podem ser utilizadas para a criação de jogos autorais adaptados a diversos contextos e conteúdos. Além disso, os alunos participaram de forma significativa e empolgante dos momentos de ensino com jogos. Dessa forma, a interação entre professores e estudantes, tão afetada pelo distanciamento nas aulas virtuais, foi intensificada e o processo de ensino aprendizagem otimizado.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Jogos Educativos. Ortografia. Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, o Decreto nº 33.519 instituiu medidas para o enfrentamento da infecção humana e disseminação do coronavírus, inclusive a suspensão das atividades escolares no Estado do Ceará. Após um período de inatividade, a adesão ao ensino remoto foi estabelecida e as escolas passaram por uma fase de adequação das estratégias pedagógicas, reformulação do calendário escolar, busca ativa dos alunos e familiarização com as práticas de educação não presenciais. Diante disso, as atividades do Programa Residência Pedagógica (PRP) começaram a ser realizadas em outubro de 2020 de forma remota.

O PRP é um projeto que integra as ações da Política Nacional de Formação de Professores e visa promover o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura. Para tanto, a imersão na escola de Educação Básica é oportunizada aos licenciandos a partir da segunda metade do curso. Dessa forma, o projeto promove o incentivo à formação docente para a educação básica, mediante a efetiva associação entre teoria e prática, a adequação dos currículos e propostas pedagógicas das licenciaturas às indicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como o reforço da relação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica.

Assim como todos os profissionais da educação e os alunos, os residentes precisaram se adaptar à utilização das Tecnologias Digitais (TDs) no ensino remoto. Alguns desses recursos já eram conhecidos e utilizados por muitas pessoas, contudo eles se tornaram basilares para viabilização das atividades escolares e por isso uma capacitação mais aprofundada para usá-los se tornou necessária. Em encadeamento, entraves como a dificuldade de acesso dos estudantes aos dispositivos tecnológicos, o pouco preparo dos profissionais para o ensino remoto e a tímida participação dos alunos nas salas de aulas virtuais também vieram à tona.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



O relato de experiências aqui apresentado trata da produção e da utilização de um jogo educativo em aulas remotas de Língua Portuguesa, ministradas em turmas de primeiro ano na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Tiradentes, localizada na cidade de Juazeiro do Norte – CE. Essas atividades foram desenvolvidas por estudantes do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri – URCA, participantes do Programa Residência Pedagógica. O principal objetivo deste trabalho foi explorar a utilização de jogos como estratégia educacional, a fim de promover o ensino-aprendizagem de regras ortográficas de forma interativa e reflexiva.

Para tanto, o trabalho teve como fundamento as orientações sobre o ensino e aprendizagem da ortografia delineadas no componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC e em estudos da área, bem como os princípios metodológicos ativos da aprendizagem baseada em jogos. O programa *PowerPoint* e a plataforma de design *Canva* foram as ferramentas utilizadas para a produção do jogo.

Morais (1999, p. 4) define a ortografia como “uma convenção social que ajuda a estabelecer a comunicação escrita” e defende a necessidade de ensinar e aprender as suas normas pensando, discutindo, refletindo e não apenas decorando. Tendo em vista que a escrita é consolidada como um importante instrumento de comunicação na sociedade, dominar o código ortográfico é fundamental para a atuação social e profissional dos indivíduos. Ademais, Piaget (1976) considera o jogo uma atividade produtiva para o desenvolvimento físico do organismo, isso porque os jogos podem melhorar as habilidades de concentração, exercitar e testar as capacidades intelectuais e promover a apreensão de conhecimento.

À vista disso, as práticas exploradas nesse trabalho partiram da necessidade de conduzir o ensino e aprendizagem das convenções ortográficas de forma significativa nas aulas remotas e a utilização do jogo foi considerada como um recurso promissor para estimular a interação e a aprendizagem dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho baseia-se na experiência de estudantes do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri – URCA, no Programa de Residência Pedagógica. As práticas docentes apresentadas aqui foram desenvolvidas nos módulos I e II do PRP com duas turmas do primeiro ano na EEMTI Tiradentes, situada na cidade de Juazeiro do Norte – CE.

Enquanto EEMTI, a escola-campo contempla a base curricular comum e uma parte flexível (componentes curriculares eletivos) articuladas durante o período matutino e vespertino e, ainda, disponibiliza ensino noturno que atende não só aos alunos do bairro onde está localizada, como também aos moradores de sítios e áreas mais distantes do centro da cidade.

A revolução tecnológica e digital que emergiu no século XXI trouxe muitas transformações para todos os setores da sociedade, tornando as Tecnologias Digitais elementos essenciais para a vida das pessoas. Em função disso, a necessidade de repensar as práticas de ensino-aprendizagem, analisando as contribuições e riscos da integração das TDs e da cultura digital se tornou uma exigência para a educação há alguns anos (BACICH; MORAN, 2018).

O ensino remoto foi instituído de forma emergencial no cenário pandêmico em decorrência da necessidade de distanciamento social, assim a integração das TDs nos processos educacionais que já vinha sendo discutida e explorada ganhou ainda mais enfoque. A modalidade de Ensino Remoto (ERE) corresponde à transposição do ensino presencial físico para a rede virtual, sendo o processo mediado através da utilização das Tecnologias Digitais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Esse formato se diferencia do modelo de Educação a Distância (EaD) pelas circunstâncias políticas, sociais e educacionais de implementação (BEHAR, 2020).

SUMÁRIO

Assim, seguindo todos os protocolos de saúde pública, as atividades do PRP começaram a ser desenvolvidas totalmente de forma remota. Nessa conjuntura, diversas plataformas e recursos digitais precisaram ser utilizados a fim de viabilizar as atividades docentes e possibilitar o contato entre os participantes da residência. Dentre essas ferramentas, o *Meet*, o *Classroom*, o *Google Docs*, o *PowerPoint*, o *Canva*, o *Whatsapp*, o *Instagram* e o *YouTube* foram preponderantes nos processos de interação, elaboração e divulgação dos trabalhos.

Esse cenário, contudo, revela impasses que precisam ser considerados, pois afetaram e seguirão afetando os processos de ensino-aprendizagem. A redução da duração dos encontros virtuais foi um deles, tendo em vista que o tempo de tela cansa mais que as práticas presenciais e isso interfere na concentração; por conseguinte, a proposta curricular da área de Língua Portuguesa também foi sintetizada para se adequar ao ensino remoto.

No ano letivo de 2021, a professora preceptora da EEMTI ficou responsável pelas aulas de Língua Portuguesa (Língua/gramática e Literatura) em quatro turmas e de Redação em três turmas, todas de primeiro ano, por isso os residentes atuaram principalmente nessas séries. Seguindo as orientações da Secretaria de Educação (Seduc) para adaptação ao ensino remoto, a escola estabeleceu que as aulas síncronas de Língua Portuguesa e Redação dos primeiros anos seriam realizadas somente nas segundas-feiras, no turno matutino, tendo cada matéria uma aula de 40 minutos por semana. Já o contraturno do mesmo dia ficou para que os estudantes se dedicassem às atividades assíncronas.

Por serem de fácil acesso aos alunos, os principais recursos de apoio utilizados foram o livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; ABAURRE, 2016) e as apostilas do Material Estruturado de Língua Portuguesa do SISEDU (Sistema *Online* de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional).

SUMÁRIO

Em associação, informações e exemplos complementares foram pesquisados em outros materiais para contribuir com as explicações.

Todos os planejamentos e produções foram feitos de forma colaborativa por meio de aplicativos e ferramentas digitais. Além disso, vale destacar o apoio dado por residentes em observação nas aulas de regência dos colegas através do acompanhamento das dúvidas e comentários dos alunos no *chat* das salas virtuais. Assim, mesmo com as divisões de horários e conteúdos, todos os residentes participaram ativamente de todas as aulas.

Tendo em vista que toda prática pedagógica relativa à língua é modelada por como se concebe a linguagem (Travaglia, 2009), é pertinente estabelecer a concepção de linguagem que norteou as práticas de ensino desenvolvidas. Apesar de não fazer referência a uma teoria específica, a visão de linguagem tomada pela BNCC corrobora a perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana. Essa abordagem elucidada a linguagem como um fenômeno social de interação produzida através das enunciações, de forma a conceber uma comutação bilateral de experiências e saberes entre os enunciadores (Bakhtin, 2006). Assim a língua é concebida como um instrumento de inter-relações que são estabelecidas no ato da comunicação entre os indivíduos. Nessa perspectiva, cabe ao componente de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica:

Proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67-68).

A partir disso, os assuntos e habilidades propostos no Plano de Ensino Remoto (PER) de 2021 foram trabalhados de forma integrada e sintética com o uso de materiais e estratégias dinâmicas, sempre procurando associar os conteúdos dos três eixos da LP (Língua, Literatura e Redação), intercalando-os entre as aulas

SUMÁRIO

através de explicações simples com muitos exemplos e referências próximas à realidade e interesses dos alunos (filmes, jogos, animes, memes, músicas etc.).

Dentre as práticas de regência realizadas, vale destacar: o uso de mapas mentais como material de ensino e atividade de estudo sobre os conceitos de linguagem, língua e variação linguística; bem como a dramatização de um fragmento da peça *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, realizada pelos residentes e a preceptora durante uma aula *online* para ilustrar a explicação do gênero dramático; e a utilização de jogos destinados ao ensino de regras ortográficas que será a atividade focalizada na sequência.

O assunto de oralidade e escrita está incluído nos conteúdos previstos no PER do primeiro bimestre de 2021. Para trabalhar esse conteúdo nos primeiros anos, o livro didático traz uma proposta de abordagem introdutória sobre as relações existentes entre os sons da fala e a escrita, além de abordar a ortografia como uma convenção social. Posteriormente, apresenta de forma sistemática algumas regras ortográficas referentes à escrita de certos fonemas que causam mais dúvidas (como /s/, /z/, /ʃ/ e /z/), ao uso do acento gráfico e das palavras parônimas e homônimas.

Desde o início das práticas de observação e de regência das aulas, os residentes e a preceptora identificaram que muitos alunos tinham dificuldades com o domínio das normas ortográficas através das conversas no *chat* do *Meet* e das produções textuais solicitadas. Além disso, as interações nas aulas sempre restringiam a participação de poucos alunos, geralmente os mesmos. Esses fatores foram levados em consideração no planejamento de trabalho dos conteúdos de ortografia, bem como o desafio de promover o ensino e aprendizagem efetivo desses assuntos, considerados complexos e difíceis pelos estudantes, em pouco tempo de aula.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



Todos esses aspectos foram determinantes para a elaboração de uma estratégia didática focada no ensino das regras ortográficas de forma dialógica e funcional. Nesse sentido, Morais (1999) defende a aprendizagem da ortografia através da reflexão, considerando que “a ortografia funciona como um recurso para cristalizar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários da mesma língua. Escrever de forma unificada facilita a tarefa de se comunicar por escrito” (Morais, 1999, p. 4), isto é, a língua é múltipla e variável, então a grafia adequada das palavras é estabelecida por convenções sociais para unificar e facilitar a comunicação escrita.

Morais (1999) destaca que algumas regras ortográficas seguem princípios regulares que permitem prever sistematicamente como escrever as palavras, porém a ortografia também possui irregularidades. À vista disso, o autor propõe um ensino que ajude na descoberta, compreensão e aplicação das regras a partir da reflexão e, especificamente para os casos irregulares, memorização. Percebe-se, portanto, a importância de trabalhar as regras de forma reflexiva focando em associações contextualizadas e nas dificuldades mais específicas dos alunos para que a aprendizagem se efetive mediante as práticas de leitura e escrita.

Partindo disso, a ideia de trabalhar ortografia através de jogos surgiu como uma alternativa de ensinar as regras de forma criativa, motivadora e desafiante, unindo diversão e reflexão sobre a escrita. A elaboração do material didático teve como base práticas e estudos sobre metodologias ativas e jogos educativos que os residentes tiveram contato na disciplina de didática cursada na licenciatura e nos encontros formativos do PRP. As tecnologias digitais foram ferramentas relevantes no desenvolvimento dessa prática.

Rela *et al.* (2006) mencionam que o uso de recursos tecnológicos na educação é necessário para a promoção de práticas pedagógicas diferenciadas no mundo contemporâneo, que tem por objetivo a apropriação do conhecimento. Nesse sentido, recontextualizar

as metodologias de ensino mediante a integração das mídias e das tecnologias no desenvolvimento de metodologias ativas é urgente para impulsionar e engajar os estudantes nos processos de ensino-aprendizagem (Bacich; Moran, 2018). É importante considerar que a mera inserção das TDs nos processos educacionais não configura mudanças significativas, é preciso engajar essas ferramentas com criatividade, criticidade e reflexão, mantendo o comprometimento com a qualidade pedagógica; por isso, a mediação e orientação dos professores nesses processos são fundamentais.

As metodologias ativas são atividades pedagógicas que focam no envolvimento dos estudantes como agentes ativos do seu próprio processo de estudo. Conforme Bacich e Moran (2018, p. 17), a metodologia ativa se caracteriza pela “inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno”. Sob essa perspectiva, o ensino-aprendizagem leva o aluno a refletir sobre problemas, buscar respostas e assim construir saberes e habilidades. Dessa forma, a relevância e autonomia do papel docente se mostram essenciais na criação de novos métodos e na orientação de propostas de ensino-aprendizagem contextualizadas e significativas.

Nesse sentido, os jogos são eficientes ferramentas de estímulo para o desenvolvimento intelectual, pois através deles o indivíduo pode aprender e se divertir atuando em circunstâncias agradáveis de ensino (Antunes, 2000). A Aprendizagem Baseada em Jogos (em inglês *Games Based learning* – GBL) trata-se da abordagem de atividades educacionais com base em jogos ou elementos dos *games*, sejam eles físicos, digitais, criados ou não pelo próprio docente (Calixto *et al.*, 2020). Assim, a utilização dos jogos em práticas com fins educativos cria uma atmosfera de motivação que possibilita a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Ao jogar, o estudante também pode assimilar conhecimentos e experiências, bem como desenvolver habilidades de interação, de comunicação, de cooperação, emocionais, dentre outras.

SUMÁRIO

A apropriação de jogos em contextos educacionais pode assumir diferentes configurações. Os jogos educativos são aqueles que possuem um objetivo pedagógico e são elaborados para a utilização em situações de ensino, com base em uma metodologia que oriente o processo através da interação, da motivação e da descoberta (Prieto *et al.*, 2005). Eles se diferenciam da abordagem mais moderna de *gamificação* que se volta para a utilização de elementos e princípios dos jogos, como níveis, pontuações e enredo, em circunstâncias reais de ensino-aprendizagem, fora do mundo dos *games* (Alves, 2014).

O material elaborado pelos residentes foi projetado com propósito didático no intuito de auxiliar o ensino-aprendizagem de regras ortográficas; sendo assim, enquadra-se na concepção de jogo educativo. Além disso, é caracterizado como um jogo digital por ter sido concebido por meio da utilização de ferramentas tecnológicas, visando a sua implementação no contexto de ensino remoto.

Atualmente existem diversos jogos educativos comerciais, contudo a possibilidade de criação autônoma do professor é um fator importante. Isso porque é o professor quem conhece o contexto de ensino e as necessidades dos seus alunos, logo são os profissionais mais qualificados para o desenvolvimento de jogos educativos adequados e comprometidos com o propósito pedagógico. Atualmente, o mercado dispõe de vários *softwares* e ferramentas de autoria que facilitam o processo de construção de jogos digitais.

Para a criação de jogos com design e programação simples, mantendo a qualidade pedagógica, os residentes consideraram o *Microsoft PowerPoint* uma ferramenta muito prática e útil. Esse programa oferece um editor visual básico e uma barra de ferramentas de controle que possibilitam a criação de apresentações interativas com configuração de jogo. Sendo um programa do pacote *Office*, ele tem uma interface gráfica intuitiva que já é muito utilizada por profissionais da educação, então se torna mais convidativo a quem não está

SUMÁRIO

familiarizado com softwares mais complexos. As suas ferramentas de inserção de elementos multimídia (como formas, gráficos, tabelas e imagens), animação e *hiperlink* podem ser destacadas como itens proveitosos para a configuração de mensagens de *feedback* e da navegabilidade controlada de acordo com a progressão do jogo.

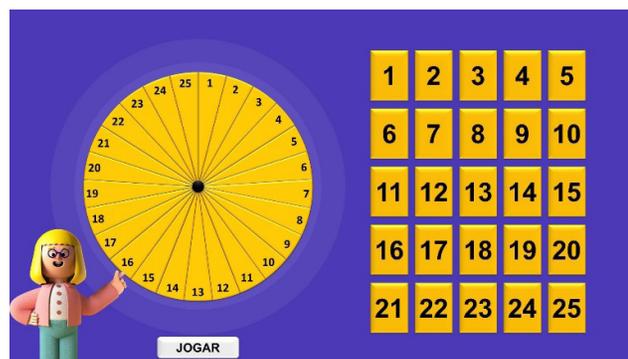
Além do *PowerPoint*, a plataforma de design *Canva* serviu como ferramenta auxiliar para o aperfeiçoamento visual do material. O grande acervo de imagens, ícones e *layouts* liberados para formatação pela plataforma foram explorados na construção de uma identidade visual lúdica. De acordo com Baittola *et al.* (2002, p. 283) “o atrativo visual, a compatibilidade com a trama e o alto nível de jogabilidade” são características importantes para o sucesso de um jogo, por isso esses elementos foram trabalhados de forma associada para criar um material com jogabilidade atrativa e qualidade pedagógica.

O jogo desenvolvido tem como ponto de partida uma roleta com um conjunto de *cards* numerados que direcionam a desafios ortográficos, por isso foi intitulado como “Jogo da Roleta”. Cada aluno deveria se dispor, de forma voluntária, a jogar uma partida, determinando via áudio o momento de iniciar e parar o giro da roleta, que era acionado pelo botão “Jogar”. Ao parar de girar, o *card* correspondente ao número apontado na roleta pelo avatar da professora era selecionado para direcionar ao desafio ortográfico. Após a solução do desafio e explicações dos docentes, o residente mediador voltava à tela inicial do jogo para começar uma nova rodada com outro jogador.

SUMÁRIO



Figura 1 – Slide inicial do jogo



Fonte: Elaborado pelos autores.

SUMÁRIO



Em síntese, os desafios consistiram em identificar e comentar a escrita adequada de certas palavras e expressões de acordo com as normas ortográficas e os contextos de uso. A partir da participação dos alunos, os residentes propuseram questionamentos para identificar se os estudantes conheciam e compreendiam as regras que determinavam a solução dos desafios. Em seguida, eles explicavam de forma mais detalhada as regras e peculiaridades relacionadas com as questões suscitadas. Os outros alunos também podiam participar com alguma contribuição sobre o conteúdo da questão após a participação do jogador que iniciou a rodada.

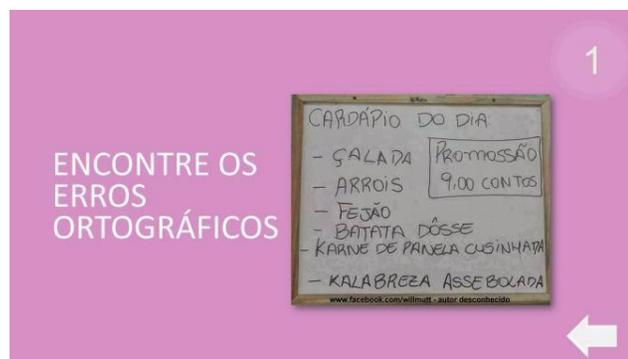
O foco da atividade foi trabalhar o uso de alguns fonemas que causam mais dúvidas, a acentuação gráfica, os parônimos e os homônimos. Outros casos, contudo, também foram discutidos, sempre tentando abordar as relações estabelecidas entre sons da fala e escrita que, geralmente, provocam confusões. Para tanto, foram utilizados elementos e textos multissemióticos que demonstram situações reais de uso da comunicação escrita, como memes, propagandas, posts de redes sociais, dentre outros.

Figura 2 - Desafio sobre homônimos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 3 - Desafio sobre uso do acento e de fonemas parecidos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dessa forma, para além da determinação de certo ou errado, os residentes buscaram promover discussões reflexivas sobre as regras que determinam a escrita dos termos apresentados. Em alguns casos, foram destacados o caráter irregular da escrita de algumas palavras, explicando que a apreensão das normas também se dá de forma orgânica com a memorização a partir da constante prática de pesquisa, leitura e produção de textos. Para complementar a prática síncrona, os residentes disponibilizaram no *Classroom* e

no perfil do *Instagram* da residência materiais de estudo com dicas, especificações, e exemplificações das normas ortográficas.

Os alunos se mostraram muito empolgados com o jogo e interessados pelo conteúdo. A participação cresceu consideravelmente durante as duas aulas em que o jogo foi implementado, tanto por áudio como no *chat*. A partir dessa participação, observou-se que os estudantes, ao serem instigados a refletir sobre a escrita e suas regras através do jogo, geralmente, acertavam a grafia adequada das palavras, mesmo não sabendo exatamente qual regra estava por trás de cada caso. Eles também conseguiram produzir associações com outros casos problemáticos com os quais já se depararam nas práticas de produção textual e assim assimilaram as regras de forma contextualizada. Isso, contudo, também demonstra que uma maior atenção deve ser dada aos momentos de escrita.

Diante disso, a experiência relatada propiciou contribuições significativas para o processo de ensino-aprendizagem, tanto no que diz respeito à assimilação dos conteúdos pelos alunos da escola como no desenvolvimento dos residentes enquanto docentes em formação. Os jogos ganharam notoriedade nas práticas de regência, despertando o interesse dos alunos para participarem mais ativamente das aulas, bem como estimulando os residentes a buscarem novas formas de desenvolvimento das práticas pedagógicas. Cabe mencionar que em decorrência dessa prática, também foi realizado um *Workshop* sobre o uso do *PowerPoint* para a criação de jogos, ministrado por uma das residentes que idealizaram o Jogo da Roleta, destinado aos demais integrantes do núcleo do PRP da EEMTI Tiradentes.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar as atividades de Residência Pedagógica de forma remota é desafiador, mas também muito proveitoso. O tempo reduzido da carga horária, a inclusão de múltiplos recursos tecnológicos nas aulas, os questionamentos imprevisíveis dos alunos através de uma tela que muitas vezes inibe a participação e interações essenciais para a aprendizagem foram alguns dos aspectos que se destacaram como impasses preocupantes, contudo também instigaram a busca por novas soluções, conhecimentos e habilidades.

As Tecnologias Digitais não são detentoras de todas as soluções para a melhoria da educação, porém permitem a criação e implementação de diversas alternativas metodológicas que podem abrir portas e contribuir no processo gradativo de aperfeiçoamento. Apesar de todos os desafios e dificuldades do ensino remoto emergencial, refletir sobre novas perspectivas metodológicas pode levar a soluções proveitosas, claro que com ressalvas e considerando as peculiaridades de cada contexto educacional. Afinal ampliar o olhar para novas possibilidades metodológicas só enriquece o repertório de experiências e estratégias educacionais. Projetos de formação docente como o PRP e o PIBID, portanto, são fundamentais nos cursos de licenciaturas, pois é mediante a prática e o contato com os alunos nas escolas que o professor se apropria realmente do fazer docente.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria Luiza M; ABAUURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. **Português:** contexto, interlocução e sentido. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ALVES, Flora. **Gamification:** como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito à prática. São Paulo: DVS editora, 2014.

ANTUNES, Celso. **A teoria das inteligências libertadoras**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BATTAIOLA, André Luiz; ELIAS, Nassim Chamel; DOMINGUES, Rodrigo de Godoy; ASSAF, Rodrigo; RAMALHO, Geber Lisboa. Desenvolvimento de um software educacional com base em conceitos de jogos de computador. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE – UNISINOS, 13. **Anais...**, 2002, p. 282-290.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

CALIXTO, Júlia Magalhães Torres; GUIMARÃES, Milena Murta Gonçalves; SANTOS, Rafael Teixeira dos. Aprendizagem baseada em jogos. **Simpósio**, [S.l.], n. 8, mar. 2020. ISSN 2317-5974. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/2114>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CEARÁ. **Decreto nº 33.519**, de 19 de março de 2020. Intensifica as medidas para enfrentamento da infecção humana pelo novo coronavírus. Disponível em: <https://www.coronavirus.ceara.gov.br/project/decreto-no33-519-de-19-de-marco-de-2020/>. Acesso em: 04 jan. 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. Uma reflexão sobre as normas ortográficas. **Cadernos da TV Escola**. Português 2 – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/46/ortografia%20Artur%20Gomes%20d%20Morais.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres (org.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

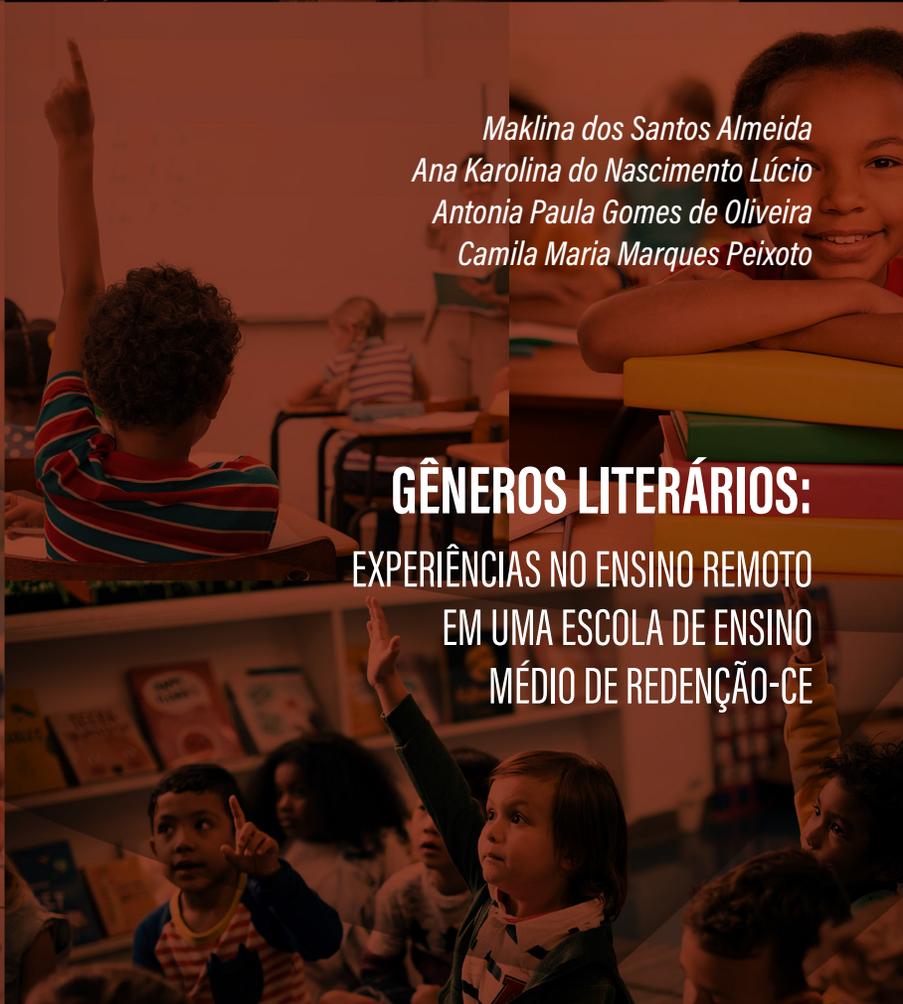
SUMÁRIO

PRIETO, L. M. *et al.* Uso das tecnologias digitais em atividades didáticas nas séries iniciais. **Renote**, v. 3, n. 1, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13934/7837>. Acesso em: 10 jul. 2021.

RELA, E. et al. Tecnologias da informação e comunicação: aprendizagem por projetos interdisciplinares na prática pedagógica. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O TRABALHO NA DIVERSIDADE, 11, 2006. **Anais...** 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SUMÁRIO



*Maklina dos Santos Almeida
Ana Karolina do Nascimento Lúcio
Antonia Paula Gomes de Oliveira
Camila Maria Marques Peixoto*

GÊNEROS LITERÁRIOS:
EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO
EM UMA ESCOLA DE ENSINO
MÉDIO DE REDENÇÃO-CE



SUMÁRIO



RESUMO

O presente trabalho vincula-se ao subprojeto de Letras - Língua Portuguesa (CE) do Programa Residência Pedagógica (PRP), com atuação na Escola EEMPTI Padre Saraiva Leão, de Ensino Médio regular, no Município de Redenção-CE e tem como objetivo apresentar a experiência da aplicação de duas aulas de uma *sequência didática* (SCHNEUWLY, 2011) na modalidade remota acerca dos gêneros literários na Eletiva de Literatura para o ENEM em turmas de terceiro ano. A sequência totalizou quatro aulas que abordaram os conceitos e funções da literatura, baseados em teóricos literários (CANDIDO, 1988; COMPAGNON, 2009; AGUIAR, 2011) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), e os temas mais recorrentes sobre literatura no Enem, com enfoque nos gêneros literários e seus subgêneros na sequência das aulas. A interação didática na aula remota foi norteada por Leurquin (2020) e Alves (2020). Utilizou-se a metodologia de estudo de caso e aula expositiva via Google Meet, com apresentação de Powerpoint e aplicação de questionário pelo Google Forms. O primeiro questionário objetivou compreender sobre a percepção dos alunos quanto ao conceito de literatura e sua forma de lidar com o texto literário no cotidiano e o segundo questionário pretendia avaliar a compreensão dos estudantes acerca do gênero literário lírico. Observou-se uma menor participação dos estudantes na primeira aula remota, pois apenas dois alunos se expressaram oralmente e pelo chat, no entanto, houve um retorno satisfatório do questionário aplicado. Já na aula sobre gênero literário lírico, houve maior interação oralmente e no chat com os estudantes, contudo, apresentaram maior dificuldade de construir conhecimento sobre o gênero lírico e seus subgêneros de acordo com as respostas do questionário.

Palavras-chave: Gêneros literários. Literatura para o ENEM. Ensino remoto. Programa Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) faz parte da política de formação de professores, tendo sido criado pela Portaria Capes nº38, de 28 de fevereiro de 2018, com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as Redes Públicas de Educação Básica. A motivação para a criação do programa Residência Pedagógica nasceu das experiências efetivadas pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras através do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e dos Estágios Curriculares Supervisionados.

Concernente ao subprojeto de Letras-Língua Portuguesa-CE da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), o subprojeto tem como objetivos gerais: Promover a interação entre a Universidade e a escola de Ensino Básico, à formação docente de discentes do curso Letras-Língua Portuguesa com base no desenvolvimento de cursos, minicursos, atividades e demais ações que fortaleçam o campo da teoria, da prática e da reflexão crítica do saber/fazer docente, em uma perspectiva de ensino de língua que integre leitura, produção de texto e ensino de gramática, sendo o texto a unidade de ensino basilar para a compreensão de questões relacionadas à densidade constitutiva do ambiente escolar. E como objetivos específicos, possibilitar, na prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa e/ou Literatura em Escolas do Ensino Básico, a discussão de temas, como, questões ligadas à diversidade nas relações étnico-raciais e aplicação da Lei 10.639/03, educação especial, gênero social, educação em direitos humanos, dentre outros temas, a partir dos efeitos de sentidos construídos no texto, com base em variadas perspectivas teóricas, por meio da identificação das vozes e dos posicionamentos sociais materializados em diversos gêneros literários e não-literários;

SUMÁRIO

Melhorar a qualidade da formação inicial dos discentes entre teoria e prática, a fim de conduzi-los na identificação dos aspectos da profissionalização docente e no desenvolvimento das atividades docentes e Estimular a articulação dos currículos e propostas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, Linguagens e Literaturas nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio (COSTA, 2020, p. 42).

O Programa está em sua segunda edição, orientada pelo Edital nº1/2020, que prevê uma carga horária mínima de 414 horas com duração de 18 meses. Atualmente, estamos na fase de regência com acompanhamento da professora preceptora. Para cada módulo, segue-se a formação continuada teórica no Ambiente Virtual de Aprendizagem, onde aplicamos os conhecimentos produzidos nas ações na Escola com base no plano de trabalho e planos de aula.

Nesse sentido, nossa atuação ocorre na Escola de Ensino Médio Padre Saraiva Leão, que é uma instituição vinculada à Crede 8 do Maciço de Baturité-CE, de tempo integral, localizada no Município Redenção, no Ceará, é uma instituição vinculada à Crede 8 do Maciço de Baturité-CE, que foi a primeira Escola Estadual não profissionalizante que começou a funcionar em tempo integral, desde 2015. A iniciativa decorreu do bom resultado nas provas do SPAECE (2014). Foi fundada no ano de 1915, durante o Governo de Antônio Pinto Nogueira Aciolly, sendo a pioneira Instituição de ensino no Município de Redenção-CE e atendendo também aos Municípios de Acarape e Barreira, que na época eram distritos. A história da Escola também se entrelaça com a história do próprio Município, pois foi em uma de suas salas que ocorreu o feito abolicionista em 1883 e em 1975 (Assembleia Legislativa do Ceará, 2015).

Como consta em seu Projeto Político Pedagógico (EEMPTI Padre Saraiva Leão, 2020), a escola tem como missão oferecer à comunidade um ensino de qualidade, assegurando-lhe o desenvolvimento integral com ênfase no protagonismo juvenil e na cidadania. Tem também como objetivo ser uma escola em tempo integral de

SUMÁRIO

excelência na prestação de seus serviços, trabalhando com equidade e garantindo a permanência dos alunos através de práticas educativas com inovação e competência profissional de seus educadores. A Escola apresenta objetivos de acesso, permanência, sucesso educacional e formação do cidadão e profissional, de uma forma cooperativa entre pais ou responsáveis, estudantes e professores. No âmbito da Língua Portuguesa, a área de conhecimento é composta por Língua Portuguesa para o SPAECE; Leitura e produção textual, Gêneros Textuais, Competências Comunicativas e Tertúlias literárias.

A Escola também trabalha com o conceito dos quatro perfis dos alunos do Ensino Médio que se baseia no acesso dos estudantes às aulas e ao material virtual da EAD no contexto da pandemia, um novo desafio de inclusão de adolescentes, principalmente aqueles que moram em zona rural ou com dificuldades de acesso à internet, ou que tenham baixas condições socioeconômicas. A Escola tem se articulado bem e preparado as suas aulas para todos os perfis, de modo a não excluir nenhum estudante mediante a sua dificuldade de acesso às aulas à distância. Muitos obstáculos estão sendo transpostos nesse período, mostrando o compromisso com a educação igualitária.

Com base nos quatro perfis, fomos orientadas pela professora preceptora da componente curricular língua portuguesa, a produzir materiais didáticos e utilizar metodologias para as distintas realidades. Nesse sentido, o perfil 1 é composto por estudantes que têm acesso a internet e aparelho (celular, computador, tablet) e está sempre presente nas aulas síncronas pelo google meet e participa das aulas e atividades assíncronas no google sala de aula; o perfil 2 corresponde aos estudantes que tem internet e utilizam dispositivo celular, computador, notebook ou tablete de alguém da família. Nesse caso, os alunos nem sempre podem assistir às aulas síncronas, mas eles participam e fazem as atividades das aulas assíncronas pela plataforma *Google Classroom*. No perfil 3, os estudantes não possuem computador e nem celular que suporte o aplicativo do Google meet,

SUMÁRIO

dessa forma, fica impossibilitado(a) de assistir as aulas síncronas, com isso, recebem o material das aulas por *WhatsApp*, ou os professores ministram a aula por chamada de vídeo, e no perfil 4, o estudante não possui acesso à internet e nem aparelho tecnológico, nesse caso, os professores ligam para esses estudantes, e imprimem o conteúdo para ser entregue a eles.

Dentro dos princípios que regem o funcionamento da escola, atuamos de forma remota na disciplina de Literatura para o Enem e de acordo com as orientações da coordenação do subprojeto e da professora preceptora, foi feita a implementação de uma sequência didática, em conjunto com mais três residentes que também trabalharam na disciplina. A sequência teve como tema os gêneros literários, sendo articulada em aulas intercaladas divididas entre os dois grupos de residentes. Ficamos a cargo da aula inicial que abordou os conceitos de literatura baseados em teóricos literários (Candido, 1988; Compagnon, 2009; Aguiar, 2011) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), e os temas mais recorrentes sobre literatura no Enem, com enfoque nos gêneros literários. A aula seguinte, ministrada pelo outro grupo, abordou o gênero épico/narrativo. Posteriormente ministramos a aula sobre o gênero lírico e seus subgêneros e, por fim, a sequência se encerrou com a aula sobre o gênero dramático, ministrada pela outra equipe

DESENVOLVIMENTO

As aulas da sequência didática acerca da literatura e dos gêneros literários ocorreram na disciplina de Eletiva em literatura para o ENEM, e durante essa componente, a sequência didática totalizou quatro aulas, a primeira abordando os conceitos e funções da literatura, baseados em teóricos literários (Candido, 1988; Compagnon, 2009; Aguiar, 2011) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), e os temas mais recorrentes sobre literatura no Enem, com enfoque

nos gêneros literários e seus subgêneros; a segunda aula abordou o gênero narrativo e seus subgêneros (conto, crônica, romance, novela, entre outros); a terceira teve como tema o gênero lírico e os seus subgêneros (poemas e suas tipologias com base em características, odes, elegia, écloga, idílio, hino, soneto e haicai) e na quarta aula foi abordado sobre o gênero dramático e os seus subgêneros (tragédia, comédia, tragicomédia, a farsa e o auto).

Essas aulas foram realizadas por duas duplas ou grupos, sendo que a primeira dupla era formada por nós, Maklina Almeida e Ana Karolina, onde ficamos responsáveis pela primeira e terceira aulas, e o outro grupo era formado por outros três colegas residentes, responsáveis pela segunda e quarta aulas. As duas duplas ficaram encarregadas da disciplina eletiva em literatura nesse período, ao passo que outros grupos lecionaram na eletiva em língua portuguesa. Após o término dessas aulas, o planejamento da preceptora em reunião com os residentes da Escola Padre Saraiva Leão era alternar entre residentes atuantes em literatura e depois em língua portuguesa, e vice-versa. Apesar dessa organização, todos os bolsistas assistiam às aulas das duas áreas, e cooperavam na logística das aulas no *google meet*, o que não prejudicou a formação.

As aulas ocorriam pelo *Google meet* e o material foi elaborado pelos residentes, cujos recursos utilizados foram o slide de apresentação, pesquisas em livros didáticos e em sites de literatura, a elaboração de texto em documento word para os estudantes que não podiam assistir às aulas síncronas. Já as atividades das aulas consistiam em links do formulário google, exercícios do ENEM em sala de aula, e interação durante as aulas, e dentre as atividades para casa, eram solicitadas alguma produção textual inicial e final de um poema ou um conto, porém não houve devolutiva.

Durante a primeira aula introdutória via *Google Meet*, foram apresentados vários conceitos de literatura e suas funções, assim como as diversas formas e gêneros pelos quais a literatura se manifesta.

SUMÁRIO

Também foram dadas sugestões de como usufruir da literatura e de atividades pelo currículo escolar. Na segunda parte da aula, foram abordados os assuntos de literatura mais recorrentes no Enem, como as escolas literárias, os gêneros literários, figuras de linguagem, funções da linguagem e a relação da arte e da cultura com a literatura.

Observamos que houve pouca interação dos estudantes na aula, pois apenas dois participaram. Um dos estudantes participou de forma oral quando foi apresentado a relação da literatura com as outras artes, incluindo os jogos eletrônicos, a exemplo do jogo *God of war*, pois apresenta um enredo, ou seja, um roteiro, e com a isso a literatura está presente, e o jogo remete à mitologia grega que também é estudada na literatura clássica. Desse modo, o estudante participou voluntariamente desse momento de explicação porque ele joga e percebeu que a relação da literatura com os jogos. Em outro momento da aula, um outro estudante participou do chat, ao falar um pouco, de forma espontânea, sobre o narrador personagem e o narrador observador nas narrativas.

Após a aula, foi aplicado um formulário eletrônico com algumas questões referentes ao conteúdo ministrado:

FORMULÁRIO 1:

O que é literatura segundo a aula?

O que é literatura para você e de que ou quais formas, você vivencia a literatura?

Escolha um dos gêneros literários estudados (dramático, lírico ou narrativo) e conte um pouco sobre o que você aprendeu sobre ele.

Ao analisarmos as respostas, dividimo-nos em quatro categorias: respostas satisfatórias, cópias da internet, respostas equivocadas e respostas incompletas. De acordo com as respostas da primeira questão, 12,5% foram satisfatórias e 29,16% tanto para cópias da internet, equivocadas e incompletas. Referente à segunda



SUMÁRIO



pergunta, 8,33% das respostas foram satisfatórias, 16,66% foram cópias da internet, 12,5% de respostas equivocadas e 62,5% incompletas. A terceira pergunta, referente aos gêneros textuais, apresentou um índice de 25% de respostas satisfatórias, 8,33% de cópias da internet, 37,5% equivocadas e 25% de respostas incompletas e 4,16% não responderam à questão.

Diante desses resultados, percebemos muita cópia da internet, o que ocorre, pois os estudantes têm acesso a diferentes sites e materiais, o que não é caracterizado como um problema, tendo em vista o interesse dos alunos em recorrerem a fontes de pesquisa para responderem à atividade proposta, porém, foi observado que eles não consultavam o material elaborado por nós residentes. As atividades eram postadas no google sala de aula, mas os residentes não têm acesso a esse ambiente virtual, contudo, as preceptoras participam nas reuniões e em contato pelo whatsapp sobre o material produzido pelos residentes no google sala de aula das turmas.

Na terceira aula da sequência didática foi abordado o gênero lírico, seu conceito e características, a linguagem predominante do gênero e a estrutura dos poemas que o compõem, juntamente com textos ilustrativos que eram lidos, ora pelas residentes, ora pelos estudantes. Apresentamos também os subgêneros líricos (elegia, ode, écloga, hino, ílidio, soneto, sátira e haicai) apresentando suas características e exemplos de textos. Os estudantes estavam mais participativos, pois um número maior respondia mais às questões pelo chat, embora ainda estivessem relutantes para realizar a leitura dos poemas durante a aula, contudo, apreciaram bastante o momento da dialogia do texto poético com a harmonia de uma música, visto que foi explicado sobre a estrutura métrica e rítmica do poema.

Nesta aula também foi aplicado o formulário eletrônico com as seguintes questões:



SUMÁRIO



FORMULÁRIO 2:

Sobre a linguagem poética, é incorreto afirmar:

- a) A linguagem poética faz uso de diversos recursos estilísticos, entre eles, as figuras de linguagem.
- b) As figuras de linguagem em um poema têm como objetivo despertar sensações no leitor e impactá-lo, possibilitando que ele crie imagens a partir desse impacto.
- c) A linguagem poética é estritamente autobiográfica: é impossível desvincular o poeta de sua criação.
- d) A linguagem poética não possui compromisso com a objetividade: ela pode ser subjetiva e ambígua, oferecendo ao leitor diferentes possibilidades de interpretação.

Cântico VI Tu tens um medo de acabar. Não vês que acabas todo o dia. Que morres no amor. Na tristeza. Na dúvida. No desejo. Que és sempre outro. Que és sempre o mesmo. Que morrerás por idades imensas. Até não teres medo de morrer. E então serás eterno. MEIRELES, C. Antologia poética, Rio de Janeiro: Record, 1963 (fragmento). A poesia de Cecília Meireles revela concepções sobre o homem em seu aspecto existencial. Em Cântico VI, o eu lírico exorta seu interlocutor a perceber, como inerente à condição humana,

- a) a sublimação espiritual graças ao poder de se emocionar.
- b) o desalento irremediável em face do cotidiano repetitivo.
- c) o questionamento cético sobre o rumo das atitudes humanas.
- d) a vontade inconsciente de perpetuar-se em estado adolescente.
- e) um receio ancestral de confrontar a imprevisibilidade das coisas.

O que é o gênero lírico de acordo com a aula?

Aponte as principais características do gênero lírico.

Escolha um subgênero lírico e aponte suas principais características.

Com relação às questões objetivas, foi observada uma maior porcentagem de respostas corretas, o que revela que os estudantes puderam compreender as características da linguagem poética e a maneira como ela é ilustrada nos textos. Nas questões objetivas foi observada dificuldade na compreensão dos subgêneros líricos, dada a porcentagem elevada de respostas incoerentes e incompletas.

Assim como no formulário aplicado na primeira aula, os estudantes também recorreram à internet como fonte de pesquisa, não consultando o material disponibilizado pelas residentes, porém, obtivemos uma boa participação com as atividades, embora não houve devolutiva das produções textuais literárias iniciais e finais, sendo necessário repensar estímulos para a realização da escrita criativa pelos estudantes das duas turmas de 3º ano do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na sequência didática aplicada acerca dos gêneros literários, os estudantes demonstraram maior interesse pelo subgênero lírico, ou seja, pela poesia, comparado aos outros gêneros narrativos e dramáticos, e que o diálogo da literatura com outras artes contemporâneas, possibilita uma aproximação maior dos adolescentes com a leitura literária, uma vez que mesmo os que apresentam menos interesse pela literatura, sentem-se instigados a participarem de forma oral durante a aula e percebem a presença do texto literário nos mais variados contextos, inclusive, em atividades lúdicas.

Verificou-se que conforme os encontros síncronos aconteciam, os adolescentes interagem mais, respondiam no chat, embora ainda fossem relutantes na leitura em voz alta, quando solicitada a leitura coletiva. Percebeu-se que os estudantes não utilizaram o material elaborado pelas residentes, e recorreram a outras pesquisas da internet, no entanto, houve o esforço e resolução das atividades solicitadas. Quanto à escrita criativa de textos literários, faz-se necessário repensar práticas de ensino capazes de envolver os estudantes para a realização de usufruto da literatura por meio de produções textuais, ou seja, de se trabalhar o eixo escrita, presente na Base Nacional Comum Curricular (2017).

Concluimos que o subprojeto de Letras-Língua portuguesa vem contribuindo para uma formação integral dos residentes, favorecido o trabalho em equipe entre professores da universidade, professores preceptores e residentes, e na experiência específica, nos trouxe o desafio de perceber a necessidade de aulas mais leves e dinâmicas para o contexto remoto, ao mesmo tempo, a possibilidade de conhecer os interesses de aprendizagem dos estudantes, e quais as formas de melhor interação. Os estudantes sentem-se bem assistidos e compreendidos pelos residentes, havendo uma relação de respeito e de troca de conhecimentos. A docência, em sua formação inicial, com o Programa Residência Pedagógica, contribui para a construção e o desenvolvimento da identidade profissional e para a maturidade do residente em sua trajetória profissional, pois já iniciamos o contato real com o ambiente escolar.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores.** Didática geral. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011, p.104-116.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ. **Escola Padre Saraiva Leão recebe homenagem na Assembleia.** Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/index.php/ultimas-noticias/item/48377-0712wt-solenidade-sergio-aguiar>. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Ensino Médio. Brasília: 2017, p.150.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê.** Trad.Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSTA, Elisângela André da Silva. In: COSTA, E.A.S; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro; PASCHOAL, Cinthia Marques Magalhães; E SILVA, Ana Paula Rabelo (Org). **Programa Residência pedagógica: os desafios de ensinar e aprender a profissão professor(a) à luz da diversidade.** Redenção: UNILAB, 2020, p.18-32;

COSTA, Elisângela André da Silva. **Conhecendo o Programa Residência Pedagógica:** caderno de formação, v.1. COSTA, Elisângela André da Silva (Org). Redenção: UNILAB, 2020.

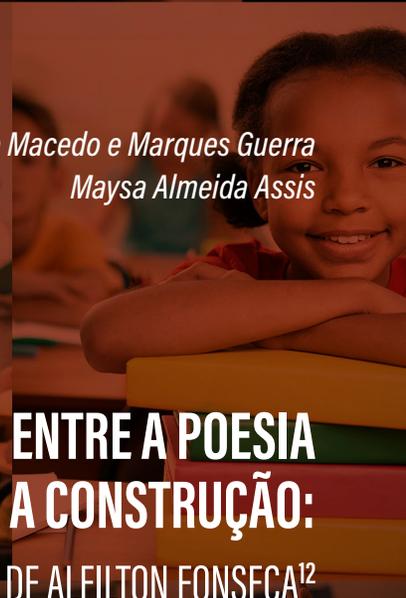
DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, Pp. 81-124. (Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro).

EEMPTI ESCOLA CAMPO. **Projeto Político Pedagógico**. Redenção, CE, 2020, 42 p.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, Sons, ritmos**. São Paulo: Editora Ática, 2005. p.6-7.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. A interação didática na aula remota. In Rita de Cássia Souto Maior; Lorena Araújo de Oliveira Borges. (Org). **Estudos das práticas de linguagem em tempos de pandemia**. 1. ed, Maceió: EDUFAL, 2020, v.1, p.65-82.

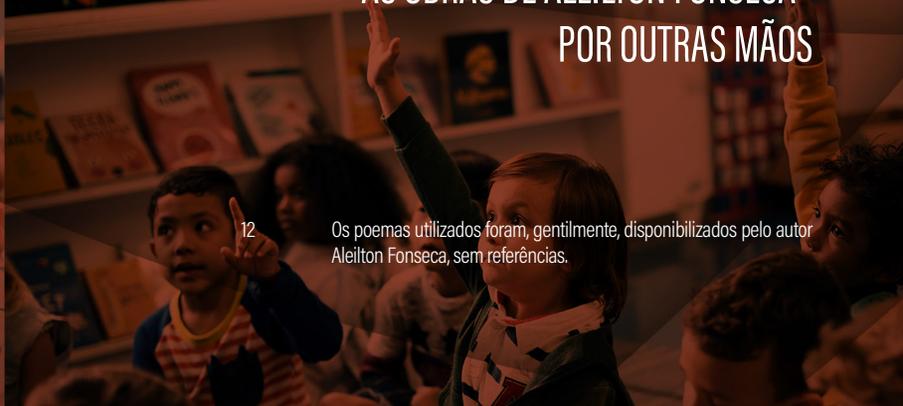
SUMÁRIO



*Maria Gabriela Silva de Macedo e Marques Guerra
Maysa Almeida Assis*

ENTRE A POESIA E A CONSTRUÇÃO:

**AS OBRAS DE ALEILTON FONSECA¹²
POR OUTRAS MÃOS**



¹²

Os poemas utilizados foram, gentilmente, disponibilizados pelo autor Aleilton Fonseca, sem referências.



SUMÁRIO



RESUMO

Vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, desenvolvemos este projeto de intervenção, que foi aplicado com as turmas do 7º ano do colégio que fomos designadas. Escolhemos apresentar este relato pois tem sido uma experiência agregadora, com grandes contribuições para nossa formação docente. Partindo das análises realizadas por Helder Pinheiro e Isabel Solé, constatamos que o poema é um gênero textual pouco trabalhado em sala de aula e que é de extrema importância buscar compreender e respeitar a vivência e as relações dos alunos com a leitura, mas também auxiliá-los no processo de desenvolvimento do sujeito leitor, objetivando a leitura competente e crítica. Utilizando como aporte literário as obras poéticas: Cantiga de Ano Novo, Lagoa encantada, Cinco máximas e Às margens do rio do escritor baiano Aleilton Fonseca. Objetivamos, com isso, aproximar os alunos da literatura, principalmente da regional e, junto a isso, trabalhar o processo de leitura, interpretação crítica e escrita. Todo o trabalho foi realizado de forma remota, os encontros ocorreram semanalmente tendo duração de duas horas. Buscamos apresentar o gênero textual poema, diferenciando os conceitos de poema e poesia e realizamos interpretação dos poemas selecionados. Um dos resultados que puderam ser observados, foi um maior interesse dos alunos pelo gênero textual trabalhado, com destaque ao fato dos estudantes começarem a escrever poemas sem a necessidade de solicitar. Pudemos perceber, diante dos resultados, que conseguimos alcançar os objetivos esperados, despertando o interesse dos estudantes para a leitura e estimulando a participação ativa durante as aulas.

Palavras-chave: Poema. Aleilton Fonseca. Produção.

INTRODUÇÃO

Esta experiência foi realizada por duas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Colégio Estadual Polivalente de Feira de Santana entre os dias 25 de julho e 05 de agosto de 2021. Em geral, foi realizada uma oficina com aulas semanais, com alunos do 7º ano, voltada para leitura, interpretação e escrita de poemas.

Foi um projeto pensado e construído no decorrer do ano, através de inúmeras reuniões, pesquisas e planejamentos, almejando levar para os discentes uma experiência enriquecedora, de forma que eles ficassem engajados e interessados pelo conteúdo proposto. Nossos principais objetivos eram, de fato, buscar desviar do estereótipo de que alunos do ensino fundamental não gostam de poesia e conseguir despertar o interesse dos mesmos pelo gênero. Além disso, buscamos desenvolver habilidades de leitura, interpretação e escrita, além da oralidade, visto que os alunos eram convidados a lerem e falarem sobre suas interpretações em cada aula.

Também tínhamos como objetivo aproximar os estudantes da literatura local, o que justifica a escolha do autor que trabalhamos, Aleilton Fonseca, visto que, muitas vezes, a literatura é vista como uma realidade distante desses jovens. Por isso, optamos por trabalhar com um escritor da região, para que os estudantes pudessem se sentir mais próximos a ele e à sua prática de produção.

Para embasar nosso projeto, utilizamos o artigo *Formação de professores de literatura brasileira: conservação e desvio* do professor doutor Armando Gens e Carlos Gomes, o livro *O Arco e a Lira* do escritor Octávio Paz e o livro *Poesia na sala de aula* do também escritor Helder Pinheiro.

SUMÁRIO

A decisão de relatar essa experiência surge da vontade, primeiramente, de levar para as pessoas a importância de projetos como o PIBID, que permitem que os estudantes das graduações adentrem nas salas de aula, se apropriem das práticas pedagógicas ainda na licenciatura e garantam experiências enriquecedoras não apenas para eles, mas também para os estudantes do ensino básico, que são os mais beneficiados, através de projetos muito importantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, queremos mostrar também que os poemas e as poesias precisam estar dentro das salas de aula e que os alunos precisam manter contato com o gênero, com a arte, com a escrita, pois, é através disso, que eles podem desenvolver habilidades e talentos. Com este relato, visamos contribuir também com a prática de outros licenciandos e professores, que se sintam com vontade de levar arte e cultura para os jovens do nosso país.

DESENVOLVIMENTO

A experiência aqui descrita aconteceu no Colégio Polivalente de Feira de Santana, (no final de junho, sendo concluída na primeira semana de agosto, durante a III Unidade), foi iniciada no fim de junho e concluída em agosto. Em fevereiro de 2021 iniciamos a produção do nosso projeto de intervenção que, de início, foi estabelecido de forma bastante ampla. Diante dos procedimentos (protocolos) de segurança adotados por todo o país, por conta da pandemia, as escolas estavam funcionando de forma remota, porém não tínhamos um prazo para que as atividades voltassem presencialmente. Perante esse cenário, buscamos elaborar um projeto de intervenção adaptável, que pudesse acontecer tanto de forma remota quanto de forma presencial.

Partindo desse contexto, construímos nosso projeto de intervenção a partir de um outro critério, que se referia à aplicação em sala de aula. Teríamos de elaborar um projeto que pudesse ser aplicado em qualquer turma desde o Fundamental II até ao Ensino Médio. Buscamos um tema amplo que pudesse ser facilmente adaptado e, a partir disso, fazer os recortes necessários para o desenvolvimento da produção. Optamos, portanto, por trabalhar com o gênero textual Poema, que se faz presente na grade curricular de todas as séries das etapas escolares supracitadas.

O poema é, de acordo com Pinheiro (2007 p. 17), o gênero textual “menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula” e, por conta disso, vimos uma oportunidade de inserir esse gênero no dia a dia escolar por meio de nosso trabalho. Acreditamos que um dos motivos da relação tão distante entre os alunos e a literatura, como um todo, é a falta de pertencimento sentida por eles. Muitos estudantes não se sentem capazes de acessar a literatura, principalmente àquelas que consideramos clássicas, o que causa um receio inicial com essas obras. Muitas vezes ouvimos que “os alunos não gostam de poema” ou que não “conseguem compreender”, mas acreditamos que essas falas geram uma limitação na inserção do poema em sala de aula. Buscamos, portanto, nos opor a esse estigma, explorando esse gênero e almejando despertar a atenção dos estudantes.

Por se tratar de tema amplo, que deveria ser articulado em algumas semanas, buscamos fazer um recorte. Pensando nessa questão do distanciamento, optamos por dar um maior enfoque para o autor contemporâneo Aleilton Fonseca, professor da Universidade Estadual de Feira de Santana. Nosso principal objetivo, com isso, foi trazer o poema para uma dimensão mais palpável, utilizando as obras de um autor regional e estabelecendo uma relação próxima com a realidade dos estudantes.

Estabelecidos esses primeiros aspectos de nosso projeto de intervenção, estruturamos a nossa proposta pensando na

SUMÁRIO

elaboração de um trabalho final. Seleccionamos, portanto, quatro poemas do autor, que serviram de base para o andamento de nosso trabalho. Nosso plano era propor a leitura e interpretação desses textos líricos, que deveriam ser socializados no momento da aula. Como um de nossos principais focos na produção desse projeto foi, além da leitura e interpretação de texto, a produção textual, elaboramos uma proposta de reescrita desses poemas de Fonseca. Como trabalho final teríamos, então, a construção de um jornal colaborativo e informativo sobre o autor, sua vida e obras, que também conteria as interpretações dos poemas seleccionados. Por fim, na última sessão, estariam as reescritas desenvolvidas pelos alunos.

A realização do projeto de intervenção teve duração de sete semanas e optamos por aplicá-lo nas turmas de 7º ano A e B. Essa escolha foi pautada por meio da observação prévia, que já vínhamos fazendo ao acompanhar as aulas da professora regente e supervisora do subprojeto. Pudemos, mediante a esse acompanhamento, observar o perfil da turma e o comportamento deles perante as aulas e percebemos que poderíamos estabelecer uma troca de aprendizagem satisfatória. Com a turma definida, compreendemos melhor quem seria o nosso público e direccionamos melhor o projeto. Fizemos, então, uma organização geral, dividindo o conteúdo proposto durante as semanas disponíveis e estabelecemos uma primeira seleção de materiais como os textos utilizados, os artifícios imagéticos e musicais. Nossos encontros aconteciam todas as quintas-feiras, no turno matutino, com duração de duas horas, sempre com o acompanhamento e apoio de nossa professora supervisora.

A organização do conteúdo trabalhado foi estabelecida de forma gradual. Buscamos partir da temática mais geral até chegar a mais específica, para garantir um contato amplo com o gênero textual. Então, por mais que objetivamos trabalhar com as obras poéticas do autor Aleilton Fonseca, inicialmente trouxemos conceitos que serviriam de base para a realização da leitura e interpretação dos poemas.

SUMÁRIO

No que diz respeito à aplicação prática do projeto, inicialmente, fizemos uma atividade diagnóstica para compreender qual a relação do nosso público-alvo com o poema e a poesia. Perguntamos se eles achavam que existia alguma diferença entre esses dois termos, se eles costumavam ler poemas, entre outras questões. A maioria deles alegou não ter um contato muito próximo com esse gênero textual, alguns deles chegaram a afirmar não ter o costume de fazer leituras em geral. Esse já era um resultado antecipado por nós e, por conta disso, buscamos fazer uma associação inicial entre o poema e a música. Ainda nesse primeiro contato, perguntamos se eles acreditavam haver uma relação entre a poesia e a música.

Como especificado por Gens (2009, p. 73), é importante estabelecer uma articulação “entre a literatura e as demais modalidades da arte”, partindo dessa ideia, buscamos construir um planejamento que relacionasse os poemas com a música. Por se tratar de uma arte que as pessoas, no geral, têm um maior contato, resolvemos que seria uma forma de trazer a questão da poesia e, posteriormente, o gênero poema, para uma dimensão mais palpável aos estudantes.

Esse primeiro contato foi imprescindível para conhecermos as turmas e compreender um pouco o perfil desses estudantes. Para além disso, pudemos dar um direcionamento ainda mais específico a um projeto que, inicialmente, foi construído com um caráter amplo. Pudemos, portanto, alinhar nossos objetivos observando as respostas dadas pelos alunos, compreendendo sua relação com a leitura e seus conhecimentos prévios acerca da temática.

No nosso primeiro encontro síncrono, apresentamos a nossa proposta e os encaminhamentos gerais. Iniciamos apresentando o projeto, contextualizando o nosso trabalho, para que eles conseguissem compreender quais seriam os caminhos pelos quais íamos trilhar. Em um segundo momento, iniciamos a introdução do conteúdo fazendo a diferenciação de poema e poesia, dois conceitos que, muitas vezes, são confundidos.

SUMÁRIO

Partimos dos estudos de Paz (1982, p. 16), quando ele alega que “[...] paisagens, pessoas e fatos podem ser poéticos: são poesia sem ser poemas”, nesse sentido, a poesia não é vista como algo que está atrelada, necessariamente, ao texto escrito, mas seria um conceito amplo, podendo ser encontrado em outros tipos de arte e, até mesmo, nas experiências cotidianas. O poema, por sua vez, seria, uma criação artística, a expressão da poesia sob uma forma métrica através da linguagem escrita.

Em um terceiro momento, trabalhamos com a leitura de dois poemas “*Mãos dadas*” e “*Verbo ser*”, ambos de Carlos Drummond de Andrade. Partindo dessa leitura, conversamos um pouco com os alunos sobre a importância do contexto histórico para a compreensão da literatura. Buscamos, enfim, fazer uma breve interpretação dos textos, destacando, também, a estrutura do poema, sua construção em versos e divisão em estrofes.

Na segunda semana, nosso foco foi a estrutura do poema e os diversos tipos de textos poéticos. Falamos um pouco sobre as características desse gênero, destacando suas especificidades, os elementos que definem essa categoria. Utilizamos de poemas para fazer essas demonstrações, para que os estudantes pudessem realmente visualizar esses aspectos. Apontamos, também, o que caracteriza textos como soneto, cordéis, haicais, entre outros. Para além disso, traçamos um paralelo entre música e poema neste encontro, como uma forma de concretizar os pontos que levantamos na atividade diagnóstica. Um outro ponto abordado foi o “slam”, que são batalhas de poesia falada e que se mostram como uma forma de popularizar os poemas, de forma a mostrar que esse gênero textual não se restringe aos textos clássicos. Buscamos, por meio dessa explanação, trazer o poema para um campo mais palpável e demonstrar que a criação de textos poéticos não é estática e que não se esgotou após os autores clássicos.

SUMÁRIO

Em seguida, no terceiro encontro, buscamos trazer um panorama geral dos poetas brasileiros, especificando a época e a sua importância para a literatura brasileira. Objetivamos pensar na forma como os poemas foram construídos no decorrer do tempo e como sua construção estilística e temática está relacionada ao contexto e ao momento em que foram estabelecidos. Nesse ponto, já sabíamos de alguns autores que os alunos se interessavam, por conta de uma atividade que eles haviam feito na semana anterior, e buscamos utilizar alguns deles para que os estudantes sentissem uma maior aproximação com os textos. Nesse momento, já introduzimos o autor Aleilton Fonseca como parte desse panorama poético.

Na quarta semana, tivemos dois encontros, com duração de uma hora cada, com foco total no autor selecionado, sua biografia e suas obras. Percebemos que os estudantes ficaram instigados com a história do autor e com as suas temáticas. Fizemos leitura de alguns poemas e iniciamos uma discussão sobre ele, em que os estudantes ficaram livres para fazer a leitura oral dessas obras e apontar suas opiniões, pensamentos, interpretações e as suas partes favoritas dos textos ou as que eles menos gostaram. Buscamos dar um tom de roda de leitura para esse encontro e foi muito interessante ver o desenvolvimento da relação deles com as obras em relação aos primeiros encontros. Nesse momento, os estudantes já se sentiam mais confortáveis para fazer colocações e expor suas opiniões, assim como já percebiam as estruturas dos poemas.

Tivemos, em seguida, um encontro com o autor Aleilton Fonseca, que se fez disponível para conversar um pouco com a turma sobre sua história com a escrita e seu processo criativo. Foi uma discussão muito rica, onde ele se dispôs a ter um momento de fala livre e depois, mediado por nós, ocorreu um momento em que os estudantes fizeram suas perguntas que eram respondidas pelo autor. Percebemos que eles ficaram muito animados por estarem fazendo parte de uma roda de conversa com um escritor e elaboraram diversas perguntas acerca dos pontos em que eles tinham curiosidade.

SUMÁRIO

Essa foi uma forma de, novamente, aproximar o gênero textual da realidade desses estudantes, possibilitando agora um contato direto com a figura de um escritor.

Iniciamos o encontro da semana cinco com um jogo, onde utilizamos as obras do autor trabalhado para apontar a presença de rimas, um ponto essencial na obra (estudada) de Fonseca. Partindo disso, conversamos um pouco sobre o encontro com o autor Aleilton Fonseca, destacando os pontos principais que ele trouxe em sua fala e as características que ele mesmo apontou como parte de seus poemas. Enviámos uma atividade assíncrona, que consistia em escolher um dos poemas de Fonseca e fazer uma breve análise, com o plano de socializarmos essas respostas na quinta semana, recebemos, porém, um número reduzido de respostas e, por conta disso, optamos por transferir essa socialização para o próximo encontro. Porém, nesse ponto, já postamos na plataforma de comunicação os direcionamentos para o trabalho final.

Na semana seguinte, ainda não havíamos recebido um número considerável de devolutivas e, temendo que os alunos estivessem com receio ou dificuldades de responder, optamos por fazer uma análise conjunta dos textos. Fizemos a leitura de cada um dos poemas e discutimos sobre as mensagens que eles queriam passar. Cada aluno expôs sua interpretação pessoal no encontro, ocorrendo, desta forma, a socialização dessas respostas. Por se tratar de um ponto importante para o nosso trabalho final, pedimos para que eles registrassem de forma escrita essas respostas.

A partir disso, direcionamos o nosso trabalho final, de reescrita desses poemas. Deixamos livre para que eles escolhessem qual dos textos eles tinham gostado mais e, também, por saber que nem todos se sentem confortáveis com a escrita de poemas, optamos por deixar para escolha pessoal em qual gênero eles preferiam fazer essa reescrita. Então, após a socialização das interpretações, fizemos um momento de tirar dúvidas sobre esse trabalho.

SUMÁRIO

Por fim, na sétima semana, tivemos o encerramento de nossa oficina. Resolvemos montar um momento bem descontraído, com música e recitação de poemas. Mostramos o resultado da oficina, concretizada na forma do jornal, onde pedimos para que, aqueles que se sentissem confortáveis, lessem suas reescritas. Também foi um dia que marcou o aniversário da instituição escolar, então fizemos uma pequena homenagem e falamos sobre a importância da educação e da persistência, mesmo em um momento tão difícil marcado pela pandemia.

Acreditamos que foi uma experiência bastante enriquecedora para a nossa formação, e que conseguimos atingir os nossos objetivos traçados inicialmente. Percebemos, no decorrer das semanas, o interesse aflorado dos estudantes, alguns deles passaram a escrever e postar seus poemas no mural e, até mesmo, pedir para lê-los em aula. Nos encontros, podemos observar o engajamento dos alunos e o seu interesse pela temática, desmistificando a ideia de que o estudante não se interessa pela leitura de poemas. Acreditamos que essa concepção é, ao mesmo tempo, uma motivação e um resultado dessa falta de prestígio que esse gênero tem no ambiente escolar. Por conceber que os alunos não se interessem, muitas vezes o poema não é trabalhado em sala de aula e, ao mesmo tempo, a falta de exploração desse gênero pode o interesse dos estudantes.

Os resultados foram, portanto, bastante satisfatórios. Conseguimos perceber o desenvolvimento dessa relação entre os alunos e a poesia, tanto por meio das discussões geradas nos encontros quanto pela iniciativa de produção poética que partiu de cada um deles. Conseguimos cumprir com o planejamento estipulado, mesmo que ele tenha, obviamente, passado por algumas adequações com o decorrer do projeto, para se adequar ao andamento da turma. Buscamos entender, primeiramente, os interesses deles e direcionar a oficina como uma forma de estabelecer um interesse realmente genuíno pelo gênero textual.

SUMÁRIO

Um de nossos focos foi o estabelecimento de uma posição crítica acerca dos textos trabalhados, o que pôde ser observado partindo das discussões geradas em aula. Como apontado por Isabel Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto”. Nesse sentido, é de extrema importância buscar compreender e respeitar a vivência e as relações que os estudantes estabelecem com a leitura, mas também auxiliá-los no processo de desenvolvimento do sujeito leitor, objetivando a leitura competente e crítica.

Optamos, portanto, por construir um ambiente de livre circulação de ideias, onde os alunos pudessem se sentir à vontade para fazerem suas colocações sobre as temáticas e opiniões sobre os textos. Fazendo, portanto, uma leitura que ia além do escrito e que se relacionasse com seu próprio repertório sociocultural, ampliando as discussões que foram ofertadas.

O jornal se apresenta como um resultado concreto, que reconhece o cumprimento dos objetivos. Sua construção foi feita partindo das análises e reescritas dos alunos, onde é possível observar o comprometimento com as atividades, assim como esse caráter crítico e interpretativo. As atividades realizadas no decorrer da semana também mostram compreensão da temática e explanação dos conceitos trabalhados.

Por fim, acreditamos que foi uma experiência de extrema importância para nossa formação docente, em que pudemos ter um contato, mesmo que remoto, com o ambiente escolar. Foi muito relevante, portanto, para nosso reconhecimento como futuros profissionais e para o estabelecimento de um primeiro contato com a vivência em sala de aula.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o andamento do projeto, conseguimos manter diálogos muitos abertos com todos os alunos, o que foi imprescindível para nos orientar e nos fazer perceber os pontos positivos e negativos do nosso trabalho. Com isso, conseguimos aperfeiçoar nossa prática pedagógica, percebendo que na docência, é muito importante que o professor abra espaço para que os estudantes se coloquem como protagonistas do processo de aprendizagem, que construam suas próprias opiniões e que o professor saiba mediar esse momento de uma maneira correta.

Além disso, também foi visível notar a empolgação desses alunos a cada aula dada, o que mostra que a educação, para ser efetiva, parte de um processo dialógico. Para isso, foi importante construir esse projeto através de muitas pesquisas e estudos, buscando levar nosso melhor para dentro de uma sala virtual, em um momento de bastantes incertezas.

Sem dúvidas, os pontos altos da experiência foram, de fato, assumirmos uma sala de aula, planejar, pesquisar e executar, errar e acertar, aperfeiçoar e buscar melhorar dia após dia para levarmos uma experiência única para os estudantes. Dessa forma, esse projeto contribuiu de uma forma inimaginável para nos fazer entender e enxergar a prática pedagógica e a realidade escolar ainda na graduação, o que, sem dúvidas, vai nos tornar profissionais mais capacitadas e com mais experiências, com maior criticidade e ampliação da visão de mundo, abertas às realidades diversas e adaptáveis aos diferentes meios e situações que viremos a enfrentar, sendo, a primeira experiência enquanto professoras e também aquela que refletirá em toda nossa carreira docente daqui para a frente.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo: Menino Antigo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do Mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GENS, Armando. **Formação de professores de literatura brasileira: conservação e desvio**. In: GOMES, Carlos. (Org.). Língua e literatura: propostas de ensino. São Cristóvão: Editora UFS, 2009. p. 65-80.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982

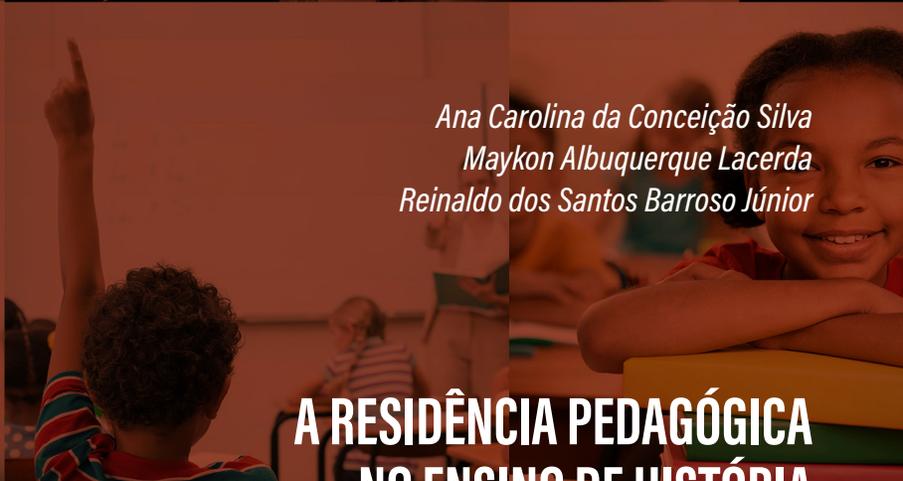
PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

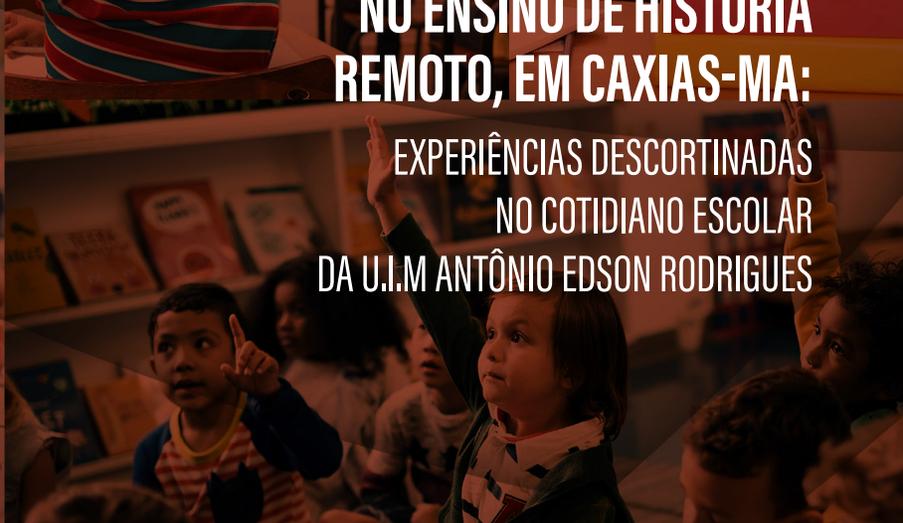
SUMÁRIO



19



*Ana Carolina da Conceição Silva
Maykon Albuquerque Lacerda
Reinaldo dos Santos Barroso Júnior*



**A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
NO ENSINO DE HISTÓRIA
REMOTO, EM CAXIAS-MA:**

**EXPERIÊNCIAS DESCORTINADAS
NO COTIDIANO ESCOLAR
DA U.I.M ANTÔNIO EDSON RODRIGUES**



SUMÁRIO

RESUMO

Este relato busca evidenciar um apanhado de experiências didático-pedagógicas, adquiridas durante o 1º e o 2º módulo do Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPEs), em parceria interinstitucional, com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/Campus Caxias), em meio ao atual contexto pandêmico e escolar da Covid-19. Concernente a isso, descreveremos as etapas de planejamentos, observações, bem como a regência compartilhada da dupla de residentes, na turma do 8º ano B, turno vespertino, da Unidade Integrada Municipal Antônio Edson Rodrigues, a fim de descortinarmos as desigualdades escolares vivenciadas e existentes, bem como suas implicações. Assim, nos instrumentalizamos, teoricamente em: Bittencourt (2008, 2012), Freire (2003), Santos (2017), dentre outros. E é claro, consultamos o PPP da escola-campo abordada, à proposta curricular do município de Caxias e a BNCC vigente. Metodologicamente, nos apropriamos do Diário de Bordo do residente. Dessa forma, concluímos que, a residência pedagógica no Ensino de História Remoto, nos sensibilizou para novos olhares e reflexões sobre os desafios encontrados, principalmente no tocante às novas formas de ensinar, e a própria formação inicial docente. Negativamente, exemplificado por alguns fatores perceptíveis, por parte do alunado, dentre os quais: a ausência e baixa frequência nas aulas remotas, enorme evasão escolar, desinteresse no aprofundamento dos conteúdos histórico-escolares, atraso nas entregas de atividades, descompromisso no ensino e aprendizado pessoal, falta de leitura e participação nas aulas síncronas e assíncronas.

Palavras-chave: Experiências didático-pedagógicas. Ensino de História Remoto. Formação inicial docente.

INTRODUÇÃO

A princípio, o objetivo deste trabalho, é relatarmos as experiências adquiridas, especificamente, durante os planejamentos, as observações, e a regência compartilhada didático-pedagógica, que foi realizada na turma de 8º ano B, turno: vespertino, da escola-campo Unidade Integrada Municipal Antônio Edson Rodrigues, entre o período de março a julho de 2021 (intervalo que compreende integralmente, o 1º e o 2º módulo do PRP/CAPES-UEMA/Campus Caxias), em meio ao contexto pandêmico e escolar da Covid-19, ainda vivenciado.

Posto isto, descreveremos brevemente, o conjunto de atividades teórico-práticas (de forma síncrona e assíncrona), que compuseram o cotidiano escolar, ou melhor, os espaços ambientados virtualmente pelo licenciando em História, vinculado ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) da CAPES, em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/Campus Caxias. Sobretudo, no tocante ao cumprimento, da carga horária de 40h de regência, no componente curricular de História da Educação Básica. E de maneira mais precisa, na referida escola-campo, pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias, Maranhão.

Dito isso, apresentaremos e dialogaremos sobre os percursos trilhados e, adaptados, pelo licenciando em História na sua lida escolar, bem como os percalços encontrados em sua prática docente. Sistemáticamente, através dos olhares dos residentes, tanto em relação ao processo de ensino, quanto à aprendizagem histórico-escolar do alunado atendido.

Nesse sentido, realizamos, uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativa, a partir de levantamento e discussão teórica, com os seguintes autores: Bittencourt (2008, 2012), Freire (2003), Santos (2017), Santos; Tezani (2018), Tardif (2011), e Pimenta e Lima (2011).

SUMÁRIO

Para além disso, consultamos e analisamos, o Projeto Político Pedagógico (2020) da escola contemplada pelo PRP. E consequentemente, seu alinhamento com os conteúdos de História, com a Proposta Curricular do Município (Macêdo *et al.*, 2019), e com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), em vigência.

Em termos metodológicos, utilizamo-nos, do Diário de Bordo do residente, ao considerarmos como um repositório de memórias carregadas pelo docente, ou um registro de fatos narrados, detalhados e de caráter pessoal, experimentados *in loco*. Ou seja, reiteramos esse instrumento pedagógico, como um documentário que transmite vivências e afetividades, ao mesmo tempo, que acompanha o ofício do historiador.

Nessa concomitância, participamos, e integramos um evento relacionado ao Ensino de História, em diálogo com o campo pedagógico, direcionado para a formação docente crítico-reflexiva dos residentes/Licenciandos. Ou melhor, tratou-se de um ciclo de palestras, ocorrido quinzenalmente, via Plataforma digital Google Meet, adotada pelo PRP de Caxias, e pela própria rede municipal de ensino. Assim, foi possível percebermos a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), no Ensino de História, na era da globalização (tecnológico-informacional).

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A U.I.M ANTÔNIO EDSON RODRIGUES, EM CAXIAS-MA

Dando continuidade, os procedimentos didáticos, práticas pedagógicas, residências, e estágios supervisionados, têm por finalidade colocar o educando/Licenciando, em contato direto com

SUMÁRIO

uma atividade real da sociedade, para aquisição de uma experiência autêntica, e simultaneamente, para comprovação de saberes, e aptidões para o exercício de uma profissão. Pois:

Ninguém nasce professor, este é um processo que se aprende na longa duração. Porém, é na formação inicial que tem início este processo, pois é no contexto dos cursos das Licenciaturas que os futuros professores (as) receberão os conhecimentos teóricos e práticos que lhes darão os fundamentos necessários para o exercício da docência (Santos, 2017, p. 54).

Em outras palavras, é por meio da agregação entre o campo teórico e prático, regido por um estatuto epistemológico, é que se torna possível subsidiarmos a prática docente, assim rompendo com o paradigma da racionalidade técnico-instrumental, na qual o professor é considerado um repetidor de conhecimento, substituindo-o, pelo paradigma da racionalidade prática, que vê o professor como mediador e/ou facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o Programa de Residência Pedagógica, é tido como uma das ações integrantes da Política Nacional de Formação de Professores, visando o aperfeiçoamento formativo, e a iniciação à docência do licenciando, ao ensejarmos sua imersão no chão da escola, a partir da segunda metade de seu curso. Uma vez que, sua atuação nos cursos de licenciaturas (constituídos por sua profissionalização e operacionalização), tem sua importância para a constituição da identidade do sujeito-professor, inicialmente, como uma oportunidade desse sujeito, de construir uma aprendizagem docente e, de cunho peculiar, atender às demandas das práticas escolares existentes, sobretudo, dado à sua realidade.

É o caso da U.I.M Antônio Edson Rodrigues, escola periférica da cidade de Caxias-MA, e que historicamente, segundo seu PPP:

[...] foi fundada a partir da necessidade da comunidade local em diminuir a distância geográfica escolar à população do bairro Volta Redonda. A escola foi a primeira a ser

SUMÁRIO

fundada no bairro Volta Redonda aos cinco dias do mês de fevereiro de mil novecentos e setenta e sete (05/02/1977), dando início ao ano letivo no mesmo ano de fundação. O nome da escola deu-se em homenagem ao vereador Antônio Edson Rodrigues [...] (UNIDADE INTEGRADA MUNICIPAL ANTÔNIO EDSON RODRIGUES, 2020, p. 06).

Por sua vez, sua teia escolar é diversificada, oriunda tanto do bairro Volta Redonda, quanto dos povoados adjacentes da zona rural, da cidade Caxias. Assim, às vagas da escola, são preenchidas vertiginosamente, ofertando vagas aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, bem como à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no noturno.

Logo, a educação se faz de forma contextualizada, pois se os saberes escolares não tiverem significados para os alunos, eles não serão internalizados. Nisso, o residente atuante deve ao máximo, constituir uma ação docente diferenciada, incitando à rebeldia intelectual dos alunos (Freire, 2003), à luz da relevância delegada aos saberes pedagógicos na formação inicial e continuada, à medida que:

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (Tardif, 2011, p. 37).

Por isso, a residência pedagógica, para além da prática docente, nos possibilita a refletir sobre a prática futura, ou melhor dizendo, o PRP é um espaço formativo e constitutivo da docência, que se renova cotidianamente. E essa renovação, decorre de que, a atividade docente sistemática e científica, toma objetivamente seu objeto: ensinar e aprender, de modo intencional e, não casuístico. Por essa razão, numa perspectiva pedagógica, e freiriana, entendemos que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 47).

SUMÁRIO

EXPERIÊNCIAS DESCORTINADAS NO ENSINO DE HISTÓRIA REMOTO DA ESCOLA-CAMPO ABORDADA

Sequencialmente, durante o 1º módulo do programa, realizamos atividades teóricas, de leitura e produção de resenhas semanais, cumprindo às 10h exigidas pelo PRP. Paralelo à isso, participamos do I Ciclo de Palestras sobre o Ensino de História (a programação oficial da 1ª edição do evento, está ilustrada adiante, na Figura 1), na modalidade on-line, promovido pelo Curso de Formação dos Residentes em História, da UEMA/Campus Caxias, em parceria interinstitucional, com a UESPI/Campo Maior, ocorrido entre os dias 10 de novembro de 2020, a 26 de janeiro de 2021, perfazendo um total de 40 horas.

Figura 1 - Programação da 1ª ed. do Ciclo de Palestras sobre o Ensino de História

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO					
PROGRAMAÇÃO SÍNCRONA DO I CICLO DE PALESTRAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA					
Horários	10 de novembro de 2020	24 de novembro de 2020	08 de dezembro de 2020	12 de janeiro de 2021	26 de janeiro de 2021
19h-21h	BNCC e a formação de professores em História: limites e possibilidades	A UEMA face as políticas educacionais e a institucionalização dos DCNS para a formação de professores na Educação Básica	A produção de conceitos como norte da iniciação a docência	Ensino de história em manuscritos e impressos: língua, memória e cultura através dos textos	Uma paisagem de performances na escola: questões de gênero no Ensino de História
	Prof. Dr. Marinalva Moreira (UEMA) e Prof. Dr. Giovanni José da Silva (UNIFAP)	Prof. Dr. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (UEMA)	Prof. Ms. Felipe da Cunha Lopes (UESPI)	Prof. Dr. Thiago Nunes Soares (UFPE)	Prof. Dr. Jackson dos Santos Ribeiro (UEMA)

*O link de acesso às palestras foi compartilhado no e-mail cadastrado no ato da inscrição.

Fonte: Autoria própria (2021).

Posteriormente, depois dessa formação, munidos teoricamente, pelos especialistas da área de Educação e do Ensino de História, partimos para a prática *in loco*, com visitação à escola-campo U.I.M Antônio Edson Rodrigues, no dia 08/02/2021, para o contato com o espaço físico da instituição, e seu corpo docente e, técnico-administrativo, que se encontrava no ambiente. Seguindo os protocolos sanitários, solicitados pelos órgãos competen-

tes de Saúde. Segue abaixo, os residentes e alguns membros da equipe escolar (Figura 2).

Figura 2 - Membros visitantes e equipe escolar



Fonte: Autoria própria (2021).

Com isso, compreendemos, o funcionamento da unidade de ensino, e às exposições dos gestores, quanto aos desafios e as superações lidadas, frente à Pandemia da Covid-19, principalmente, em relação ao alunado, que não tem acesso às TDICs, devido a exclusão digital, majoritária (perceptível, nas aulas de observações e regência compartilhada dos residentes, no ensino de História) e, evidenciada em tempos de ensino remoto.

Por isso, às diversas estratégias, devem ser utilizadas pelo professor de História, a fim de fomentar e estimular a curiosidade em seus alunos, alinhando os conteúdos obrigatórios do currículo, às possibilidades de novas didáticas, ao fazer com que os discentes aprendam historicamente, e que consigam se desenvolverem cognitivamente, por meio de suas habilidades e competências específicas. Pois, com as TDICs:

Acredita-se que o seu uso possa potencializar, personalizar e facilitar a aprendizagem, tornando-a relevante, podendo contribuir para aprimorar as antigas práticas pedagógicas. O aluno passaria a ser protagonista no processo de aprendizagem, estimulando a colaboração entre os pares, enquanto o professor deixaria de ser mero expositor, atuando como mediador no processo (Santos; Tezani, 2018, p. 102).

Adiante, no dia 16/03/2021, nos reunimos no horário de 19h às 20h, por meio da Plataforma Google Meet (empregada institucionalmente pela escola-campo), onde discutimos algumas pautas, dentre elas: delineamento do cronograma de atividades letivas dos residentes, durante o ensino remoto 2021, encaminhamento do horário letivo escolar etc. Além, do estabelecimento das datas, e das etapas de planejamentos, observações, e regência dupla (uma das especificidades da residência). É claro, nos adaptando às Plataformas Digitais, exclusivamente, através da Plataforma Google Meet, na qual desenvolvemos todas as etapas definidas pelo PRP, junto aos alunos.

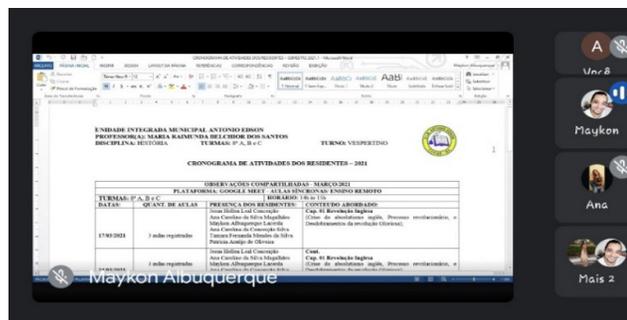
Nessa lógica, o planejamento, se configura, sobretudo, no preparo das atividades docentes, a exemplo dos planos de aulas. À luz de que, conforme Pimenta e Lima (2011, p. 180), "A importância do planejamento que se revela não apenas como um momento ou evento, mas como uma atividade-eixo, como a espinha dorsal que sustenta e permeia todo o percurso do ensinar e do aprender".

Haja vista que, em um segundo momento, nos planejamos, e organizamos às ações que seriam mediadas nas atividades síncronas e assíncronas, conforme o encontro virtual, ocorrido no dia 24/03/2021, com a presença da preceptora, Profa. Maria Raimunda Belchior dos Santos, titular do componente curricular de História, da escola-campo abordada. Cabe reiterar, que tivemos dificuldades em ordenar o planejamento semestral, e letivo escolar (Figura 3), com as distribuições de residentes na escola-campo, e especialmente, ao nos adequarmos à realidade dos alunos, pois até então, não tínha-

SUMÁRIO

mos contato com os mesmos, ou proximidade com seus distintos contextos de origem.

Figura 3 - Reunião de planejamento semestral e letivo escolar



Fonte: Autoria própria (2021).

Em virtude disso, sentimos à necessidade de interagirmos, diretamente e presencialmente, com os alunos. Porque a adesão forçada ao ensino remoto, frente ao avanço da pandemia na cidade de Caxias, acabou descortinando algumas deficiências no processo de ensino-aprendizagem local. Em outros termos, reportamos significativamente que:

A vivência na escola diz respeito a um conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários (as) como trocas de experiências de vidas. Nesta vivência a atitude científica é fundamental para garantir maiores ou melhores opções nas tomadas de decisões (Santos, 2017, p. 65).

Desse modo, no tocante aos resultados obtidos, expomos que, após às constantes discussões, reflexões e adaptações didático-pedagógicas, referente à situação educacional, e pública caxiense, iniciamos às observações nas aulas síncronas de História (via Plataforma Google Meet), nos dias, respectivamente: 17/03/2021, 24/03/2021, e 31/03/2021. Todas ocorridas virtualmente, e mescladas entre aula expositivas, e dialogadas, que representaram a continuidade ou repetitividade, do método tradicional de ensino, de cunho síncrono, com

exercícios de verificação de aprendizagem, e pesquisas individuais assíncronas, por parte dos discentes.

Logo, totalizamos 09 horas-aulas registradas, sob o acompanhamento da preceptora do PRP, a Profa. Maria Raimunda, que nos designou, em comum acordo, à turma do 8º ano B – vespertino, no horário de 14 às 15h, às quartas-feiras, semanalmente, com cerca de 35 alunos matriculados na classe. A seguir, ilustramos a apresentação do conteúdo, do Livro Didático de História, mediante o PowerPoint (Figura 4).

Figura 4 - Apresentação PowerPoint do Conteúdo do L.D de História



Fonte: Autoria própria (2021).

Dando prosseguimento, resolvemos consensualmente, junto ao docente-orientador, Prof. Reinaldo Barroso Júnior, e a Preceptora Maria Raimunda, que a regência ocorreria de forma compartilhada, entre as duplas de residentes, subdivididos na U.I.M Antônio Edson Rodrigues. Em razão disso, regemos remotamente, à turma do 8º ano B, durante 03 meses consecutivos (abril a julho de 2021), cujas aulas, contabilizávamos em 03 horas semanais, sendo distribuídas entre às seguintes datas, sequencialmente: 07/04/2021, 14/04/2021, 28/04/2021, 05/05/2021, 12/05/2021, 19/05/2021, 26/05/2021, 02/06/2021, 09/06/2021, 16/06/2021, 23/06/2021, 30/06/2021, 07/07/2021, e 14/07/2021. De modo que, cumprimos às 40 horas exigidas pelo PRP, ultrapassando-as, com equivalência à 42h totalizadas.

Em relação a regência compartilhada, destacaremos, precisamente, a aula que ministramos no dia 12 de maio de 2021, na turma do 8º ano B, cujo conteúdo trabalhado foi: Revolução Industrial (cap. 03 do Livro didático), e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas, contemplados pelo currículo institucional do município de Caxias (MACÊDO *et al.*, 2019), e pela BNCC (BRASIL, 2018).

Isto significa, um objeto de conhecimento, na qual pudemos contextualizá-lo, com a História Local, sobretudo, no que tange ao período áureo das fábricas têxteis, na cidade de Caxias durante o final do século XIX. Nesses diálogos e participações frutíferas, entre alunos e residentes regentes, concluímos que o devido interesse, por parte dos alunos, decorreu da importância atribuída naquela aula, às suas próprias narrativas, curiosidades, questionamentos e complementações cotidianas, relativo às fábricas têxteis da cidade, e ao trem, que circulava, com mercadoria e pessoas, além de interligar as principais cidades comerciais da região.

Logo, esse despertar histórico ocorrera produtivamente, pois muitos não conheciam a história caxiense, e sentiram a curiosidade em aguçarem seus saberes, quanto à importância atribuída às fábricas de tecidos (parque têxtil local), às plantações de algodão (cotonicultura), e ao principal meio de locomoção da época, o trem, que carregava pessoas, mercadorias, e provocava à circulação de ideias em lugares mais distantes e interioranos.

O que nos propicia, um apanhado de saberes históricos, ao conectarmos o conteúdo global, a história da Europa, com a localidade de Caxias. Um ensejo, que na perspectiva de Bittencourt (2008), possibilita o reconhecimento das diversas histórias construídas, existentes, e internalizadas. A imagem que segue (Figura 5), exemplifica a aula descrita, na qual obtivemos êxito, e retorno efetivo de seus participantes.

SUMÁRIO

Figura 5 - Exposição de uma das principais aulas remotas durante a Regência em História.



Fonte: Autoria própria (2021).

Nessa dimensão, uma das funções do professor de História, compete a ensinar o seu alunado “[...] a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas” (BITTENCOURT, 2012, p. 57). Para além disso, na condição de professor de História, devemos nos preocupar, com os desequilíbrios sociais presentes na vida do alunado, ao transpormos os conteúdos históricos, exemplificados, por situações-problemas, levando estes discentes, a reflexão de si, do próximo, de seu entorno, e do mundo. Além, de possibilitá-los, uma leitura crítica e consciente, historicamente, podendo torná-los, cidadãos plenos e agentes transformadores de suas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a residência pedagógica no Ensino de História, que concretizamos durante o 1º e 2º módulo, na U.I.M Antônio Edson Rodrigues, nos sensibilizou para novos olhares, e reflexões sobre os desafios encontrados pelo sujeito em formação inicial. Tal como, nos fomentou a (re)pensarmos a futura prática docente, no exercício

efetivo da Carreira do Magistério, na Educação Básica. Embora, os percalços junto aos alunos sejam enormes, fruto das discrepâncias socioeconômicas de suas famílias e, conseqüente carência tecnológica, na atualidade.

Uma desigualdade escolar, descortinada pelo contexto pandêmico que estamos vivenciando, e que implica negativamente, por parte da juventude estudantil, em alguns fatores, dentre os quais: a ausência e baixa frequência nas aulas remotas, enorme evasão escolar, desinteresse no aprofundamento dos conteúdos históricos, atraso nas entregas de atividades, descompromisso no ensino e aprendizado pessoal, falta de leitura e participação nas aulas síncronas, assíncronas etc.

Portanto, diagnosticamos todo esse arcabouço, em nossas observações, e regência compartilhada, sendo discutido nas reuniões de planejamento letivo, do 1º semestre escolar. Uma oportunidade que nos instrumentaliza, para refletirmos sobre a práxis docente do professor de História, à luz da realidade do alunado, e do próprio professorado.

Dessa forma, construímos conhecimentos históricos-escolares e partilhamos vivências em comuns, de modo que estejamos abertos e sensíveis ao cotidiano educacional. Tanto na formação, quanto na prática, imbuídos de parâmetros, saberes técnicos, experienciais e pedagógicos, que venham a envolver e subsidiar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais complexo e transdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2012.

SUMÁRIO

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACÊDO, Ana Célia Damasceno de *et al.* **Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias /MA**. Caxias: F. P Borges Gráfica e Editora EIRELI - EPP, 2019.

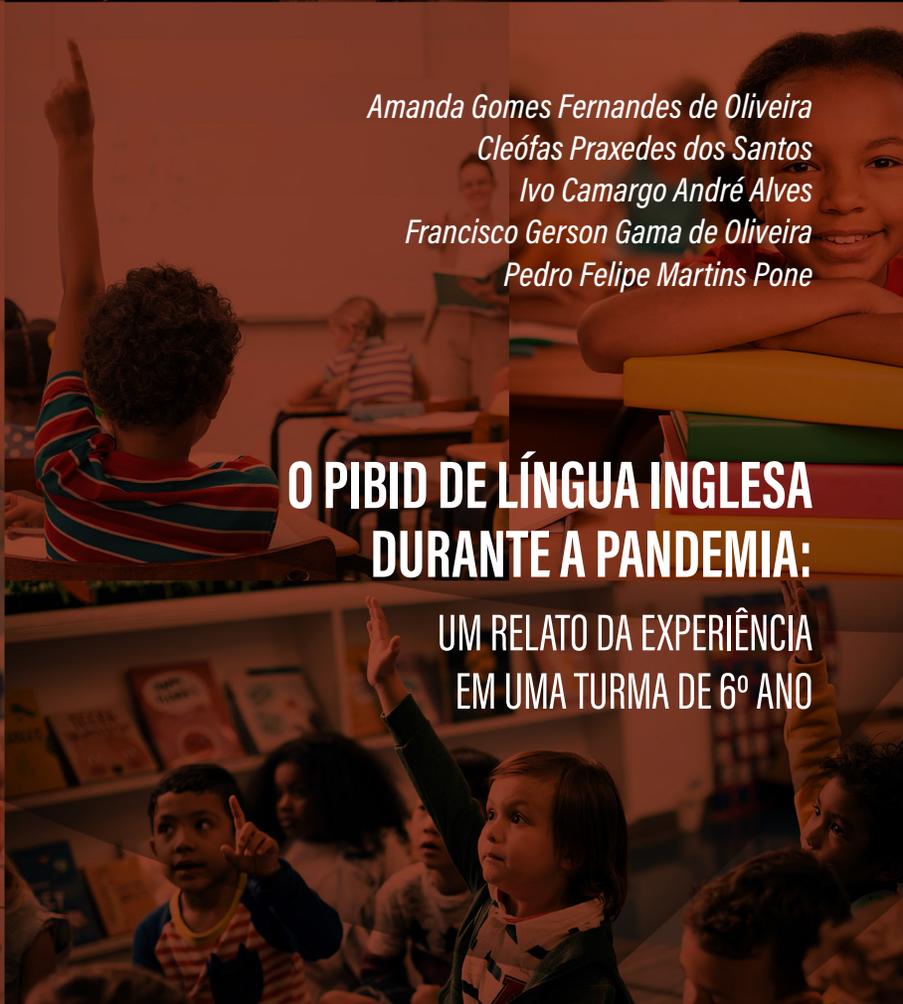
SANTOS, Lysley Ferreira dos; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Aprendizagem colaborativa no ensino de História: a Sala de Aula Invertida como Metodologia Ativa. *In: RENOTE* – Novas tecnologias da educação. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/89302/51540>. Acesso em: 08 set. 2020.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos Santos. A UEMA face às políticas educacionais: a institucionalização das DCNS para a formação de professores na Educação Básica. *In: Iris Maria Ribeiro Porto; Jackson Ronie Sá Silva. (Org.). Gestão Educacional e Formação de Professores: olhares, contextos e vivências*. 1ª ed. São Luís: Editora UEMA, 2017, v.1, p.54-74.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNIDADE INTEGRADA MUNICIPAL ANTÔNIO EDSON RODRIGUES. **Projeto Político Pedagógico**. Ensino Fundamental Anos Finais e Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Caxias - Maranhão, 2020.

SUMÁRIO



*Amanda Gomes Fernandes de Oliveira
Cleófas Praxedes dos Santos
Ivo Camargo André Alves
Francisco Gerson Gama de Oliveira
Pedro Felipe Martins Pone*

O PIBID DE LÍNGUA INGLESA DURANTE A PANDEMIA:

**UM RELATO DA EXPERIÊNCIA
EM UMA TURMA DE 6º ANO**



SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho se propõe a relatar as experiências parciais dos bolsistas de iniciação à docência de Língua Inglesa da UFRSA nas adequações de atividades do PIBID e do 6º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Antônio Carlos para o formato remoto e suas respectivas particularidades. Descrevemos os impactos que a realização do PIBID fora do formato presencial teve em nossa percepção de mundo sobre a docência e suas características. Trataremos brevemente dos ciclos formativos (Café com PIBID), das reuniões de planejamento, mas nosso foco será em como estudantes e bolsistas percebem a sala de aula não mais como um local de contato físico e presencial, mas como uma realidade adaptada às necessidades contextuais em que se inserem aqueles que fazem parte desse meio. Para alcançar nossos objetivos, aplicamos questionários periódicos, visando a entender a interação dos estudantes com a realidade do cenário pandêmico e seus impasses advindos da necessidade de lidar com as plataformas digitais e as ferramentas tecnológicas. Nossas conclusões preliminares apontam para a necessidade de realizar momentos formativos com os alunos do sexto ano, tendo em vista as dificuldades que estes apontaram, nos questionários diagnósticos, com relação a assimilação de alguns conteúdos, bem como uma formação de caráter instrutivo sobre ética e comportamentos nesses meios, uma vez que faz-se mister tal conhecimento para o bom andamento da dinâmica das atividades, pois percebemos a presença recorrente de condutas negativas, por parte dos alunos, o que prejudica o decorrer das aulas. Esse trabalho comporá parte de nossas atividades para o segundo semestre.

Palavras-chave: PIBID. Iniciação à docência. Relato de Experiência.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz um relato das experiências parciais dos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) em uma turma de sexto ano, na escola Antônio Carlos, localizada no município de Caraúbas-RN, durante o contexto emergencial de ensino remoto entre os meses de outubro de 2020 e junho de 2021. Este relato busca, principalmente, expor nossas percepções acerca de como estão se dando as práticas de ensino-aprendizagem na turma observada, bem como avaliar a percepção e desenvolvimento dos alunos no meio escolar ao qual estão inseridos.

O relato das experiências descritas aqui demonstra não apenas como foi nossa trajetória no programa, mas também as nossas reflexões a respeito dela. Tentamos exprimir o que a vivência do ensino remoto tem provocado em termos de aprendizado e desafios para que possamos, através da análise crítica, ressignificar este momento da melhor forma e extrair dele conhecimento para aplicar em nossas práticas quando, futuramente, estivermos atuando como docentes. Uma vez que, para Hilary Janks (2010) os hábitos pedagógicos não são frutos isolados das reflexões particulares dos professores, como algo que independe do contexto social, cultural, histórico e político. Pelo contrário, esses hábitos são construídos através das relações que os professores participam durante sua trajetória de formação profissional, bem como formação pessoal.

Dessa forma, selecionamos para recorte as vivências que consideramos de maior relevância pelos fatos delas demonstrarem os pontos mais desafiadores ao longo do percurso. Foram selecionados também os momentos que nos legaram aprendizado ao nos pôr em situações em que fomos confrontados com problemas comuns ao fazer docente, assim como as nossas formações e momentos de troca de experiências entre os membros do programa.

SUMÁRIO

Para fins de organização, essas experiências estão dispostas cronologicamente. Portanto, partimos de nossas formações, uma vez que foi através destas que tivemos a oportunidade de nos aprofundar, principalmente, em questões relativas às práticas educacionais, com enfoque nas tecnologias e letramentos digitais. Adiante, ainda sobre os momentos formativos, versaremos sobre as leituras que nos embasaram durante as nossas práticas enquanto professores em formação e que nos renderam uma percepção crítica acerca das situações com as quais nos deparamos ao longo da nossa estadia no programa.

Feito isso, seguimos o relato tratando do que foi observado em sala de aula. Sempre guiados por um viés crítico, abordaremos essa experiência não somente através de uma perspectiva individual, buscamos também tecer nossa impressão sobre o que observamos dos alunos da turma acompanhada e como eles estão lidando com as vivências escolares mediadas por telas.

Por fim, nossas considerações finais trazem um apanhado dos aprendizados que essa experiência nos rendeu, tanto durante as formações e reuniões de planejamento quanto em nossos momentos em sala de aula, que, inclusive, nos sinalizaram a necessidade de uma intervenção, com vista a contribuir na interação que os alunos estão tendo com os conteúdos curriculares. E, com essa intervenção, pretendemos proporcionar uma experiência de ensino significativa para estes alunos.

RELATO

A nossa experiência do primeiro semestre na condição de bolsistas do PIBID da UFERSA, iniciada no mês de outubro de 2020, organizou-se de maneira virtual, visto o contexto remoto emergencial

SUMÁRIO

da pandemia da Covid-19, que condicionou a necessidade do distanciamento social como medida preventiva contra a propagação do vírus SARS-Cov-2.

Em um primeiro momento, foram realizadas formações teóricas por meio de palestras, nomeadas Café com PIBID, ministradas através do canal oficial do PIBID no Youtube. Nelas foram destacados temas pertinentes para as especificidades do contexto no qual fomos inseridos, como o letramento digital, que foi abordado pela Profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG). A ministrante, que é um dos nomes mais importantes dessa área no cenário nacional, informou sobre a indissociabilidade da sociedade contemporânea e o uso das tecnologias digitais, bem como a forma como o letramento incorpora-se nessa relação.

Em nossa prática, tal relação se fez ainda mais observável, visto a maneira como as atividades antes realizáveis sem o auxílio de tecnologias digitais passaram a depender integralmente de tal utilização. Entre essas atividades, podem ser citados os acompanhamentos das aulas e a realização de encontros de planejamento.

Seguimos abordando essa temática em nossos momentos formativos e, em outra oportunidade, contamos com a participação do professor Me. Francisco Ebson Gomes-Sousa (UFERSA) para trazer esclarecimentos acerca dos métodos de ensino mediados por telas. Nesta formação, tivemos a oportunidade de conhecer plataformas que podem ser nossas aliadas durante nossas práticas em salas virtuais.

Os dois momentos supracitados ganham destaque pelo fato de trabalharem especificamente conhecimentos que serviram para atender às nossas demandas mais imediatas. Eles trouxeram esclarecimentos e novas perspectivas acerca da situação que ainda era muito recente para nós bolsistas do PIBID que, pela primeira vez, tivemos que lidar com os desafios da docência e, ainda,

SUMÁRIO

com o peso adicional das dificuldades do ensino remoto. Com isso, pudemos encarar com maior responsabilidade e consciência os desafios que foram surgindo.

Além disso, as formações também tiveram como intuito agregar experiência à nossa formação docente através da abordagem de temas como, por exemplo, as sequências didáticas e o processo de avaliação da aprendizagem. O fato de essas temáticas terem sido explicitadas antes de termos sido inseridos efetivamente no contexto escolar, fez com que, ao nos depararmos com momentos de planejamento e projeção de objetivos, nós pudéssemos perceber essas situações não mais com um olhar de alunos, mas já com uma percepção de professores. É importante lembrar que isso está em consonância com os objetivos que o programa visa alcançar, como proporcionar aos graduandos em uma licenciatura experiências com as quais só se deparariam após a formação e atuação em uma escola.

Vale lembrar que as formações não se deram apenas no momento narrado anteriormente, elas continuam acontecendo paralelamente às outras atividades que desempenham no projeto. Sempre que há a oportunidade e/ou que surge a necessidade de se trabalhar com algo que seja pertinente às nossas práticas, buscamos fazer isso coletivamente através do debate.

Ainda, para nosso enriquecimento de conhecimento teórico, nos debruçamos sobre leituras que abordam questões referentes ao letramento numa segunda língua. Dentro dessa perspectiva, obras como *Literacy and Power*, de Hilary Janke, e *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, de Jack C. Richards e Charles Lockhart, proporcionaram, respectivamente, o entendimento das relações de poder inerentes ao ensino de línguas e a forma como as crenças dos professores influenciam em suas ações, ambas dentro de um viés de letramento crítico. Ademais, também refletimos sobre questões metodológicas através da obra *Understanding Language Teaching: from method to postmethod*, de B. Kumaravadivelu, o qual

SUMÁRIO

nos leva a enxergar os desafios da elaboração de currículos para segunda língua e o processo de aprendizagem de uma L2 diante de métodos centrados nos alunos.

Dessa forma, nos foi proporcionado um aparato de teorias norteadoras para nossas ações diante da turma que passaríamos a acompanhar, para além de suas particularidades sociais, culturais e regionais, demandou atenção com relação às problemáticas que o ensino remoto emergencial suscitou. Sendo assim, mais do que nunca, se fez necessário o olhar crítico sobre os impactos das nossas metodologias e ações de letramento sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Posteriormente, para atender as necessidades de adequação do subprojeto de Letras-Inglês, dentro desse cenário, as nossas atividades foram organizadas para que seguissem aplicáveis ao que era realizado na Escola Estadual Antônio Carlos. Para tanto, foram utilizados recursos digitais como as plataformas do *Google Meet*, *Google Classroom* e *YouTube*, visto a inviabilidade do contato físico com o ambiente escolar.

Portanto, para que pudéssemos atuar ativamente, elaboramos planos de ações que consistiam em: acompanhamento das aulas do sexto ano, auxílio na elaboração dos planos de aula e aplicação de formulários diagnósticos para entendermos as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o andamento do semestre remoto.

As atividades síncronas se deram por salas do *Google Meet*. Nessas aulas os conteúdos previamente programados pelo professor supervisor, Francisco Gerson Gama de Oliveira, eram ministrados através de recursos como *slides*. As interações com os alunos ocorriam via *chat*, ou por meio do microfone do *Google Meet*.

Ao observarmos a dinâmica dessas aulas, percebemos empecilhos provenientes da limitação do professor em conseguir administrar as dispersões dos alunos em assuntos paralelos, uma vez

SUMÁRIO

que o espaço do *chat* permanecia aberto para o compartilhamento de dúvidas durante o andamento da aula. Assim, alguns alunos, ao disporem da possibilidade do acesso contínuo a esse recurso, acabaram por utilizá-lo para finalidades que não se coadunam com o objetivo da aula. Para além disso, as interrupções por meio dos microfones também comprometeram a dinâmica dos momentos síncronos, o que era agravado pelo grande número de alunos dentro de uma chamada, em torno de 40 estudantes.

Para auxiliarmos na atenuação desses empecilhos, durante as nossas reuniões de elaboração dos planos de aulas, propomos ao professor supervisor medidas disciplinares baseadas na utilização de múltiplos critérios de avaliação. Ou seja, foi trabalhada com os alunos a necessidade de pensar a avaliação baseada não apenas em notas provenientes de exames, mas em aspectos de participação, comportamento com respeito aos turnos de falas e a noção de responsabilidade sobre a realização das atividades assíncronas.

Nós buscamos, também, possuir uma noção da situação que fosse para além do que observamos, indo ao encontro da perspectiva da experiência dos alunos frente ao ensino remoto emergencial. Para alcançarmos esse objetivo, formulamos questionários diagnósticos, com perguntas referentes às maiores dificuldades enfrentadas por esses alunos diante da utilização das ferramentas digitais e assimilação dos conteúdos. Além disso, direcionamos questões voltadas à avaliação dos estudantes do sexto ano sobre a nossa presença, a partir desses questionários. Adiante, apresentamos as questões aplicadas nos questionários diagnósticos e, logo em seguida, os resultados provenientes destas.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

1. A presença dos bolsistas do PIBID, nas aulas de inglês, deixa você com receio ou vergonha de participar das atividades durante a aula?

Sim. Não

A esta pergunta, os alunos, em sua grande maioria, responderam que não se sentiam incomodados com a nossa presença. Esse resultado, que foi de aproximadamente 80%, se repetiu durante todas as aplicações dos três questionários. Com essas respostas, nos sentimos seguros para seguir com nossas práticas, sem o pensamento de estarmos incomodando ou interferindo de alguma forma no processo de aprendizagem dos estudantes.

- 2.1 Em uma escala de 1 a 3, em que 1 significa insatisfeito, 2 significa pouco satisfeito e 3 significa muito satisfeito, como você avalia a interação com o professor:

1 (Insatisfeito) 2 (pouco satisfeito) 3 (Muito satisfeito)

- 2.2 Em uma escala de 1 a 3, em que 1 significa insatisfeito, 2 significa pouco satisfeito e 3 significa muito satisfeito, como você avalia a interação com os bolsistas do PIBID:

1 (Insatisfeito) 2 (pouco satisfeito) 3 (Muito satisfeito)

- 2.3 Em uma escala de 1 a 3, em que 1 significa insatisfeito, 2 significa pouco satisfeito e 3 significa muito satisfeito, como você avalia a interação as ferramentas tecnológicas (*Google Meet, e-mail, Google Forms*):

1 (Insatisfeito) 2 (pouco satisfeito) 3 (Muito satisfeito)

De forma direta, pedimos para que os alunos avaliassem, em escala, alguns aspectos do ensino remoto. Assim, em todas as aplicações, grande parte dos alunos apontaram estar muito satisfeitos

com o contato com o professor, que, como observamos, se pôs à total disposição dos alunos antes, durante e depois das aulas para tirar dúvidas referentes não somente aos conteúdos trabalhados na disciplina, mas também a outras questões, como, por exemplo, o uso de plataformas e a dinâmica de seguimento do semestre.

Na segunda indagação, os resultados foram um pouco variados, alguns alunos se mostraram pouco satisfeitos, enquanto outros avaliaram como satisfatória a interação com os bolsistas. Entendemos que os resultados negativos nesta questão se devem ao mesmo motivo que foi observado nos resultados iniciais da questão três, e isso é explicado com mais detalhes adiante na referida questão.

Quanto à interação com as ferramentas tecnológicas, concluímos que os estudantes ou já tinham familiaridade com as ferramentas usadas durante as aulas ou não encontram dificuldade ao aprender o seu manuseio, tendo em vista que quase todos eles avaliaram como satisfatória a interação com tais aparatos digitais.

3. A presença dos bolsistas PIBID contribui para uma melhor aula?

Sim. Não.

No primeiro momento de aplicação dos questionários, as respostas dadas a esta pergunta mostravam indiferença dos alunos para com os bolsistas, pelo fato deles não perceberem uma contribuição significativa dos pibidianos durante a aula. Isso se justifica pelo fato da nossa atuação ocorrer, normalmente, nos momentos que antecedem a aula, como, por exemplo, as reuniões de planejamento com o professor supervisor. Posteriormente, as respostas dos alunos foram se modificando à medida que passamos a ter uma interação direta com eles durante as aulas, auxiliando na retirada de dúvidas e na manutenção da ordem no ambiente virtual.

4. Qual a maior dificuldade que você encontrou nessa aula?
- Conteúdo
 - Questões tecnológicas (Internet, computador, celular etc.)
 - O ambiente fora da escola (sua casa, seu quarto etc.)
 - (Campo para inserir uma problemática não citada).

Em todas as aplicações dos questionários, os estudantes apontaram o ambiente fora da escola e as questões tecnológicas como os principais impasses durante o ensino remoto. Mais especificamente, os estudantes relataram em sala de aula que a conexão da internet era o principal motivo para a ausência nas aulas.

Além disso, como também apontado, a nosso ver, o ambiente fora da sala de aula se mostra problemático pelo fato de em suas casas os estudantes não terem um local adequado para assistir às aulas e realizarem as atividades, muitos deles dividem espaço com outros familiares, o que pode dificultar a concentração durante a resolução das atividades.

5. Você conta com algum tipo de ajuda para a realização das atividades propostas?
- Ajuda dos pais ou responsáveis.
 - Reforço escolar.
 - Realiza atividades sozinho(a).
 - Nenhuma.

Quanto ao auxílio na realização das atividades, a maior parte dos alunos indicou possuir auxílio de seus responsáveis para a realização das atividades propostas. A necessidade desse auxílio pode ser atribuída ao fato de serem alunos do ano inicial do fundamental

dois, portanto, ainda não possuem um nível de autonomia que os permita desenvolver as atividades por conta própria. No entanto, tal auxílio pode ser um desafio a mais nesse período, visto que não foi prestado por profissionais da educação, especialmente se tratando da língua inglesa.

6. Defina, com suas palavras, a experiência das aulas de inglês nessa semana: (Pergunta de resposta livre)

Diferente das demais, esta questão deu uma maior liberdade para os alunos se expressarem e, com isso, pretendíamos obter deles suas noções mais subjetivas acerca das experiências em sala de aula semanalmente ou, ainda, saber se eles teriam alguma outra problemática para levantar que nós não incluímos no questionário. Os resultados dessa questão mostraram que a maior parte dos alunos estavam bastante satisfeitos com as aulas de língua inglesa, embora também tenha havido respostas negativas, que normalmente diziam respeito a assimilação de algum conteúdo específico.

A partir dos resultados dos questionários, percebemos as necessidades dos alunos relacionadas ao suporte técnico e auxílios para assimilação dos conteúdos. Portanto, pensamos na elaboração de uma oficina para trabalhar os conteúdos que eles apresentaram maior dificuldade, fugindo do convencional e contando com a participação ativa desses alunos. Dessa forma, buscaremos proporcionar, além do aprendizado do conteúdo, um momento de diversão, interação e compartilhamento de experiências. Para além disso, traremos, também, foco para as noções de comportamento dentro do ambiente digital, para que, assim, em possíveis experiências remotas futuras, esses estudantes possam atuar de maneira adequada com o contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo trouxe um relato das nossas experiências enquanto bolsistas do PIBID atuando em uma turma de sexto ano na disciplina de língua inglesa. Tratamos aqui, inicialmente, das nossas formações, passando pelo nosso período de ambientação na sala de aula virtual, também dos momentos de planejamento e, por fim, culminando com a análise dos dados coletados na aplicação de questionários.

Com isso, percebemos como umas das dificuldades as necessidades de adequação que enfrentamos para nos inserirmos no contexto de ensino remoto emergencial, uma vez que nossa primeira experiência de iniciação à docência foi dificultada pela necessidade de utilização de telas como substitutas das salas de aulas. Além das nossas dificuldades, também observamos os desafios encarados pelos alunos diante dos problemas técnicos referentes ao acesso à internet, bem como a falta de um ambiente apropriado para o acompanhamento das aulas.

Vale ressaltar que as nossas vivências também renderam resultados positivos. Os alunos demonstraram capacidade de adequação às plataformas, conseguindo acompanhar o desenvolvimento das atividades online, mesmo se tratando de uma prática nunca vivenciada na realidade da escola campo de estudo.

Outro ponto positivo dentro dessa trajetória é a evidência da importância do papel da escola para a formação das crianças e jovens. Esse apontamento foi trazido à tona pelo resultado citado anteriormente, no qual os alunos indicaram a ausência do ambiente escolar como um fator prejudicial ao aprendizado.

Agora, como último ponto deste trabalho, reforçamos que os dados obtidos através dos questionários e as nossas impressões em sala de aula apontaram para a necessidade de produção

de oficinas com vista a ajudar os alunos na assimilação de alguns conteúdos. Esta será a ação que iremos promover até o fim do ano letivo corrente. Com essa ação, buscamos não somente possibilitar o aprendizado do conteúdo, mas também proporcionar um momento de compartilhamento de experiências de forma dinâmica com a participação ativa dos alunos durante todo o processo até o momento de culminância.

REFERÊNCIAS

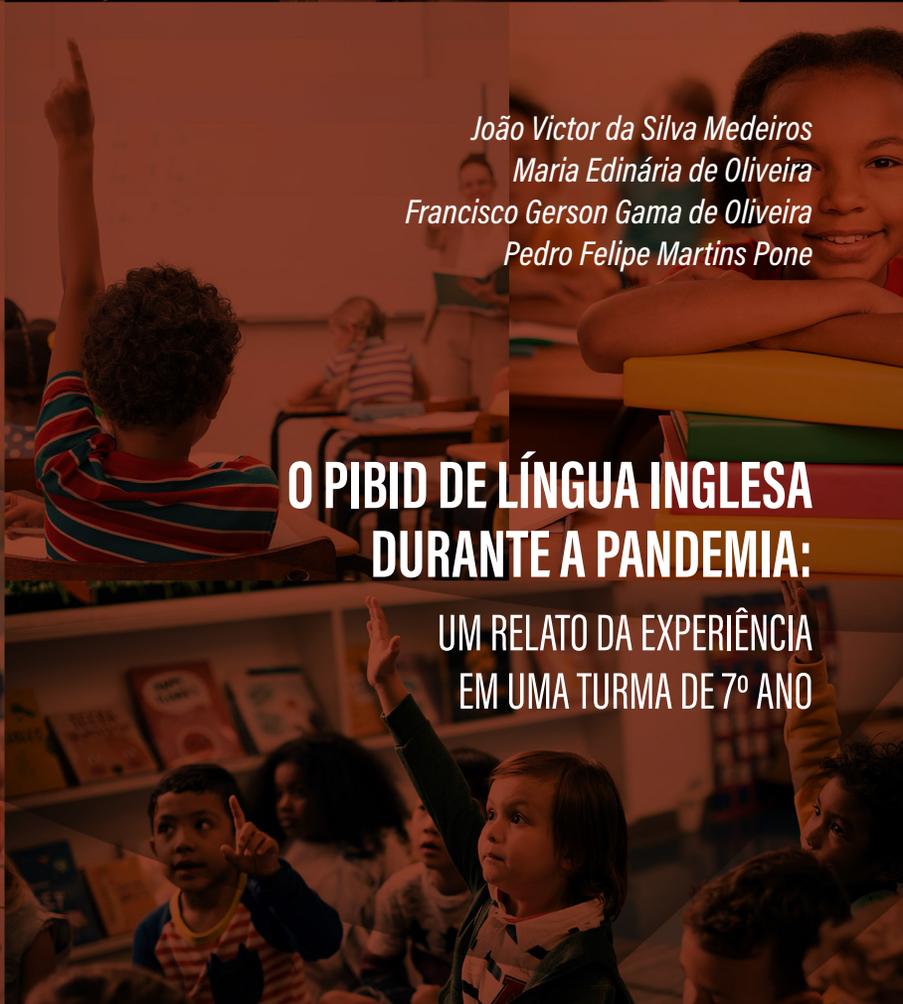
JANKS, Hilary. **Literacy and Power**. New York: Routledge, 2010.

JANKS, Hilary. Redesign, Social Action and Possibilities for Transformation. *In: Literacy and Power*. New York: Routledge, 2010. p. 181-202.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: from method to postmethod**. London: LEA Publishers, 2006.

MURRAY, Garold; GAO, Xuesong; LAMB, Terry (eds.). **Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1996.



*João Victor da Silva Medeiros
Maria Edinária de Oliveira
Francisco Gerson Gama de Oliveira
Pedro Felipe Martins Pone*

O PIBID DE LÍNGUA INGLESA DURANTE A PANDEMIA:

**UM RELATO DA EXPERIÊNCIA
EM UMA TURMA DE 7º ANO**



SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho se propõe a relatar as experiências parciais dos bolsistas de iniciação à docência de Língua Inglesa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) realizadas com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Antônio Carlos no município de Caraúbas-RN através das atividades do PIBID, sendo elas adaptadas ao formato remoto em virtude do contexto pandêmico em que se encontram. Descreveremos os impactos que a realização do PIBID fora do formato presencial teve em nossa percepção de mundo sobre a docência, sendo que, as implicações dessas experiências irão moldar nossa prática docente de forma diferenciada, dado o contexto em que foram realizadas. Abordaremos brevemente algumas atividades das quais fizemos parte, tais como os ciclos formativos (Café com PIBID) e as reuniões de planejamento, no entanto, nosso foco será em como estudantes e bolsistas perceberam a sala de aula não mais como um local de contato físico e presencial, mas como uma realidade virtual e adaptada. A fim de obter resultados planejados através de objetivos, aplicamos um questionário buscando entender a interação dos estudantes com suas diversas realidades que se desdobraram a partir do contexto pandêmico. Assim foi possível perceber as dificuldades vivenciadas por esses alunos e suas impressões com o ensino remoto. Nossas conclusões preliminares apontam para a necessidade da realização de oficinas, trabalho que será parte de nossas atividades para o segundo semestre.

Palavras-chave: PIBID. Iniciação à docência. Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a relatar uma experiência parcial realizada com uma turma de Língua Inglesa do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Antônio Carlos no município de Caraúbas-RN, através das atividades do PIBID, sendo elas adaptadas ao formato remoto em virtude do contexto pandêmico em que ocorreram. A pesquisa foi realizada em um trabalho conjunto de um coordenador de área, um professor supervisor e alunos bolsistas e voluntários de iniciação à docência.

Acreditamos na importância do programa por proporcionar a inserção escolar e a formação inicial da prática docente, além de se tratar, excepcionalmente na edição 2020-2022, de uma vivência experienciada em um contexto de pandemia. Com isso, todas as atividades do programa pediram uma reformulação de metodologias e práticas, a fim de acompanhar o processo educativo dos alunos, proporcionando tarefas que auxiliem esse objetivo dentro do possível. Tais adaptações, inclusive, foram abordadas nos momentos formativos do programa na UFERSA.

Como objetivos desse trabalho, pretendemos abordar brevemente algumas atividades das quais fizemos parte, tais como os ciclos formativos como o Café com PIBID, interação com a formação do Programa de Residência Pedagógica e as reuniões de planejamento, no entanto, nosso foco será em relatar como as experiências parciais dos bolsistas de iniciação à docência de Língua Inglesa perceberam a sala de aula não mais como um local de contato físico e presencial, mas como uma realidade virtual e adaptada.

A fim de pensar estratégias de intervenção visando ao relatório final, aplicamos um questionário buscando entender a interação dos estudantes com suas diversas realidades que se desdobraram a partir do contexto pandêmico. Assim foi possível perceber as

SUMÁRIO

dificuldades vivenciadas por esses alunos e suas impressões com o ensino remoto. Nossas conclusões preliminares apontam para a necessidade da realização de oficinas, trabalho que será parte de nossas atividades de agora até o fim do ano letivo de 2021.

RELATO

As atividades relatadas a seguir ocorreram entre os períodos de outubro de 2020 e julho de 2021, sendo elas realizadas virtualmente e majoritariamente pelas plataformas online *Google Meet* e *YouTube*. Em razão de um contexto de pandemia de COVID-19 que se instaurou a partir da primeira metade do ano de 2020, muitas dificuldades surgiram, entre elas, as tarefas do programa que antes eram efetuadas presencialmente necessitam de uma reformulação para uma realidade remota.

Em virtude disso, o PIBID da UFERSA realizou diversos eventos de formação para docentes, bolsistas e supervisores desde o início das atividades, a fim de compreender os impasses que vieram a se apresentar no âmbito educacional durante todo o período de pandemia. Entre esses eventos, primeiramente foi realizado o Café com PIBID, um ciclo de palestras com professores da própria universidade e convidados externos para discutir alternativas e metodologias de ensino que poderiam ser postos em prática em um contexto de atividades remotas. As atividades que se sucederam foram: Entre o híbrido e o remoto: desafios e possibilidades no ensino-aprendizagem; O papel da escola pública na formação inicial; A importância da divulgação científica no contexto do PIBID; A BNCC e a construção de currículos no cotidiano da escola; Sequências didáticas e avaliação da aprendizagem; e por fim: Letramentos sociais e digitais.

Alguns encontros formativos merecem destaques analisando a urgência dos seus temas, tais como a palestra ministrada pela Profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG) acerca de letramentos sociais e digitais, sendo que, no momento em questão, a professora abordou a forma com a qual as tecnologias digitais são indispensáveis na contemporaneidade. Não somente isso, mas ressaltou a importância que o letramento exerce nessa relação e de que forma ele acontece. Significativo frisar a relevância dessa discussão em nossa prática, de modo que, durante a pandemia, só foi possível a realização do programa com o uso dessas tecnologias digitais, bem como o processo de letramento que se deu através delas.

Outra atividade que merece ser citada é a participação em um momento formativo do Programa Residência Pedagógica, que na ocasião aconteceu por meio do Prof. Dr. José Roberto Alves Barboza (UERN) com o tema “Ensino crítico de línguas: refletindo sobre a interação com textos.” A palestra abordou questões essenciais de ensino crítico reflexivo que vão de encontro com a nossa prática, de modo que, trabalhar com textos é tarefa fundamental do professor de línguas, bem como ser questionador acerca deles. Além dessa exposição, também fizemos parte de outros ciclos formativos do programa, entre eles: Ensino de línguas baseado em projetos; BNCC: formação docente e reflexões curriculares; e Estratégias de *feedback* para o ensino de línguas.

Paralelo a isso, o Subprojeto de Letras-Ingês também efetuou momentos de formação durante as reuniões de núcleo, sendo esses com enfoque no ensino crítico de Língua Inglesa. Na ocasião, foram estudados e debatidos textos essenciais para que nós discentes em processo de desenvolvimento da prática docente pudéssemos construir um ensino de línguas crítico e reflexivo, entre eles *Understanding Language Teaching: from method to postmethod*, de B. Kumaravadivelu; *Reflecting teaching on Second Language Classroom*, de Richards e Lockhart e *Literacy and Power*, de Hilary Janks. A partir dessas leituras, buscamos compreender o ensino de línguas como

SUMÁRIO

forma de empoderamento, de modo que, o aluno pudesse tomar posse dos benefícios de saber um idioma estrangeiro. Partindo desse princípio, o discente não mais se poria como submisso a uma cultura estrangeira, e sim, expressaria sua identidade como falante brasileiro de um idioma que não é de sua origem.

Contudo, os impasses também se fizeram presentes nas vivências dos alunos da escola pública, que de modo geral, pertencem a uma classe social e econômica média ou baixa. Observando esses fatores durante reuniões de núcleo, percebemos a necessidade de uma inserção nas salas de aula a fim de, não somente contribuir para a nossa formação docente, mas, ainda analisar a conjuntura do presente momento no qual os discentes da Escola Estadual Antônio Carlos faziam parte.

Sendo assim, em parceria com o professor coordenador Pedro Pone e o professor supervisor Gerson Oliveira, fomos inseridos na turma, que inicialmente se encontrava em momento de conclusão do ano letivo de 2020, pois, em razão da paralisação do ensino presencial, por motivos pandêmicos, as aulas foram retomadas tardiamente. Após um breve recesso, o ano letivo de 2021 teve seu início no dia 28 de abril e fomos inseridos na turma do 7º ano do ensino fundamental, em que as aulas acontecem todas às quartas-feiras das 16h00min às 17h00min, a observação para este relato se deu até o dia 31 de agosto. A partir desse período de observação, consideramos necessária a aplicação de um formulário contendo questões de natureza investigativa, com a finalidade de compreender, a partir dos próprios discentes, suas principais dificuldades.

Com isso, o questionário foi realizado através da plataforma *Google Forms* e continha nove questões, sendo oito delas de múltipla escolha e a última de caráter subjetivo. Aplicado semanalmente com o intuito de observar as mudanças que poderiam vir a surgir nas respostas dos alunos, foi iniciado o processo de sondagem. As perguntas presentes no formulário foram as seguintes:

SUMÁRIO

SUMÁRIO

1. A presença dos bolsistas do PIBID, nas aulas de inglês, deixa você com receio ou vergonha de participar das atividades durante a aula?
 Sim. Não.
- 2.1 Em uma escala de 1 a 3, em que 1 significa insatisfeito, 2 significa pouco satisfeito e 3 significa muito satisfeito, como você avalia a interação com o professor:
 1 (Insatisfeito)
 2 (Pouco satisfeito)
 3 (Muito satisfeito)
- 2.2 Em uma escala de 1 a 3, em que 1 significa insatisfeito, 2 significa pouco satisfeito e 3 significa muito satisfeito, como você avalia a interação com os bolsistas do PIBID:
 1 (Insatisfeito)
 2 (Pouco satisfeito)
 3 (Muito satisfeito)
- 2.3 Em uma escala de 1 a 3, em que 1 significa insatisfeito, 2 significa pouco satisfeito e 3 significa muito satisfeito, como você avalia a interação as ferramentas tecnológicas (Google Meet, e-mail, Google Forms):
 1 (Insatisfeito)
 2 (Pouco satisfeito)
 3 (Muito satisfeito)

3. A presença dos bolsistas PIBID contribui para uma melhor aula?
 Sim.
 Não.
4. Qual a maior dificuldade que você encontrou nessa aula?
 Conteúdo
 Questões tecnológicas (Internet, computador, celular etc.)
 O ambiente fora da escola (sua casa, seu quarto etc.)
 (Outro).
5. Você conta com algum tipo de ajuda para a realização das atividades propostas?
 Ajuda dos pais ou responsáveis.
 Reforço escolar.
 Realiza atividades sozinho(a).
 Nenhuma.
6. Defina, com suas palavras, a experiência das aulas de inglês nessa semana.

Cabe destacar aqui o resultado de duas questões específicas para análise, o primeiro deles sendo que, 87,5% dos alunos observaram que a presença de bolsistas PIBID contribuíam para uma melhor aula. Esse resultado se manteve durante toda a amostragem, revelando a relevância do programa nos contextos de escola pública, bem como a atuação de discentes nessas aulas, seja direta ou indiretamente.



SUMÁRIO



Importante salientar também que as maiores dificuldades encontradas pelos discentes em relação às aulas e ao contexto de pandemia foram, em primeiro lugar, “Questões Tecnológicas (internet, computador, celular, etc.)” com 43.8%, seguido de “O ambiente fora da escola (sua casa, seu quarto, etc.)” com 37.5%, e por último “O conteúdo”, com 25%; apenas 6.3% dos alunos revelaram não possuir nenhuma dificuldade. Esses dados nos apontam as consequências da pandemia no contexto de sala de aula, que não é mais presencial no momento, e sim uma realidade adaptada. É preocupante observar que muitos estudantes não possuem acesso a tecnologias, e se possuem, nem sempre sabem manuseá-las, desconsiderando o fato de que muitas vezes um único computador ou celular é utilizado por todos os integrantes de uma casa para estudos ou trabalho. Além disso, o próprio ambiente escolar estimula a participação e o aprendizado do discente, como nota-se a partir do resultado, uma vez que a segunda maior porcentagem de dificuldade resulta de o ambiente de ensino ser fora da escola.

Com isso, nos encontros através do *Google Meet*, observamos obstáculos enfrentados pelo professor causados pela dispersão dos alunos, que se envolviam em conversas paralelas através do *chat* disponibilizado pela plataforma que ficava aberto durante todo o período. Além disso, utilizavam o recuso do microfone para finalidades que não iam de encontro com o objetivo da aula, bem como a ferramenta de compartilhamento de tela, interrompendo o professor nos momentos síncronos de exposição do conteúdo. Partindo da coleta de informações através dos questionários e da observação das aulas em tempo real, percebemos que era necessário a realização de oficinas com os alunos, a fim de suprir algumas necessidades que vieram a se mostrar ao longo das participações nos momentos de aula.

Portanto, pensamos na execução de duas oficinas, sendo a primeira delas relacionada à ética no mundo virtual, de modo que, partimos da premissa de que assim como nos momentos presenciais, os alunos necessitam de uma boa conduta nos encontros online.

A segunda oficina teria enfoque em um assunto específico de língua inglesa do qual os discentes possuem mais dificuldade, a fim de auxiliar o professor Gerson Oliveira e sanar dúvidas restantes dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, procuramos elencar pontos essenciais à nossa vivência enquanto pibidianos e docentes em formação. A partir disso, buscamos relatar as diversas mudanças causadas na educação pela nova vivência pandêmica, os momentos formativos que possibilitaram nos adaptar as presentes circunstâncias, a nossa entrada em sala de aula, bem como as realidades observadas a partir disso e que resultaram em questionários aplicados nas turmas para a realização posterior de oficinas. Além disso, ressaltamos textos fundamentais que analisamos com o propósito de fomentar uma prática firmada nos princípios de uma educação crítica e reflexiva.

Considerando o atual modelo remoto em todos os níveis da educação, que sobreveio de forma tão abrupta, pesquisas dessa espécie se revelam ser de suma importância, sendo que, analisar o modelo vigente permite que possamos entendê-lo mais a fundo e tomar medidas para mudar a realidade. Necessário compreender que os professores e alunos não estavam preparados para o ensino remoto, que se distingue do presencial, tanto para o ato de se ensinar e aprender.

Sabemos que é presente a falta de equipamentos tecnológicos, sendo uma das dificuldades evidenciada pelos próprios alunos ao votarem que acesso a questões tecnológicas, como internet, computador, celular, etc. eram um dos seus maiores obstáculos no momento pandêmico, obtendo 43.8% dos votos. Ao mesmo tempo, o ambiente fora da escola como a casa, o quarto etc. teve 37.5%, como foi mencionado anteriormente, se mostra a segunda maior

dificuldade, de modo que, se observa que a escola exerce um papel fundamental no aprendizado do aluno, ao passo que cada indivíduo possui suas vivências particulares nesses espaços familiares. Importante ressaltar que são estudantes do ensino fundamental de uma escola pública estadual que é composta em sua maioria por estudantes de baixa renda, não dispondo de fácil acesso aos aparelhos necessários para aula ou mesmo conexão de internet, uma ressalva ainda aos estudantes que se encontram na zona rural que o acesso a rede é ainda mais complexo.

Este trabalho buscou mapear e registrar essas realidades, observando o contexto do ensino, a metodologia de plataformas utilizadas, diagnosticar como os alunos estavam percebendo essa nova experiência e quais dificuldades estavam enfrentando para então serem pensadas formas de intervenções que viriam a facilitar a aprendizagem. Além disso, o relato buscou entender a interação dos estudantes com suas diversas realidades, considerando o contexto em que vivem, seus conhecimentos e dificuldades em vivenciar as aulas remotas nesse período pandêmico.

Observar essas adaptações evidenciou as dores vivenciadas pela escola pública para ministrar aulas, mais especificamente a aula de inglês, via plataformas online. No entanto, também é preciso evidenciar os pontos positivos dessa tarefa. Por contar com a descrição das câmeras desligadas os alunos interagem bastante com as aulas e a presença de pessoas de fora do contexto comum, os pibidianos, por exemplo, não os inibiu nisso, e foi visto de forma positiva já que 87,5% dos alunos observaram que a presença de bolsistas PIBID contribuíam para uma melhor aula.

Pensando em otimizar esse ambiente foi pensado em duas oficinas inicialmente, uma visando a ética e bons modos no mundo virtual, para prevenir que em situações futuras se evite conversas muito paralelas e fora do conteúdo escolar. E a segunda mais voltada

SUMÁRIO

para a gramática e aquisição de vocabulário da língua para sanar dúvidas que possam ter ficado das aulas, as quais seriam realizadas durante as atividades que comporiam o segundo semestre.

REFERÊNCIAS

JANKS, Hilary. **Literacy and Power**. New York: Routledge, 2010.

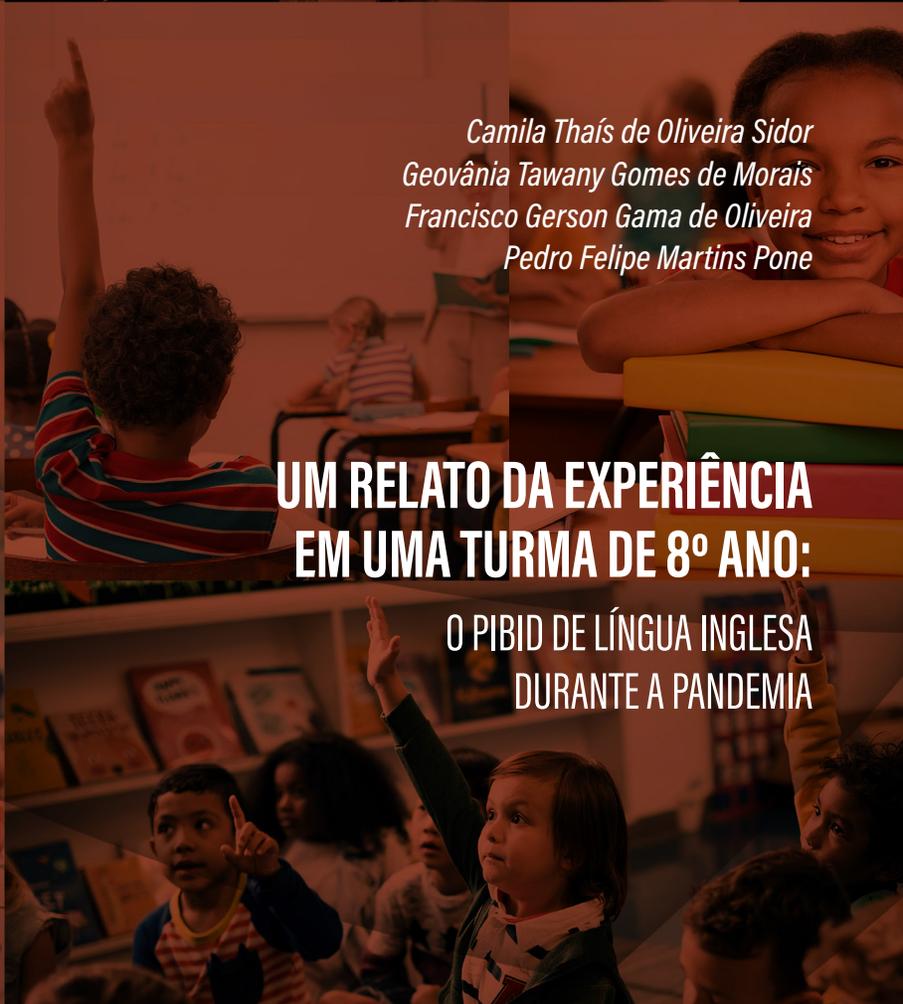
KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching**: from method to post method, 2006.

MURRAY, Garold; GAO, Xuesong; LAMB, Terry (eds.). **Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1996. London: LEA Publishers, 2006.



22



*Camila Thaís de Oliveira Sidor
Geovânia Tawany Gomes de Moraes
Francisco Gerson Gama de Oliveira
Pedro Felipe Martins Pone*

**UM RELATO DA EXPERIÊNCIA
EM UMA TURMA DE 8º ANO:**

**O PIBID DE LÍNGUA INGLESA
DURANTE A PANDEMIA**



SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho se propõe a relatar às experiências parciais dos bolsistas de iniciação à docência de Língua Inglesa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) nas adequações de atividades do PIBID e do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Antônio Carlos localizada no município de Caraúbas-RN para o formato remoto, tendo em vista o contexto escolar que estamos presenciando. Descreveremos os impactos que a realização do PIBID fora do formato presencial teve em nossa percepção de mundo sobre a docência, de modo que as experiências obtidas nesse formato remoto irão diferenciar a nossa prática docente das que normalmente estamos habituados de forma presencial, em sala de aula. Trataremos brevemente das atividades que realizamos por meio do programa, como os ciclos formativos (Café com PIBID), as reuniões de planejamentos, acompanhamento das turmas, sendo o nosso foco principal observar como estudantes e bolsistas perceberam a sala de aula não mais como um local de contato físico e presencial, mas como uma realidade virtual e adaptada, utilizando de diversas tecnologias que muitos não conheciam e tiveram que se adaptar a essa nova realidade. Para que os nossos objetivos fossem alcançados, aplicamos um questionário visando entender à interação dos estudantes com a realidade do contexto pandêmico e como isso afeta diretamente a aprendizagem deles. Nossas conclusões preliminares apontam para a necessidade de realização de oficinas, trabalho que comporá parte de nossas atividades para o segundo semestre.

Palavras-chave: PIBID. Iniciação à docência. Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta as experiências parciais dos bolsistas de iniciação a docência de Língua Inglesa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) nas adequações de atividades do PIBID e do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Antônio Carlos localizada no município de Caraúbas-RN para o formato remoto. Pela primeira vez o programa foi ofertado de maneira remota, devido ao contexto pandêmico que estamos vivenciando, dessa forma trataremos de relatar as nossas experiências pessoais nesse modo.

Nosso relato cobrirá as atividades desempenhadas entre outubro de 2020, início de nossa experiência no núcleo do PIBID, até julho de 2021. Traremos à luz nossa participação nos eventos formativos do programa na UFERSA, como o Café com PIBID, nossa participação nas formações em conjunto com a Residência Pedagógica, além dos estudos específicos do núcleo PIBID de Letras-Inglês.

Ao nos depararmos com a realidade que se encontram os estudantes, baseados nos acompanhamentos com o 8º ano, surgiu o interesse de procurar maneiras de aperfeiçoar o aprendizado desses alunos, melhorando suas experiências em sala de aula e consequentemente com o ensino de Língua Inglesa. Acrescentamos que, por conta dos muitos entraves da pandemia, é possível relatar inúmeras dificuldades que partem de todos os lados envolvidos (alunos da escola, bolsistas, supervisor, coordenadores etc.), além de problemas que envolvem a parte técnica, como questões de conexões e equipamentos.

Para termos maior precisão quanto às questões citadas acima, realizamos a aplicação de questionários semanalmente, com o intuito de que os alunos pudessem nos apontar quais impediram os maiores problemas para a sua participação nas aulas de Inglês.

SUMÁRIO

Além disso, ao longo do nosso acompanhamento na turma surgiram diversas ideias e sugestões que poderiam melhorar o ensino desses alunos e a qualidade das aulas.

RELATO

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um programa da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que oferta bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de Licenciatura para que se dediquem ao primeiro contato com a realidade das escolas públicas. O foco principal é antecipar o vínculo entre esses alunos e futuros docentes e as salas de aulas. O PIBID realiza uma articulação entre a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais.

O PIBID de Letras-Ingês vem desenvolvendo seus trabalhos a partir do mês de outubro do ano de 2020. Então, inicialmente, houve uma reunião para as apresentações do programa com a participação do supervisor, coordenador e bolsistas com o intuito de definir os dias que as reuniões iriam acontecer ao longo da semana, em busca de um acompanhamento e planejamentos de nossas atividades, além de especificar procedimentos de como o programa iria funcionar nesse formato remoto, de qual maneira iríamos trabalhar com os alunos da Escola Estadual Antônio Carlos.

As atividades do programa tiveram início em outubro de 2020, inicialmente os bolsistas participaram de ciclos formativos (Café com PIBID), em que foi apresentado um percurso formativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, sendo discutidos diversos temas necessários para a participação no programa e também como futuros docentes. Em seguida, os bolsistas realizaram a leitura e fichamento dos textos dos autores: Hilary Janks (2010),

B. Kumaravadivelu (2001), Jack C. Richards, Charles Lockhart (2006), com o objetivo de que nós pudéssemos conhecer mais afundo sobre o planejamento escolar, então discutimos como se deu a produção dos fichamentos e apresentamos o que produzimos.

O primeiro encontro do ciclo de formação (Café com PIBID) ocorreu em novembro, via *Google Meet*, com o tema “Entre o híbrido e o remoto: desafios e possibilidades no ensino-aprendizagem”. Um segundo encontro do ciclo de formação teve como tema “O papel da escola pública na formação inicial”, em que foi destacado a importância de ter o contato com a escola pública, buscando entender como funciona esse universo, não mais como alunos, mas como futuros docentes.

Ainda em novembro, aconteceu mais um encontro formativo, sobre “Sequências didáticas e avaliação da aprendizagem”, no qual foi apresentado como se dava o processo de avaliação, principalmente ao longo das aulas. No mês de dezembro, aconteceu o último encontro do ciclo de formação, cujo tema era “Letramentos sociais e digitais”, o encontro foi produtivo e o tema foi bem discutido devido ao fato de estarmos utilizando primordialmente plataformas digitais para conseguir desenvolver atividades.

No início do mês de janeiro, iniciamos as produções e apresentações dos fichamentos citados acima. Os bolsistas se dividiram em grupos, e cada grupo apresentava quatro tópicos dos textos fichados. Coordenador e supervisor também apresentaram. Essas apresentações aconteciam semanalmente e todos se reuniam via *Google Meet* para acompanhar.

No dia 01/02/2021, todos os bolsistas participaram de uma palestra do evento de Residência Pedagógica. A palestra se tratava sobre o Ensino de línguas baseado em projetos, tendo como mediador o Professor Doutor Jeová Araújo (UFERSA), que introduziu a palestra e depois passou a palavra para a ex-aluna do curso de

SUMÁRIO

Letras-Inglês da UFERSA, Nikesia Alessa, que falou sobre sua experiência no tema. Nikesia iniciou a palestra falando sobre seu TCC na pedagogia de projeto. O estudo teve como tema: o ensino de inglês baseado na pedagogia de projeto e o objetivo foi revisar conceitos no ensino de inglês, notando aspectos essenciais para a pedagogia de projeto, como por exemplo a interdisciplinaridade.

Em seguida, tivemos a participação da professora Denize Oliveira (IFSC), que iniciou sua fala destacando que as realidades dos alunos são diferentes, que existem turmas grandes e desniveladas e que não têm estrutura a boa ocorrência de aulas, com alunos sem tempo e espaço para tarefas mais criativas. Ela coloca que quanto mais claros os objetivos do projeto para os alunos, as coisas irão funcionar melhor, visto que os alunos terão melhor dimensão do que vão aprender com aquele projeto.

Denize destaca que é preciso elaborar prazos viáveis para que o projeto seja elaborado, deixar bem claro o que será avaliado na sua realização para os alunos não ficarem perdidos. Então, ela destacou sua experiência com projetos e deu algumas dicas. Ela falou que os projetos que elabora começam do zero, pois não tem apoio de livros didáticos ou adaptando o que já existe nos livros. A avaliação é dada pela forma como os alunos usam as estruturas do inglês e outras questões também, como: atendimento ao prazo de entrega, perguntas, participação igualitária, entre outros pontos.

Passadas essas formações, começamos nosso planejamento para entrada na escola e na turma. Foi realizada uma reunião para decidirmos como seria o acompanhamento nas turmas da Escola Estadual Antônio Carlos e os bolsistas foram divididos em duplas ou trios, e assim as turmas para acompanhamento foram selecionadas. As bolsistas Camila Thaís de Oliveira Sidor e Geovânia Tawany Gomes de Moraes, autoras deste relato de experiência, ficaram responsáveis por desenvolver as atividades na turma de 8º Ano do Ensino Fundamental. Os encontros com as turmas acontecem semanalmente de maneira remota através da ferramenta *Google Meet*.

SUMÁRIO

Para a turma de oitavo ano, as aulas de Inglês acontecem todas as quintas-feiras de 14h00min até 15h00min.

No mês de abril, iniciamos os trabalhos com a turma do 8º ano, e desde então podemos observar como os alunos da turma lidam com o formato remoto, também como eles estão em relação à disciplina de Inglês. Ao longo da semana o núcleo do PIBID de Letras-Inglês se reúne para as atividades da semana e para monitorar o acompanhamento com as respectivas turmas.

No mês de maio, o professor supervisor iniciou o primeiro bimestre com os alunos, explicando conteúdos e tirando dúvidas, as aulas foram bastante dialogadas e todos conseguiam interagir. Ocorreu uma reunião com os bolsistas e supervisor para discutir possíveis atividades para o bimestre e o professor pediu a opinião dos bolsistas sobre o que poderia ser elaborado, o que possibilitou a participação de todos. No mês seguinte, ocorreu uma revisão dos conteúdos trabalhados com os alunos, para realizar a primeira avaliação do bimestre e isso possibilitou que os bolsistas participassem da elaboração da prova.

Foi possível observar no decorrer das aulas que os muitos alunos possuem bastantes dificuldades com as ferramentas digitais necessárias para a efetiva participação nas aulas e para a realização das atividades propostas.

Para termos maior precisão nas exatas dificuldades, começamos a discutir sobre a construção de um questionário para que cada turma pudesse responder com o intuito de que esses alunos nos mostrassem quais as dificuldades enfrentadas por eles, impediam a sua participação nas aulas. O questionário foi desenvolvido a partir de perguntas construídas por nós levando em consideração o contexto atual que estamos vivendo. A aplicação do instrumento era feita semanalmente e com isso podíamos obter conhecimento quase que simultâneo sobre quais dificuldades esses alunos estavam enfrentando, e a partir disso pensar em possíveis intervenções.

Vejamos as perguntas que nortearam o nosso trabalho:

1. A presença dos bolsistas do PIBID, nas aulas de inglês, deixa você com receio ou vergonha de participar das atividades durante a aula?
 Sim. Não.

- 2.1 Em uma escala de 1 a 3, em que 1 significa insatisfeito, 2 significa pouco satisfeito e 3 significa muito satisfeito, como você avalia a interação com o professor:
 1 (Insatisfeito)
 2 (pouco satisfeito)
 3 (Muito satisfeito)

- 2.2 Em uma escala de 1 a 3, em que 1 significa insatisfeito, 2 significa pouco satisfeito e 3 significa muito satisfeito, como você avalia a interação com os bolsistas do PIBID:
 1 (Insatisfeito)
 2 (pouco satisfeito)
 3 (Muito satisfeito)

- 2.3 Em uma escala de 1 a 3, em que 1 significa insatisfeito, 2 significa pouco satisfeito e 3 significa muito satisfeito, como você avalia a interação com as ferramentas tecnológicas (*Google Meet, e-mail, Google Forms*):
 1 (Insatisfeito)
 2 (Satisfeito)
 3 (Muito satisfeito)

SUMÁRIO

3. A presença dos bolsistas PIBID contribui para uma melhor aula?
 Sim.
 Não.
4. Qual a maior dificuldade que você encontrou nessa aula?
 Conteúdo
 Questões tecnológicas (Internet, computador, celular etc.)
 O ambiente fora da escola (sua casa, seu quarto etc.)
 (Campo para inserir uma problemática não citada).
5. Você conta com algum tipo de ajuda para a realização das atividades propostas?
 Ajuda dos pais ou responsáveis.
 Reforço escolar.
 Realiza atividades sozinho(a).
 Nenhuma.

Vale ressaltar aqui o resultado de algumas questões específicas para analisarmos, em um dos questionários, para a pergunta 1, 78,3% dos alunos apontaram que os bolsistas do PIBID contribuem para uma melhoria nas aulas de Inglês. Esse resultado pode ser visto ao longo de mais alguns questionários aplicados semanalmente, o que significava dizer que a atuação dos pibidianos nas salas de aula é de grande relevância para as aulas e para os alunos.

Ressaltamos também algumas dificuldades enfrentadas por esses alunos, em relação ao formato remoto das aulas devido a pandemia do COVID-19. Para a pergunta 4, vemos em primeiro lugar dificuldades em relação ao "O conteúdo" com 43,5%, em seguida

“O ambiente fora da escola (sua casa, seu quarto, etc.)” com 39,1% dos alunos, logo após vemos “Questões Tecnológicas (internet, computador, celular, etc.)” com 26,1% em seguida podemos ver que 4,3% dos alunos não possuíam dificuldades na aula.

Em relação a pergunta “Você conta com algum tipo de ajuda para a realização das atividades propostas? (ajuda dos pais ou responsáveis, reforço escolar etc.)” 78,3% dos alunos relataram que não contam com nenhum tipo de ajuda para a realização de suas atividades, somente 8,7% contam com a ajuda dos pais ou responsáveis, e apenas 4,3% contam com a ajuda de reforço escolar.

Esses dados nos permitem revelar as consequências do contexto remoto em sala de aula, pois muitos alunos são prejudicados pelo fato de não possuir acesso a internet ou não possuir conhecimento necessário para manusear as ferramentas que lhes são dadas para o andamento da aula, o que acaba por refletir negativamente em seu aprendizado. Além de também questões relacionadas a ajuda que eles recebem para a realização de suas atividades fora do horário de aula. Vimos que a participação dos bolsistas do PIBID é de grande relevância nessas aulas. A partir disso, podemos pensar em estratégias e maneiras que busquem ajudar esses alunos a se adaptarem a esse novo formato de aula, buscando a melhoria na sua qualidade de ensino e consequentemente das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que, este trabalho nos ajudou a compreender a realidade que esses alunos enfrentam diariamente para que possam assistir aula, precisando lidar com o contexto em que estão inseridos e as dificuldades que surgem a cada nova semana.

Por isso, pensamos em maneiras que ajudem esses alunos a lidar com essa nova realidade e a enfrentar possíveis dificuldades que impeçam a sua participação nas aulas.

Nossas conclusões preliminares apontam para a necessidade da realização de oficinas pedagógicas, que desenvolveremos no segundo semestre de 2021 com ponto de culminância de nossas atividades no programa. Essas oficinas possuem o intuito de fazer com que esses alunos saibam lidar com a realidade que se encontram para assistir aula, além de também poder ensinar boas maneiras de se portar em sala de aula com esse novo contexto que estamos inseridos, buscando a melhoria da qualidade de ensino desses alunos e conseqüentemente o melhoramento das aulas.

REFERÊNCIAS

JANKS, Hilary. **Literacy and Power**. New York: Routledge, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching**: from method to postmethod. London: LEA Publishers, 2006.

MURRAY, Garold; GAO, Xuesong; LAMB, Terry (eds.). **Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1996.

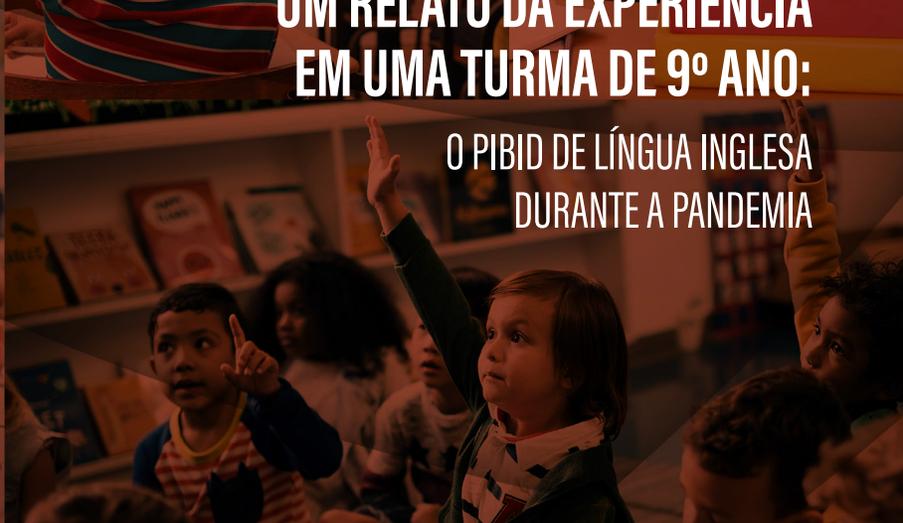
SUMÁRIO



23



*Jhonatan Luan de Lima Oliveira
Larisse Daiana da Silva
Maria Ivanice Gomes
Francisco Gerson Gama de Oliveira
Pedro Felipe Martins Pone*



**UM RELATO DA EXPERIÊNCIA
EM UMA TURMA DE 9º ANO:**

**O PIBID DE LÍNGUA INGLESA
DURANTE A PANDEMIA**



SUMÁRIO



RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo realizar um relato de experiência dos bolsistas PIBID de Letras-Inglês em uma turma de 9º do Ensino Fundamental na Escola Estadual Professor Antônio Carlos, em Caraúbas-RN. Partiremos dos ciclos formativos, passando pelo acompanhamento das aulas, pelas interações com o professor supervisor e com os alunos, e pelas atividades. Para alcançar nossos objetivos, aplicamos questionários periódicos, visando a entender a interação dos estudantes com a realidade do cenário pandêmico e seus impasses advindos da necessidade de lidar com as plataformas digitais e as ferramentas tecnológicas. Nossas conclusões preliminares apontam para a necessidade de realizar momentos formativos com os alunos do 9º ano, tendo em vista as dificuldades que estes apontaram, nos questionários diagnósticos, com relação ao uso das ferramentas tecnológicas digitais, bem como uma formação de caráter instrutivo sobre ética e comportamentos nesses meios, uma vez que faz-se mister tal conhecimento para o bom andamento da dinâmica das atividades, pois percebemos a presença recorrente de condutas negativas, por parte dos alunos, o que prejudica o decorrer das aulas. Esse trabalho comporá parte de nossas atividades para o segundo semestre.

Palavras-chave: PIBID. Iniciação à docência. Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho se propõe a trazer um relato parcial das experiências vivenciadas em uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental a partir das atividades do Núcleo de Letras-Ingês do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Cobriremos o período de outubro de 2020 a julho de 2021. Trataremos de nossas formações, nossa inserção na turma e perspectivas de desenvolvimento de atividades que se iniciarão em setembro de 2021.

Os primeiros passos de nossas experiências como bolsistas se deram a partir dos ciclos formativos e rodas de conversa, uma iniciativa comum de todos os núcleos do Programa na UFERSA, intitulado Café com PIBID, em que nos eram apresentados assuntos voltados principalmente para o funcionamento do próprio programa, e para a atuação como futuros docentes. Os debates de Café eram transmitidos pelo canal do YouTube oficial do PIBID UFERSA¹³ Excepcionalmente no período pandêmico pudemos também participar de discussões sobre adaptações para um funcionamento emergencial, de maneira a minimizar perdas.

Dentre as atividades desenvolvidas durante o Café com PIBID, damos destaque para as discussões sobre a importância da construção e publicação de projetos científicos para a área da educação como um todo, ministrado pelo professor Francisco Souto de Sousa Júnior (UFERSA). Reforçamos que a divulgação científica é um dos pilares do PIBID. Voltada para a docência em tempos emergenciais presenciamos discussões sobre letramentos digitais, ferramentas e plataformas que poderíamos utilizar para aprimorar os momentos e as atividades ambos realizados de maneira virtual, como por exemplo, plataformas que permitem criar exercícios com

13

<https://www.youtube.com/channel/UCIQreACuAtYc2SVK5L6OwtQ>

mais recursos, e mais imersivos para os alunos, e outras diversas com diferentes utilizações para alguns pontos específicos que podem ser utilizados, mesmo fora do contexto pandêmico. Quanto a esse eixo, destacam-se as falas dos professores Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG) e Francisco Ebson Gomes-Sousa (UFERSA).

Nossas experiências tiveram continuidade com a inserção na escola, onde pudemos participar de algumas reuniões para que tivéssemos uma melhor ambientação sobre como ela estava agindo para lidar com o início de um novo ano letivo.

RELATO

Antes do planejamento e desenvolvimento das atividades em sala de aula, foram necessárias algumas leituras teóricas prévias e encontros que nos ajudassem na aquisição dos conhecimentos imprescindíveis para o início das atividades, passamos por ciclos formativos, rodas de discussão e nos demais eventos que aconteceram, pudemos visualizar alguns dos aspectos do trabalho em ambiente escolar, partindo da importância da escola na formação inicial, passando por como o currículo é construído, e indo até algumas problemáticas recentes como, por exemplo, o uso de ferramentas digitais, como funcionam os ambientes virtuais, e as repercussões do afastamento dos espaços escolares.

Dentro dessas formações falaremos de duas delas: o Café com PIBID e reuniões formativas do núcleo. O Café com PIBID foi um ciclo de palestras *online* que aconteceram semanalmente às 17h30min para uma apresentação teórica, abordando temas de extrema importância para nós enquanto pibidianos, estudantes e futuros profissionais da área.

Alguns temas abordados pelos ministrantes foram: Entre o Híbrido e o Remoto: desafios e possibilidades no ensino remoto; O Papel da Escola Pública na Formação Inicial; Letramentos Sociais e Digitais.

Em um segundo momento formativo, o núcleo se reuniu para fichar e discutir obras pertinentes à atuação crítica do docente de língua inglesa. Foram trabalhados textos como *Understanding Language Teaching: from method to postmethod*, de B. Kumaravadivelu; *Reflecting teaching on Second Language Classroom*, de Richards e Lockhart e *Literacy and Power*, de Hilary Janks. Com essas leituras, procuramos entender o ambiente de sala de aula como aquele destinado à formação de um sujeito crítico que utilizará a língua inglesa não como forma de submissão a uma cultura estrangeira, mas como forma de se expressar em sua identidade brasileira perante o mundo.

Após as formações citadas acima, deu-se início, a partir do dia 29 de março de 2021, a nossa entrada na turma de 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Antônio Carlos. Nossos encontros com a turma ocorrem nas quintas-feiras entre 15h e 16h, de maneira virtual pela plataforma *Google Meet* e com atividades desempenhadas por slides e por formulários do *Google Forms*.

Com o devido retorno das aulas e a nossa introdução tendo acontecido podemos finalmente presenciar as aulas regidas pelo professor supervisor, agora podendo perceber melhor como as aulas ocorriam e também a participação dos alunos. Vimos que existe um distanciamento entre os alunos e o professor, sendo isso um resultado da ambientação ainda estranha, algo que não ocorre somente por parte deles, mas também por nós, que entendíamos de certa forma essa estranheza e diferença entre os espaços físicos e virtuais.

Nossa primeira participação, ministrando conteúdos de maneira colaborativa aconteceu no dia 27 de maio de 2021 e foi bastante produtivo. Foram abordados, através de slides e atividades do *Google Forms*, os verbos modais do inglês: *Should* e *Must*,

SUMÁRIO

inicialmente conversamos com os alunos sobre o assunto, explicando e dando exemplos para, daí, desenvolvermos exercícios de fixação que foram corrigidos no mesmo dia.

Durante parte do período de acompanhamento percebemos também uma maior participação dos alunos quando os assuntos tratados em aula se refletiam na realidade vivida por eles, por exemplo, os conteúdos voltados para gírias e os vícios de linguagem que são comuns nas redes sociais e outros meios, como nos ambientes de jogos, percebemos que os alunos foram mais aptos, apresentando diferentes expressões comunicativas quais eles tinham adquirido nesses espaços informais. Vimos que assuntos abordando as tecnologias e assuntos que viraram notícia recentemente eram mais bem recebidos por eles, e isso gerava momentos mais interativos.

O nosso objetivo principal com a participação nas aulas foi sair um pouco do teórico e vivenciar a prática da sala de aula, ter contato com a escola, professores e alunos. E por mais que soubéssemos o nosso objetivo, e tivéssemos um acervo de conhecimentos para ser usado, nos deparamos com uma realidade totalmente diferente. O ensino remoto apresenta um muitas diferenças daquilo com que estávamos acostumados, e vimos o quão delicado está sendo lidar com a sala de aula durante a pandemia. Porém, apesar de não termos um contato direto com os alunos, podemos dizer que a interação pelas telas está sendo muito proveitosa, os alunos são bastante participativos, inteligentes e não se inibem com a nossa presença.

Com essa nova forma de ensino e em meio a todas as dificuldades que pudemos notar, sentimos a necessidade de termos um outro objetivo que se fundamenta em saber como está sendo na visão dos alunos essa nova forma de aprendizagem. Assim juntamente com os outros pibidianos, o nosso Supervisor e Coordenador de Área, decidimos aplicar um questionário semanal/quinzenal, que pudesse nos dar essa resposta dos alunos. E a partir dos resultados pudemos constatar que muitos alunos não possuem um espaço apropriado para os estudos, o que pode distrai-los.

SUMÁRIO

Vejamos as perguntas que nortearam nosso questionário:

1. A presença dos bolsistas do PIBID, nas aulas de inglês, deixa você com receio ou vergonha de participar das atividades durante a aula?
 Sim. Não.

- 2.1 Em uma escala de 1 a 3, em que 1 significa insatisfeito, 2 significa pouco satisfeito e 3 significa muito satisfeito, como você avalia a interação com o professor:
 1 (Insatisfeito)
 2 (pouco satisfeito)
 3 (Muito satisfeito)

- 2.2 Em uma escala de 1 a 3, em que 1 significa insatisfeito, 2 significa pouco satisfeito e 3 significa muito satisfeito, como você avalia a interação com os bolsistas do PIBID:
 1 (Insatisfeito)
 2 (pouco satisfeito)
 3 (Muito satisfeito)

- 2.3 Em uma escala de 1 a 3, em que 1 significa insatisfeito, 2 significa pouco satisfeito e 3 significa muito satisfeito, como você avalia a interação as ferramentas tecnológicas (Google Meet, e-mail, Google Forms):
 1 (Insatisfeito)
 2 (pouco satisfeito)
 3 (Muito satisfeito)

SUMÁRIO

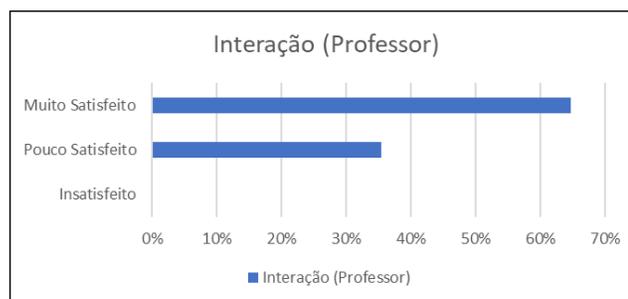
3. A presença dos bolsistas PIBID contribui para uma melhor aula?
- Sim.
- Não.
4. Qual a maior dificuldade que você encontrou nessa aula?
- Conteúdo
- Questões tecnológicas (Internet, computador, celular etc.)
- O ambiente fora da escola (sua casa, seu quarto etc.)
- (Campo para inserir uma problemática não citada).
5. Você conta com algum tipo de ajuda para a realização das atividades propostas?
- Ajuda dos pais ou responsáveis.
- Reforço escolar.
- Realiza atividades sozinho(a).
- Nenhuma.
6. Defina, com suas palavras, a experiência das aulas de inglês nessa semana:
- Destacaremos, aqui, parte de nossos resultados:



SUMÁRIO

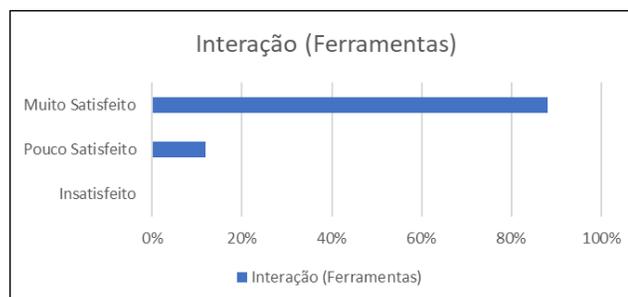


Tabela 1 - Respostas à questão 2.1



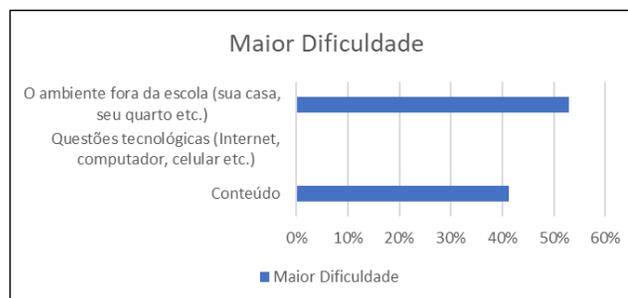
Fonte: Elaboração Própria.

Tabela 2 - Respostas à questão 2.3



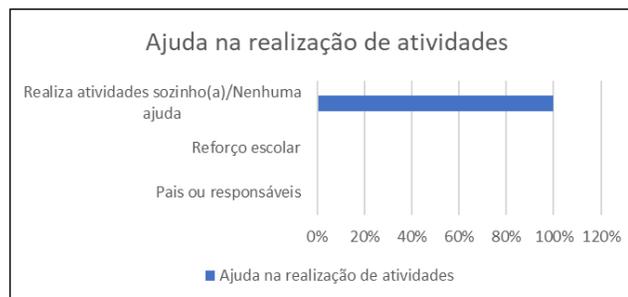
Fonte: Elaboração Própria.

Tabela 3 - Respostas à questão 4



Fonte: Elaboração Própria.

Tabela 4 - Repostas à questão 5



Fonte: Elaboração Própria.

Podemos perceber que mesmo com o estado atual das aulas os alunos se encontram em sua maioria satisfeitos com a interação com o professor e com as ferramentas utilizadas, e que surpreende uma vez que pensávamos encontrar resultados diferentes ao obtidos. Pudemos visualizar um resultado já esperado quanto à questão dos espaços nos quais os alunos estavam inseridos fora da escola, e sabemos que não são muitos que possuem um espaço adequado para acompanhar as aulas o que pode contribuir negativamente para a recepção dos conhecimentos repassados pelo professor, outro fator já esperado é que os alunos realizam as atividades sozinhos, são raros os casos em que o aluno possui uma ajuda externa no quesito das disciplinas de línguas, principalmente nas estrangeiras.

A partir de toda a experiência vivenciada até o presente momento, podemos afirmar que o PIBID é uma base inicial para a nossa vida acadêmica, profissional e pessoal. Ganhamos conhecimentos dentro e fora da sala de aula em que atuamos, participamos de encontros semanais, momentos teóricos, e ciclos formativos que cada vez mais enriquece o nosso acervo de conhecimento.

Com tudo isso nós bolsistas, pensamos na construção de uma ou mais atividades/ações orais a serem trabalhadas junto com os alunos, como uma maneira de auxiliarmos o professor, seja com

uma intervenção para reforço de certos conteúdos, ou para trabalhar em cima de algumas problemáticas percebidas no ponto de vista dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de participar do PIBID se mostra, até agora, algo ímpar, pois a soma das diversas interações que tivemos durante o programa se mostrara fundamental para nos entendermos como sujeitos docentes em formação. Primordialmente, destacamos o que pudemos presenciar do lado pedagógico e funcional escolar,

Seguimos tendo desde o início vivências que se somaram para a construção de uma prática e de uma didática pessoal, que podem mudar a perspectiva geral sobre a formação nas licenciaturas, percebendo de um novo ponto de vista um espaço, pelo qual havíamos passado somente como alunos. Procurar entender tais aspectos da docência antes de se construir como um profissional atribui um peso maior a ser carregado durante a formação, período esse que nos permitirá amadurecer e refletir antes de chegar a atuar em sala.

Outro fator que agregou indiscutivelmente no caráter formativo foi a atuação em um contexto emergencial. Ainda que a pandemia carregue consigo o peso das perdas, houve relevância em se enxergar atuante, mesmo que em situação de pressão. Percebemos que algumas adversidades podem ocorrer e que devemos estar dispostos a lidar com elas, encontrando soluções que vão além da educação somente em ambiente escolar. Ainda que seja desgastante atuar em tal contexto, conseguimos entender melhor a importância de um planejamento que lide com a mudança abrupta nos espaços e métodos de atuação, além de realçar as deficiências existentes nas estruturas tanto da escola como nas individuais (professores, alunos).

Juntamente com os resultados adquiridos pelos questionários, podemos perceber um certo nível de despreparo para o ensino remoto, contexto no qual os alunos não possuem espaços adequados, ou recebem auxílio de seus responsáveis no quesito da participação das aulas e realização das atividades, o que interfere ainda mais na recepção e fixação dos conhecimentos repassados.

A partir da análise dos dados desses questionários nós bolsistas desenvolveremos uma série de oficinas voltadas a trabalhar algumas das problemáticas encontradas, por exemplo a questão acerca das dificuldades de conteúdo encontradas pelos alunos. Trabalharemos, também, melhores maneiras de adaptar o espaço e como se adequar a ele, a fim de que os alunos consigam uma melhor experiência de aprendizagem, bem como obter melhor foco nas aulas e atividades mesmo com as adversidades que podem ser encontradas nos espaços não educacionais. Outro ponto é quanto aos conteúdos, que serão abordados junto com o professor supervisor para funcionar como um reforço para aqueles em que são encontradas maiores dificuldades.

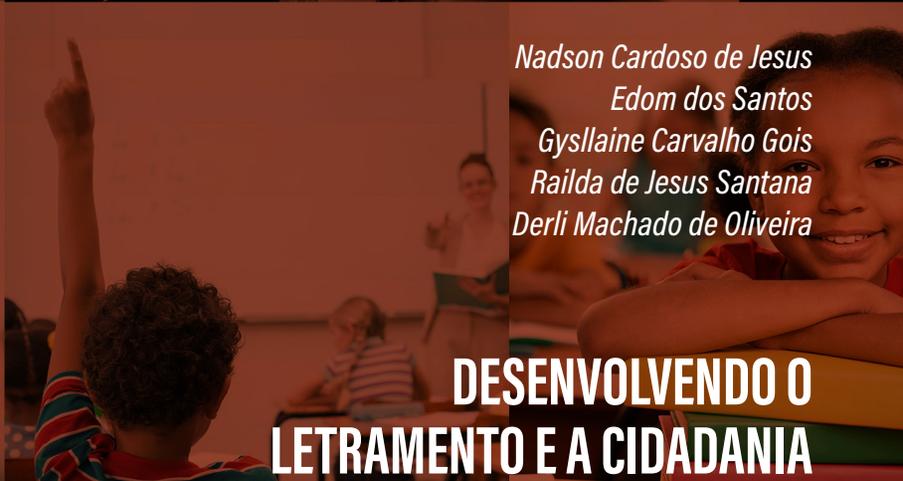
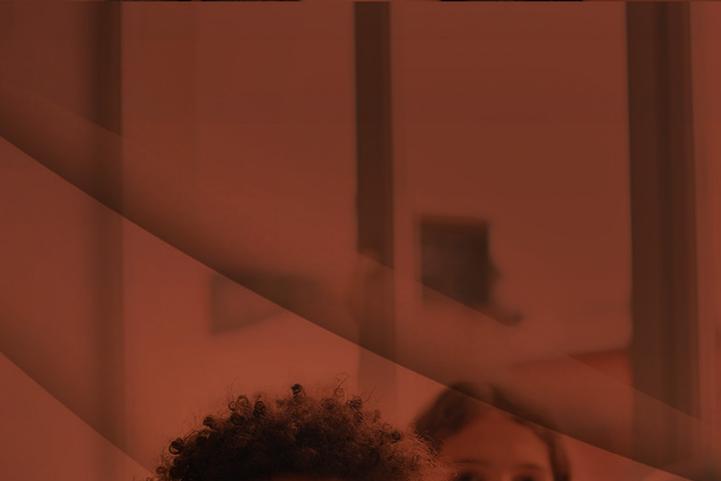
REFERÊNCIAS

JANKS, Hilary. **Literacy and Power**. New York: Routledge, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: from method to post-method**. London: LEA Publishers, 2006.

MURRAY, Garold; GAO, Xuesong; LAMB, Terry (eds.). **Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

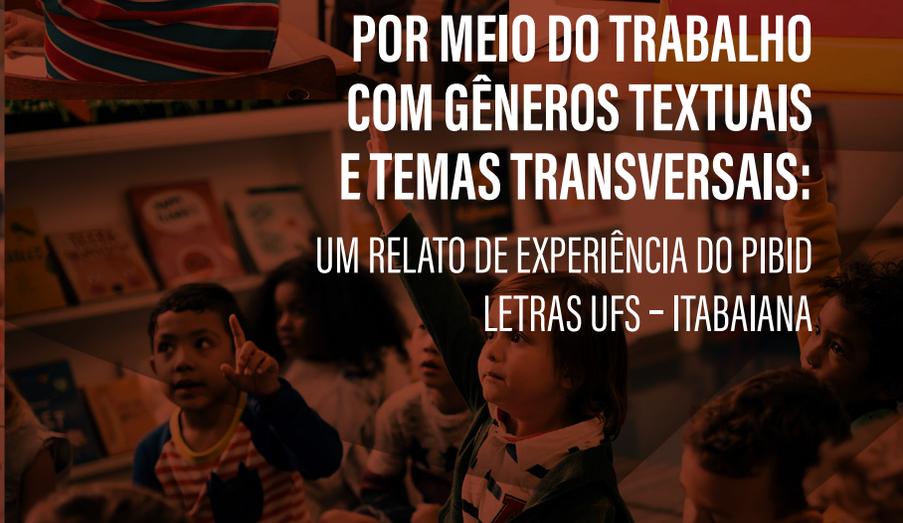
RICHARDS, J.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1996.



*Nadson Cardoso de Jesus
Edom dos Santos
Gysllaine Carvalho Gois
Railda de Jesus Santana
Derli Machado de Oliveira*

**DESENVOLVENDO O
LETRAMENTO E A CIDADANIA
POR MEIO DO TRABALHO
COM GÊNEROS TEXTUAIS
E TEMAS TRANSVERSAIS:**

**UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID
LETRAS UFS – ITABAIANA**





SUMÁRIO



RESUMO

Neste trabalho, objetiva-se relatar uma ação do PIBID Letras Português da Universidade Federal de Sergipe, Campus Itabaiana, na qual buscou-se desenvolver o letramento e a cidadania por meio do trabalho com gêneros textuais e temas transversais. A partir da escolha do tema transversal Solidariedade, baseado na BNCC (2018), tema importantíssimo na atualidade devido à pandemia de Covid-19 que tem gerado desemprego e fome, o projeto, realizado com as turmas do 8º e 9º anos do Colégio Estadual Eduardo Silveira, no município de Itabaiana, SE, recebeu o título "Solidariedade em Tempos de Pandemia", especialmente por desenvolver o senso de cidadania entre os alunos. Este teve como arcabouço teórico Zabala (1998) e as concepções de Araújo (2014) sobre o trabalho com gêneros textuais e temas transversais. Devido ao isolamento social imposto pela pandemia, as atividades foram realizadas remotamente. Pode-se dizer, assim, que através do projeto os alunos conseguiram produzir diferentes tipos de gêneros textuais em suas diferentes esferas e particularidades, aprimoraram-se as competências de leitura, escrita e oralidade. Aprenderam também a formar opiniões próprias e consistentes acerca de vários temas, especialmente sobre o que é a solidariedade e as diversas maneiras de praticá-la. Verificou-se que essa proposta contribuiu significativamente para que os alunos pudessem participar de forma positiva das atividades. Conclui-se que, através das aulas, debates e tarefas proporcionadas, os alunos obtiveram uma satisfatória desenvoltura e um ótimo aproveitamento; "contaram", "noticiaram", e, acima de tudo, aprenderam e cresceram nessa ação que reuniu letramento e cidadania, importantes para a formação de qualquer indivíduo.

Palavras-chave: Letramento. Gêneros Textuais. Temas Transversais. PIBID. Pandemia.

INTRODUÇÃO

O PIBID é um programa do governo federal que visa uma integração entre o ensino superior e a educação básica, proporcionando aos estudantes das licenciaturas aprimorar conhecimentos referentes à sua formação, bem como uma experiência prévia da prática pedagógica. Com o objetivo de contribuir efetivamente para a formação de professores habilitados a atuar como formadores de leitores qualificados no âmbito do Ensino Básico, o PIBID de Letras da Universidade Federal de Sergipe, campus de Itabaiana, trabalha de forma que contribua para a formação intelectual do alunado, fazendo-os refletir sobre questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea. Nesse âmbito, trabalhou-se o tema ‘Solidariedade em tempos de pandemia’, em sequências didáticas que abordavam os gêneros textuais “conto” e “notícia”.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo relatar uma das diversas formas de abordar um Tema Transversal com alunos do Ensino Básico, a qual, em linhas gerais, contribuiu para fazê-los refletir sobre a realidade e também a desenvolverem uma ação positiva visando mudanças para a comunidade na qual estão inseridos. Além disso, no campo específico de ensino de língua portuguesa, as atividades buscaram a formação de um leitor qualificado e consciente da sua função social, favorecendo seu desempenho dentro do processo de aprendizagem. Considera-se, aqui, qualificado, o leitor que é capaz de não apenas decodificar textos, mas, também de recodificá-los, estabelecendo com eles um diálogo ativo, seja por meio da escrita, através da performance oral ou dramática, entre outros meios de produção criativa. Assim, o trabalho foi feito com foco na leitura e produção de textos narrativos e jornalísticos, a fim de que os alunos reconhecessem a estrutura e os elementos formadores dos textos selecionados à leitura, sendo, ao final do processo, capazes de produzirem seus próprios textos.

SUMÁRIO

Para esse projeto, serviram como base os conceitos de Zabala (1998), referentes às sequências didáticas; as concepções de Marcuschi (2005) sobre o estudo de gêneros textuais; a perspectiva de Araújo (2014) sobre o trabalho com gêneros textuais e temas transversais; a BNCC (2018) e também o documento *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC* (2019).

A experiência aqui relatada, tendo lugar no Colégio Estadual Eduardo Silveira, em Itabaiana, SE, desenvolveu-se através de aulas síncronas e ocorreu de maio a julho de 2021, nas turmas do oitavo e nono ano, no turno matutino, através de quatro etapas, sendo elas: apresentação da proposta aos alunos, elaboração e realização de aulas explicativas sobre os gêneros e temas a serem trabalhados, realização da ação solidária e produção textual.

Diante do que foi dito, esse relato se justifica por seu caráter expositivo, pois apresenta uma forma de abordar gêneros textuais e os temas transversais, contribuindo para a propagação do ensino de temas que vão além do conteúdo específico da disciplina e, além disso, favorecem a formação da consciência cidadã.

DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO: DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ÀS PRÁTICAS DE CIDADANIA

Com o objetivo de desenvolver o letramento e a cidadania por meio do trabalho com gêneros textuais e temas transversais, tomou-se como meta trabalhar o tema transversal “Solidariedade”, baseado na BNCC (2018), uma temática importantíssima na atualidade devido à pandemia de Covid-19, que tem gerado desemprego e fome. Como dito anteriormente, o projeto foi realizado com as turmas

SUMÁRIO

do 8º e 9º ano do Colégio Estadual Eduardo Silveira, em Itabaiana, SE, e, devido ao isolamento social imposto pela pandemia, as atividades ocorreram através da plataforma Google Meet e da troca de mensagens e envios de arquivos pelo WhatsApp, sendo que o público médio das aulas virtuais era de 13 alunos. Esse “pequeno percentual” de alunos nas aulas é, como se sabe, em virtude da permanência de vários problemas que dificultam o acesso às aulas remotas, tais como a falta de dispositivos, queda de conexão ou até mesmo a ausência desta. Diante disso, uma das várias medidas tomadas para tentar contornar esse problema foi o envio do material didático através do já mencionado aplicativo “WhatsApp” e o acompanhamento constante dos alunos quando estes possuíam a disponibilidade. Assim, o projeto se desenvolveu em quatro etapas.

A primeira etapa da ação consistiu em apresentar a proposta do tema aos alunos, juntamente com a ideia da arrecadação de donativos para uma ação solidária junto às pessoas mais carentes. Esse processo inicial foi importante para que os alunos soubessem, de antemão, o que seria desenvolvido ao decorrer do projeto.

Na segunda etapa, foram planejadas e aplicadas sequências didáticas que contemplassem o ensino dos gêneros textuais “conto” e “notícia”, para que, após o conteúdo teórico, os alunos pudessem desenvolver produções autorais. Para a produção dessas sequências, como já dito anteriormente, nos fundamentamos em Zabala (1998); nos conceitos de Araújo (2014) sobre o trabalho com gêneros textuais e temas transversais; na BNCC (2018) e também no documento “*Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*” (2018).

A seguinte tabela evidenciará, de acordo com o que diz a BNCC (2018), alguns dos vários pontos positivos, pretendidos aos alunos, ao elaborar sequências didáticas envolvendo os gêneros textuais em sala de aula:

SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Leitura	Adesão às práticas de leitura	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e outras produções culturais do campo; ser receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas e representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se em marcas linguísticas e em seu conhecimento sobre gêneros e temáticas, além das orientações dadas pelo professor.
Produção de textos	Consideração das condições de produção. Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição	(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas composicionais e estilísticas dos textos pretendidos, e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades, etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

Fonte: BNCC (2018).

Desse modo, o desenvolvimento das sequências teve como seu maior intuito proporcionar aos alunos uma melhor desenvoltura em suas habilidades e estratégias de leitura e escrita. Para isso, adotou-se um método didático-pedagógico dinâmico, utilizando-se de músicas, desenhos, vídeos, contos e matérias jornalísticas que se relacionavam com a temática escolhida, afim de que os alunos pudessem participar espontaneamente e, assim, entendessem que seria possível utilizar a inteligência, a criatividade e também produzir textos. Estas se iniciaram partindo do estudo com gêneros, abordando as características, seus usos e outras implicações, e em sequência

SUMÁRIO

trabalhando a temática da solidariedade através de explicações sobre o termo, o que ele representa e formas de agir solidariamente.

A terceira etapa do projeto consistiu na realização de uma ação solidária na qual foram arrecadados e distribuídos gêneros alimentícios para a Casa de acolhimento Santa Irmã Dulce, localizada na cidade de Itabaiana, SE. Nesta etapa, os alunos tiveram o prazo de 1 mês para arrecadar alimentos e levarem até a secretaria da escola, visando à ação solidária (doação). Para não causar aglomeração, foi agendada com os alunos e a organização da Casa uma data propícia para a visita e, no dia combinado, apenas quatro alunas e dois pibidianos, acompanhados pela supervisora, visitaram as dependências da instituição, realizaram a ação e, após isso, relataram para os demais cada detalhe.

A quarta e última etapa consistiu nas produções do gênero textual “notícia” (turma do 8º ano), redigidas pelos próprios alunos, nas quais eles relataram as experiências vivenciadas na participação do projeto somado à ação solidária, e também a produção de “contos” enredados por eles (turma do 9º ano). Nessa fase, os alunos foram acompanhados no decorrer de suas dúvidas, isso se deu por meio das aulas e, quando necessário, através de conversas pelo WhatsApp. Após o término das produções, os textos foram digitalizados pelos pibidianos e, posteriormente, postados no perfil do Instagram PIBID – Letras (@pibidletras_ita) com o objetivo de socializar os trabalhos produzidos pelos alunos.

É importante, ainda, salientar que o projeto Pibid é de suma importância para a formação dos futuros professores, visto que o tempo passado na universidade é muito mais dedicado à teoria do que à prática pedagógica. A experiência de estar em sala de aula, a necessidade de planejamento das sequências didáticas, a execução das aulas e o estar com os alunos, faz com que os participantes do Pibid tenham discernimento para escolher entre seguir pelo caminho da pesquisa ou atuar como docentes. A verdade é que todo aluno

SUMÁRIO

dos cursos de licenciatura deveria ter a oportunidade de participar de ações tão relevantes como o Pibid. Outro ponto importante a ser considerado como algo positivo pelo projeto é que os participantes foram incentivados a trabalhar a língua materna, priorizando a leitura e escrita a partir de gêneros textuais que trabalham temas interdisciplinares relevantes para os alunos do ensino básico, como “A solidariedade em tempos de pandemia”. Sabe-se que a aprendizagem que acontece por meio desta metodologia acaba sendo mais significativa para o aluno, já que o uso de temas transversais favorece a não fragmentação do conhecimento e a formação integral do aluno.

TEXTOS TRABALHADOS E SUAS FINALIDADES

Os primeiros textos apresentados foram audiovisuais, isto é, vídeos condizentes com a proposta de os fazer refletir sobre a solidariedade. Os vídeos apresentados para a turma do 9º ano foram: “O Casaco: Uma História de Caridade”; “Solidariedade é um dom !!! Vídeo reflexivo e motivacional” e “Os maiores momentos de humildade, solidariedade e respeito”. Já para as turmas do 8º ano, foi apresentado o vídeo “Criando Juntos 404/Solidariedade não tem idade”; a canção “Chama da solidariedade- Jorge Gonçalves”; vídeos postados no Instagram @dinsonso (perfil voltado exclusivamente para ações beneficentes); além dos poemas “Solidariedade verdadeira”, de José Couto, e “Solidariedade no frio”, de Bráulio Bessa. Todo esse material serviu como apoio e ponto de partida para que os alunos compreendessem o que é, de fato, a solidariedade e observassem exemplos dela.

De forma propriamente textual, na primeira turma (9º ano) foram trabalhados contos, o de maior importância foi o “Xô-coronavírus”, de Paula Emmanuella Fernandes. Esse texto, além

de informar sobre como se prevenir, alertar e educar sobre o distanciamento social e sua importância, apresenta possibilidades de agir de forma solidária durante esse período, a exemplo de uma ligação, ato que muda o dia das pessoas, principalmente nesse momento de quarentena. Assim, esse conto se aliou de diversas formas com o propósito, mas sua principal contribuição foi a de apresentar uma forma de enredar sobre atos solidários durante a pandemia. Além de contos, foram apresentadas matérias que expõem atos de solidariedade no período de pandemia: “10 ações solidárias que mais tocaram o coração durante a Pandemia” e “Ações de solidariedade durante pandemia deixam legado de esperança para 2021”. O maior intuito foi o de fazer com que percebessem algumas das várias ações solidárias que ocorreram durante esse período pandêmico e informar que eles(as) poderiam utilizar esses atos de solidariedade como inspiração para suas produções.

Partilhando do mesmo objetivo da turma anterior, na turma do 8º ano trabalhou-se um conjunto de notícias postadas no portal G1 acerca do tema “Solidariedade” (todas referentes ao tempo de pandemia/isolamento): “Com cartazes, profissionais de saúde do Recife fazem campanhas contra coronavírus: ‘Fiquem em casa’”; “Vizinhos cantam parabéns pela janela para idosa que teve festa de 99 anos cancelada por conta do novo coronavírus”; “‘Quis fazer um alerta’, diz médico que viralizou com recado emocionado nas redes sociais”; “Doações de 12 mil máscaras e 10 mil barras de sabão reforçam combate ao novo coronavírus no Recife”, entre outras. Essas notícias foram basicamente o material de apoio utilizado para a explicação do conteúdo e para a realização do projeto final, a oficina, que consistiu na produção de uma matéria/notícia a respeito da temática “Solidariedade em tempos de pandemia”, tema transversal trabalhado ao decorrer do projeto.

SUMÁRIO

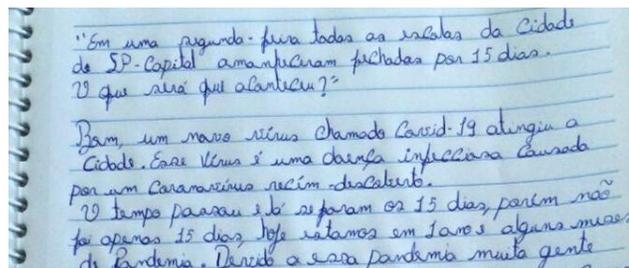
RESULTADOS

No decorrer desse processo, percebeu-se uma significativa melhoria no tocante às habilidades de leitura e escrita, bem como o desenvolvimento do olhar crítico dos alunos que, gradualmente, mostraram-se capazes de reconhecer as particularidades linguísticas e literárias dos textos abordados, estabelecendo relações entre os textos lidos e situações por eles vivenciadas ou apreendidas em sua vida diária. Pode-se dizer, assim, que durante as atividades do programa, através das aulas, debates e tarefas proporcionadas, foram notórias as desenvolvuras e os excelentes aproveitamento por parte dos alunos, já que eles conseguiram produzir diferentes tipos de gêneros textuais em suas diferentes esferas e particularidades, aprimorando competências na escrita e na oralidade, ao elaborarem e lerem em voz alta suas produções e, a cada uma delas, aprendendo a formar opiniões próprias e consistentes acerca de vários outros temas, em especial, “Solidariedade em tempos de pandemia”. Além disso, como mencionado anteriormente, realizou-se uma ação solidária que certamente contribuiu significativamente para que os alunos desenvolvessem a cidadania e reconhecessem seu lugar na sociedade. As seguintes fotos ilustram alguns dos resultados obtidos pelo projeto, ação solidária e produção textual:

Foto 1 - Encontro para a ação solidária



Foto 2 - Recorte de uma das produções feitas pelos alunos



Assim, é visível o fato de que o projeto além de resultados nos campos específicos da língua portuguesa, também produziu resultados em outros campos educacionais.

SUMÁRIO

CONCLUSÃO

Tendo em vista o exposto, conclui-se, endossando a grande importância do projeto PIBID para a formação de futuros professores, bem como para a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos envolvidos nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvida ao longo desse processo. Considerando os frutos colhidos com as produções textuais de cada aluno e a participação de alguns deles na ação solidária, pode-se afirmar que, de fato, houve um significativo engajamento por parte deles no que diz respeito às atividades propostas, revelando-se talentos em formação e confirmando-se o valor da metodologia utilizada por todo grupo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos no âmbito do Ensino Básico. Posto isso, cabe ainda reforçar o quão enriquecedora é a parceria entre a universidade e as escolas públicas, tendo-se em vista o desenvolvimento intelectual e humano de todos os envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, André Ângelo De Medeiros *et al.*. **Gêneros textuais e o trabalho com os temas transversais**. Anais IV ENID / UEPB... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/9765>. Acesso em: 14 de jul. 2021.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019.

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

BESSA, Bráulio. **Solidariedade no frio**. Disponível em: <https://www.tudoe poema.com.br/braulio-bessa-solidariedade-no-frio/solidariedade-no-frio/>. Acesso em: 20 de set. 2021.

COUTO, Jose. **Solidariedade verdadeira**. Disponível em: <http://poemas-sentidos.blogspot.com/2012/04/solidariedade-verdadeira.html>. Acesso em: 20 de set. 2021.

FERNADES, Paula Emmanuella. **Xô, Coronavírus**. Biblioteca Solidária, 2020 – 1ª Edição. Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/infantil/xo-coronavirus>. Acesso em: 19 de maio, 2021.

ESTEVAM, Guilherme. **10 ações solidárias que mais tocaram o coração durante a Pandemia**. *In*: adnews. Disponível em: <https://adnews.com.br/10-aco-es-solidarias-que-maishttps://adnews.com.br/10-aco-es-solidarias-que-mais-tocaram-o-coracao-durante-a-pandemia/tocaram-o-coracao-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 12 de maio, 2021.

GUTIERREZ, Fabiana. **Diário de uma pandemia - por Tuca**. *In*: Carolotas. Disponível em: <http://carlotas.org/BR/jornal/106-jornal/contos/319-diario-de-uma-pandemia-por-tuca>. Acesso em: 12 de maio, 2021.

G1. **Solidariedade, inovação e criatividade: relembre histórias inspiradoras de 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/pe/pernambuco/noticia/2020/12/31/solidariedade-inovacao-e-criatividade-conheca-historias-inspiradoras-de-2020.ghtml>. <https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/pe/pernambuco/noticia/2020/12/31> Acesso em: 20 de set. 2021.

SUDRÉ, Lu. **Ações de solidariedade durante pandemia deixam legado de esperança para 2021.** In: brasildefato, 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/12/31/acoeshttps://www.brasildefato.com.br/2020/12/31/acoes-de-solidariedade-durante-pandemia-deixam-legado-de-esperanca-para-2021de-solidariedade-durante-pandemia-deixam-legado-de-esperanca-para-2021>. Acesso em: 12 de maio, 2021.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Casaco: Uma História de Caridade. In: YouTube, 2012. Disponível em: https://youtu.be/V7cjo_bZ4ew. Acesso em: 02 de jun. De 2021.

Criando Juntos 404 | Solidariedade não tem idade. In: YouTube, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/s8woboyaDt4>. Acesso em: 20 de set. 2021.

Chama da Solidariedade. In: YouTube, 2017. Disponível em: <https://youtu.be/1MYKdKOM-w4>. Acesso em: 20 de set. 2021.

Os maiores momentos de humildade, solidariedade e respeito. In: YouTube, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l8mVM4b3Z_Q&list=WL&index=8. Acesso em 02 de jul. 2021.

Solidariedade é um dom !!! Vídeo reflexivo e motivacional. In: YouTube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2Pi6gouTIIQ&list=WL&index=9>. Acesso em 02 de jul. 2021.

SUMÁRIO



25



*Ana Beatriz Tavares dos Santos Santana
Anailton Moura dos Santos
Ananda Stephany Rocha Torquato
Jeferson Alves de Jesus
Sérgio Barbosa de Cerqueda*

**REFLEXÕES
SOBRE AULAS ONLINE
DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

SUMÁRIO

RESUMO

Pretendemos construir reflexões sobre práticas pontuais de regência de produção textual, realizadas no Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro - Bahia (CIEPS) na modalidade de ensino remoto emergencial online. Examinaremos os desafios e as fragilidades de se trabalhar online com a produção textual, com base nas regências efetuadas por residentes da área prioritária de Linguagens. As experiências aqui pontuadas foram desenvolvidas em turmas mistas de 3º ano do ensino médio no componente curricular de Redação. Contamos com a elaboração e concretização de uma sequência didática, composta por oito aulas, sobre as competências para Redação no ENEM. Adotamos metodologias de caráter expositivo, atividades de caráter participativo e assíncronas. Dialogamos com alguns referenciais teóricos, tais como *Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia* (2020) e o pensamento de Philippe Perrenoud em sua obra *10 novas competências para ensinar* (2000). Percebemos que as condições de trabalho e ensino remoto não são ideais para o pleno desenvolvimento da produção escrita dos/as estudantes porque há um excesso de aulas expositivas, pouco tratamento individualizado, estranhamento do grupo de estudantes com o ambiente virtual de aprendizagem, ausência de condições estruturais tecnológicas tanto pelos/as professores/as quanto discentes e falta de formação docente para a modalidade remota de ensino. Concluímos que as aulas online no contexto pandêmico apresentam as suas falhas, todavia, estes problemas podem ser contornados a partir de uma consciência crítica dos docentes acerca dos obstáculos de aprendizagem enfrentados pelos/as estudantes.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Língua Portuguesa. Produção Textual. Ensino Online.

INTRODUÇÃO

O relato aqui apresentado se fundamenta nas atividades pontuais de regência em produção textual em ambiente online, desenvolvidas pelos/as residentes do subprojeto de Língua Portuguesa do Núcleo das Áreas Prioritárias do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Sul da Bahia (PRP/UFSB), bolsistas da CAPES. Os/as licenciandos/as envolvidos/as são estudantes do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias do campus Sosígenes Costa da UFSB: Ana Beatriz Tavares dos Santos Santana, Anailton Moura dos Santos, Ananda Stephany Rocha Torquato, Jeferson Alves de Jesus, Maiane Oliveira dos Santos e Wlany Souza Rezende.

As ações foram realizadas com estudantes do Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro (CIEPS), unidade da Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Para a execução do projeto, contou-se com o apoio da professora preceptora Aline Grazielle Cardoso da Silveira, além do suporte da professora colaboradora Deiseane Ferreira Machado Teles, docentes do componente curricular Leitura e Produção Textual (Redação). Em virtude do cenário pandêmico, desencadeado pelo coronavírus (COVID-19), os trabalhos aqui citados se deram de maneira remota, sob a mediação de plataformas digitais, tais como o Google Meet, Google Classroom e WhatsApp. O nosso relato objetiva discorrer sobre os desafios e as fragilidades de se trabalhar online com a produção textual.

Para tanto, abordaremos as atividades que tiveram como palco duas turmas (A e B) do 3º ano do Ensino Médio Regular Noturno na modalidade de ensino remoto online. Essas turmas do ano letivo de 2020, conforme informação da coordenação do CIEPS, contabilizavam 75 matrículas ativas.

SUMÁRIO

Em vista das dificuldades apresentadas pelas turmas em relação à escrita, focamos na preparação dos/as discentes para alguns aspectos da redação do ENEM. Nossos esforços se concentraram no aperfeiçoamento das habilidades de escrita, com base nas cinco competências de Redação que o exame exige. Trabalhamos com uma metodologia de caráter expositivo, assim como com atividades de caráter participativo e interativo, com o envio posterior de atividades assíncronas e de formulários para a avaliação dos encontros.

Esta escolha se justificou pela percepção gradual das dificuldades que os/as estudantes apresentavam em relação à escrita, após observações dos residentes ao longo das regências e de pontuações destacadas pelas docentes responsáveis. No intuito de prepará-los/as para a redação do ENEM e de aprimorar as suas capacidades textuais, elaboramos uma sequência didática processual composta por uma totalidade de 8 aulas síncronas e a entrega de 2 tarefas assíncronas (1 formulário e 1 redação dissertativa-argumentativa).

A preparação das atividades síncronas e assíncronas que foram desenvolvidas durante a SD e o trabalho dialogou com alguns referenciais teóricos, dos quais se destacam o artigo *Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia* (2020), escrito por José Antônio Marques Moreira, Susana Henriques e Daniela Barros. De maneira geral, o texto apresenta perspectivas relacionadas às modificações sócio-culturais desencadeadas no plano educacional no contexto pandêmico.

Trabalhamos também com as ideias de Philippe Perrenoud, em sua obra intitulada *10 novas competências para ensinar* (2000), com particular enfoque no primeiro capítulo, que versa acerca da organização e do direcionamento das situações de aprendizagem. Neste capítulo, o autor nos mostra a importância de se trabalhar a partir das necessidades e demandas dos/as estudantes, de modo a tornar a aprendizagem significativa e fluida.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

CONTEXTUALIZAÇÃO

As atividades apresentadas nessa produção foram efetuadas no Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro - Bahia (CIEPS), na modalidade de ensino remoto emergencial online, com estudantes de turmas mistas de 3º ano do ensino médio noturno no componente curricular de Leitura e Produção Textual (Redação). As metodologias empregadas ao longo da sequência didática foram as aulas expositivas, atividades com foco na interação e participação dos/as discentes, exercícios assíncronos a serem enviados e formulários para avaliação dos encontros.

As equipes docente e administrativa do CIEPS proporcionam um ótimo ambiente para que residentes trabalhem de maneira conjunta com a equipe docente por meio da realização de reuniões e eventos preparatórios no intuito de construir oficinas, aulas síncronas e materiais assíncronos. Assim, de modo a proporcionar uma melhor assistência ao grupo de residentes às atividades das turmas, foi disponibilizado acesso ao e-mail institucional E-Nova, adotado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia a partir da plataforma Google for Education. Por meio deste, os/as residentes divulgam atividades, orientações e materiais, o que possibilita acompanhar ativamente o desenvolvimento dos/as estudantes.

Para a materialização das aulas optamos pela divisão do trabalho dos/as residentes. Desta forma, definimos que um residente trabalharia de forma individual com as turmas na primeira semana; nas três semanas seguintes, trabalharíamos em duplas e uma residente ficaria responsável pela produção de um formulário.

SUMÁRIO

Organizamos as aulas de maneira a trabalhar, nas duas primeiras semanas, as competências um a quatro presentes no documento *A redação no Enem 2020: cartilha do participante*. A quinta competência foi abordada nas duas últimas semanas. Para os momentos assíncronos, realizamos uma tarefa sobre a quinta competência do ENEM, uma atividade via formulário e, por fim, uma produção textual com a temática sobre o "Analfabetismo total e funcional". Com essa produção textual, pudemos avaliar o progresso que os/as estudantes obtiveram com as aulas sobre as competências.

Os encontros síncronos aconteceram no Google Meet e os informes acerca das aulas foram disponibilizados no Classroom oficial E-Nova, assim como o envio das atividades assíncronas. Além disso, confeccionamos slides como recurso visual. Para nossas apresentações, utilizamos também fragmentos de textos retirados de provas de Redação do ENEM.

Executamos as aulas da sequência didática entre 15 de junho e 13 de julho de 2021, de modo a englobar os encontros síncronos e os momentos assíncronos. Estabelecemos que a aula do dia 6 de julho fosse assíncrona e, portanto, a turma ficou encarregada de realizar a tarefa sobre a quinta competência e o preenchimento do formulário.

Para o início da sequência didática sobre as competências de redação no ENEM, o residente Anailton Moura dos Santos preparou uma sessão de duas aulas, totalizando 80 minutos de duração, sobre as competências um e dois. De maneira escalonada, o residente alternava os momentos de exposição teórica, indagações dirigidas à turma, considerações e pausas que sinalizavam a possibilidade de abertura para um diálogo. Entretanto, apesar dos esforços do residente e professoras preceptoras, somente 30,76% dos/as estudantes presentes trocaram falas e comentários. Ou seja, apenas uma parcela dos/as discentes se engajaram ativamente, mesmo assim, mediante perguntas que o residente fazia à turma.

SUMÁRIO

Havíamos optado por explorar a temática das competências do ENEM seguindo uma metodologia mais expositiva, com momentos interativos ao decorrer dos encontros, uma vez que essa metodologia nos parecia adequada diante do contexto remoto de ensino. Percebemos, contudo, que a sua aplicação não produziu os resultados esperados. A partir desta experiência, percebemos que os/as estudantes precisavam ser mais provocados/as, por meio de questionamentos, a fim de que houvesse a interação destes/as. No caso das participações espontâneas, elas não foram identificadas ao longo destas primeiras aulas; esta percepção foi fundamental para a estruturação dos encontros seguintes.

Em continuidade ao programa de aulas proposto, os residentes Ana Beatriz Santana e Jeferson de Jesus organizaram um encontro de 80 minutos de duração para apresentar a terceira e quarta competências. Para as aulas da 2ª semana, ele e ela optaram pela elaboração de um slide para melhor apresentação da temática. Esta escolha se deu a partir da ideia de que, com o suporte de um apelo visual, textos curtos e organizados em tópicos, o assunto poderia ser compreendido pelo grupo de estudantes de maneira mais fluida. Ou seja, a estratégia adotada foi pautada em um apelo a recursos visuais e tecnológicos que atraíssem a atenção dos/as discentes e os/as fizessem interagir mais com o restante do grupo.

No dia da aula, 12 estudantes estavam presentes. A aula foi estruturada em dois momentos diferentes, em que os residentes responsáveis pela dinâmica se alternavam na explicação das competências da redação do ENEM, a fim de facilitar o entendimento da turma. No término do encontro, disponibilizamos um formulário do Google com o objetivo de receber um feedback sobre a aula e a temática desenvolvida, avaliando o processo na sua totalidade. Através da dinâmica escolhida, a dupla de residentes verificou novamente uma baixa adesão por parte dos/as discentes presentes no encontro. Quando a participação ocorria, esta era realizada pelos/as mesmos/as estudantes. Este fato se desencadeou, principalmente, por conta do modelo de aula expositiva online.

SUMÁRIO

No trabalho com a quinta competência da redação do ENEM, foram separadas quatro aulas síncronas, com duração total de 160 minutos, divididos em dois encontros online de 80 minutos cada. Estes encontros foram mediados pela dupla de residentes Ananda Torquato e Maiane Oliveira. Nessas duas primeiras aulas da terceira semana da SD, o foco do trabalho foi dividido em apresentação inicial do conteúdo e a realização de exercícios coletivos. Deste modo, houve uma etapa com duração de 10 minutos em que se tratou dos seguintes pontos: as definições conceituais, os objetivos da competência, apresentação dos seis níveis de pontuação e os princípios norteadores dos direitos humanos. Apesar do pouco tempo, foi possível abordar todos esses pontos desejados, visto que o intuito era aprofundar o conhecimento por meio de exercícios a seguir, no segundo momento do encontro.

Desde essa primeira etapa, a participação do grupo de estudantes foi encorajada. Na transição de um tópico a outro, os/as estudantes foram perguntados/as se eles ou elas tinham dúvidas ou comentários sobre o assunto exposto. Apesar desses esforços, os/as discentes não manifestaram suas dúvidas ou teceram discussões sobre o que era dito pelas residentes. Nos 70 minutos restantes, foram empregadas estratégias para fazer com que os/as estudantes se engajassem com o conteúdo e com os/as colegas. Para cada um dos cinco elementos básicos da quinta competência (a ação, o agente, o meio/modo, seu fim e detalhamento), o conteúdo foi trabalhado de maneira sequencial e com a intenção de provocar interatividade. Assim, foram explicadas as características principais e exibidos alguns exemplos de cada elemento básico. Depois desta conceituação, a turma foi convidada a resolver um exercício de análise de duas frases curtas, de modo a identificar qual das alternativas estava de acordo ou não com os critérios da competência. Apesar dessa nova postura pedagógica adotada, somente um estudante se engajou efetivamente nas duas aulas.

SUMÁRIO

Na semana do dia 6 de julho, intervalo entre o primeiro e o segundo bloco de aulas, a residente Wlany Rezende enviou um formulário aos/às estudantes sobre as competências da Redação no ENEM. Este formulário foi de correção automática e não foi comentado nos dois encontros seguintes.

Na terceira e quarta aulas, as licenciandas responsáveis pela dinâmica enviaram uma atividade via Classroom para que o grupo de estudantes realizasse em casa, a partir de um trecho retirado de uma redação que obteve nota mil, com o tema “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet” (ENEM 2018). Com esse exercício assíncrono, os/as discentes foram solicitados/as a identificar, em cada frase do trecho, cada um dos cinco elementos básicos da quinta competência. Com esta estruturação da dinâmica era esperado o estímulo à participação ativa dos/as discentes na sala virtual, seja por meio de vídeo, microfone ou mensagem no chat da plataforma, durante as terceira e quarta aulas. Ninguém fez este exercício prévio e, no momento síncrono, apenas um dos/as dez estudantes presentes se engajou na aula. Esta participação só aconteceu porque foi desencadeada a partir de um convite à discente, feito pela preceptora que participou dessas últimas duas aulas. E apenas um estudante justificou a sua não-participação ativa nessas aulas devido a estar enfrentando barulho no seu ambiente de estudo.

DISCUSSÕES

Na obra *10 novas competências para ensinar*, Philippe Perrenoud (2000) aborda questões relativas à prática docente, tais como: a progressão da aprendizagem, o uso de tecnologias no ensino e o trabalho em equipe, dentre outros 7 temas. Tendo em mente as especificidades que o ambiente educacional proporciona, o autor nos chama a atenção sobre as situações de aprendizagem, de modo a nos orientar quanto à organização e direção das aulas.

Em primeiro lugar, é abordada a visão simplista, comumente associada ao ofício docente, na qual se destaca o modelo de aula magistral, ou seja, predominantemente expositiva, seguida de exercícios. Ele salienta a noção do indivíduo que se pensa apenas como um receptor do conhecimento e não como parte do processo de construção do mesmo. Perrenoud nos convida também a refletir sobre a falsa ilusão que o docente tem de criar situações de aprendizagem que atendam toda a diversidade da sala de aula.

Em um olhar geral, o autor nos leva a pensar sobre a dinâmica da organização das situações de aprendizagem, de modo que mantenhamos o espaço educacional justo, em que os processos pedagógicos ocorram de forma natural e atendam, não só às particularidades do grupo, como os ajude na integração de seus conhecimentos.

No artigo *Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia*, os autores discorrem sobre as dificuldades encontradas pelos/as docentes na transição de uma educação presencial para a modalidade de ensino emergencial online. Logo no início, os/as pesquisadores apontam para o fato de que, mesmo para os/as professores/as acostumados/as com o ambiente virtual de aprendizagem, a mudança abrupta para o ciberespaço foi permeada de problemas. Pensando em auxiliar os/as profissionais da educação inexperientes com as TDICs e trazer contribuições àqueles que possuem dificuldades com esta modalidade de ensino, o artigo reúne reflexões sobre como tirar o maior proveito destes espaços.

Tendo isto em mente, o artigo é dividido em cinco seções principais, sendo elas: "Planificação e organização do ambiente digital em rede", "Comunicação no ambiente digital em rede", "Seleção das tecnologias e conteúdos digitais", "Preparação de e-atividades" e "Avaliação digital". Na primeira das etapas, os/as autores discorrem sobre a importância de manter o grupo discente informado sobre o que estudarão durante a semana, visto que, com a ausência de

SUMÁRIO

ambientes físicos, o/a estudante perde a oportunidade de tirar as suas dúvidas com o/a regente responsável. Neste sentido, é indicado a elaboração de um Guia Pedagógico Semanal (GPS), de modo que a turma possa “[...] consultar todas as informações e orientações necessárias para acompanhar as aulas online [...]” (Monteiro; Moreira; Lencastre, 2015 *apud* Moreira *et al.*, 2020, p. 353).

Já na segunda seção, “Comunicação no ambiente digital em rede”, o artigo nos chama a atenção para o fato de que:

“o professor, mais do que transmitir conhecimentos, deve agora guiar o processo de aprendizagem do estudante de forma a desenvolver as suas capacidades, nomeadamente de aprender a aprender, da sua autoaprendizagem e da sua autonomia [...]” (Moreira *et al.*, 2020, p. 354).

Ou seja, é fundamental que o/a professor/a faça com que a turma interaja com o conteúdo e tenha um papel para além de espectador na construção do seu conhecimento. Para isso, a criação de comunidades virtuais de aprendizagem “autênticas”, como bem pontuam os/as autores, mostra-se como uma estratégia de fazer com que os/as discentes conversem entre si de maneira autônoma.

Em prosseguimento, a terceira parte do artigo discute sobre a “Seleção das tecnologias e conteúdos digitais”. Somos convidados a refletir sobre a necessidade de, para além de dominar os *softwares* que utilizamos em salas de aula virtuais, saibamos reconhecer se o recurso que escolhemos é adequado ou não para as situações de aprendizagem que enfrentamos.

Na quarta seção, somos apresentados ao conceito de e-atividades: podem ser consideradas e-atividades todas as ações de interação com conteúdos que conseguem ser realizadas ou transferidas do ambiente de ensino presencial para o virtual (MOREIRA *et al.*, 2020). No entanto, é preciso ter em mente que não se trata de uma mera transposição didática do contexto físico para o digital. Pelo contrário,

SUMÁRIO

[...] as e-atividades mais adequadas são aquelas que convidam à construção de conhecimento, experimentação e resolução de problemas, em escala individual e grupal, que visam relacionar o conhecimento prévio dos estudantes com os novos conteúdos, estimulando a reflexão e análise do que foi aprendido. Estimulam ainda processos de tomada de decisão, negociação de significados e o uso de ferramentas de comunicação que facilitam a aprendizagem colaborativa (SALMON, 2004 *apud* MOREIRA *et al.*, 2020, p. 358).

Ou seja, a e-atividade precisa convidar os/as educandos/as a interajam com o material do conhecimento, de modo que eles e elas possam desenvolver as suas capacidades de pesquisa e pensamento crítico. Alinhado com estas duas competências, o artigo ainda discorre sobre os aspectos da "Avaliação digital". Para os/as escritores/as, o grupo de estudantes necessita de um acompanhamento contínuo e aprofundado, que vá além de comentários do tipo "Excelente" ou "Ruim". Nesse sentido, é fundamental que o/a docente avalie a turma de maneira construtiva e que disponibilize ao grupo seus resultados.

O conhecimento docente sobre organização, planejamento e direção de situações de aprendizagem são fundamentais para que a prática pedagógica seja consolidada de forma efetiva. O professor não cria uma situação de aprendizagem, ele é o responsável por direcionar as diversas situações que surgem no decorrer da aula. Em uma reflexão sobre as competências de ensino do docente, Philippe Perrenoud nos mostra que:

[...] o professor poderia por um instante alimentar a ilusão de que cria, desse modo, para cada um, uma situação de aprendizagem, definida pela escuta da palestra magistral e pelo trabalho de tomada de notas, de compreensão e de reflexão que ela supostamente suscita. Se ele refletir, verá que a padronização aparente de situação é uma ficção e que existem tantas situações diferentes quanto alunos [...] (2000, p. 24).

SUMÁRIO

Deste modo, podemos observar que a prática docente perpassa por diversos processos em que consiste o desenvolvimento de ações interativas que visam a participação discente de modo a acolher as diversas conjunturas que ocorrem no ambiente de ensino. E, apesar da nossa formação na UFSB estar alinhada com os conceitos apresentados nos dois textos, como por exemplo, a série de Laboratórios Interdisciplinares em Linguagens que frequentamos, a nossa experiência aqui relatada comprova a dificuldade de se romper com algumas práticas e realidades na educação básica.

Durante as reuniões de planejamento das sessões síncronas, optamos pela diversificação na adoção de recursos digitais (sala virtual, PDFs, formulários e slides), visto que tais tecnologias “[...] permitem congrega todas as vertentes da literacia, podendo, pois, revelar-se uma opção bastante válida e eficaz” (Moreira *et al.*, 2020, p. 355). Para além do conhecimento técnico exigido no uso de cada tecnologia, tivemos também de pensar se os recursos escolhidos estavam em estreita relação com os nossos objetivos para cada encontro e, em caso afirmativo, de que modo poderíamos atingir os efeitos desejados com cada uma delas.

A utilização de recursos visuais se mostra potente no processo de ensino-aprendizagem. Em nosso caso, por exemplo, utilizamos o “slide”, pois este instrumento pode facilitar a visualização e compreensão dos conteúdos pela turma. Um dos motivos para isto é que, diferente dos livros didáticos, a dispersão dos conteúdos no slide é pensada para ser resumida e acompanhada de imagens, ilustrações e tabelas que ajudem o/a discente na construção de seus conhecimentos. Inclusive, a pesquisadora e educadora, Lúcia Santaella, em seu livro *Leitura de imagens: como eu ensino*, nos ensina que:

Longe de estarmos diante de um combate entre titãs - o verbal e a imagem-, a expressão linguística e a visual são reinos distintos, com modos de representar e significar a realidade próprios de cada um. Eles muito mais se complementam, de maneira que um não pode substituir inteiramente o outro (2012, p. 13).

SUMÁRIO

Em virtude disso, o grupo de residentes optou pelo uso de slides ilustrativos durante a mediação das aulas síncronas on-line. Como salientado pela autora, não se trata de substituir o texto escrito dos processos de aprendizagem mas, sim, de associar recursos visuais e verbais nas aulas. Esta escolha pode tornar a aprendizagem dos/as discentes mais lúdica, visto que há uma interação recorrente entre a palavra escrita e a imagem.

Além disso, na execução do seu trabalho o/a docente tem a liberdade de escolher quais serão as metodologias adotadas para a ministração de suas aulas. Contudo, percebemos que, historicamente, a metodologia mais comum é a expositiva, em que o docente é o sujeito ativo que transmite o conteúdo, enquanto o discente adota uma postura passiva na construção de seu conhecimento. Em seus estudos sobre a literatura didática das aulas expositivas, Antônia Osima Lopes afirma que esta:

[...] tem sido identificada como a mais tradicional das técnicas de ensino. Na educação brasileira sua utilização como meio de transmissão de conhecimentos na sala de aula aparece desde o plano pedagógico dos jesuítas, considerado como o marco inicial do ideário pedagógico nacional, até os mais recentes livros de didática (1986, p. 38).

Desta forma, fica evidente que a metodologia expositiva, por ter sido a mais utilizada ao longo dos anos, ainda tem o seu apreço por parte de alguns docentes. No entanto, precisamos refletir sobre o fato de que, geralmente, de acordo com Lopes, “[...] na aula expositiva tradicional, o professor apresenta respostas sem que os alunos tenham lhe perguntado algo [...]” (1986, p. 46). Ou seja, não há o estímulo necessário para que o corpo de estudantes participe, de maneira ativa, do processo de ensino-aprendizagem e busque formular os seus próprios entendimentos a partir das suas experiências. A força da aula expositiva é tão grande, que mesmo nós, residentes cientes dessa questão, optamos por utilizá-la em nossa SD.

SUMÁRIO

Outrossim, com o intuito de desenvolver a interação entre os/as presentes, os/as residentes elaboraram uma atividade a respeito de cada uma das competências, para que os/as discentes pudessem exercitar a identificação de seus aspectos e compreender a importância do seu conhecimento. Ao final do encontro, percebemos que a dinâmica adotada para a aula não alcançou o nível de participação desejado, visto que somente 16,16% dos/as estudantes presentes se engajaram ativamente durante o processo. Neste ponto, sobre a participação estudantil, Perrenoud reflete sobre o fato de que:

[...] cada um vivencia a aula em função de seu humor e de sua disponibilidade, do que ouve e compreende, conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade de concentração, o que o interessa, faz sentido para ele, relaciona-se com outros saberes ou com realidades que lhe são familiares ou que consegue imaginar [...] (2000, p. 24).

Podemos compreender com isso que a atuação do estudante é fruto do contexto em que o mesmo se insere. Não necessariamente a ausência de interação ativa revela a falta de engajamento. A forma como os indivíduos interagem entre si e com o ambiente de ensino deve ser avaliada com atenção pelo/a educador/a, na busca por alternativas em que os processos de ensino-aprendizagem ocorram de maneiras individualizadas, atendendo às especificidades dos envolvidos.

Em um olhar retrospectivo, percebemos que a metodologia escolhida não suscitou os movimentos esperados no grupo de estudantes. Esta falha pode ser atribuída a dois fatores. O primeiro deles diz respeito à grade curricular dos/as residentes na Universidade, com a oferta de mais disciplinas voltadas para a realidade do ciberespaço, além das que já são ofertadas. E, em segundo lugar, na falta de uma e-atividade melhor estruturada e que instigasse ainda mais a participação da turma. Dito isso, Moreira et. al., nos ensinam que:

Nesta perspectiva didática, as e-atividades mais adequadas são aquelas que convidam

construção de conhecimento, experimentação e resolução de problemas, em escala individual e grupal, que visam relacionar o conhecimento prévio dos estudantes com os novos conteúdos, estimulando a reflexão e análise do que foi aprendido [...] (2020, p. 358).

Por isso mesmo, durante a elaboração dos planos de aulas, deve-se ter em mente não só a importância da inserção, nos encontros online síncronos, de dinâmicas bem estruturadas, como observar também as particularidades de cada turma. A partir deste olhar mais investigativo, os/as residentes responsáveis conseguirão adotar estratégias específicas ao grupo em questão, visto que os recursos digitais possibilitam o desenvolvimento de “[...] atividades de tutoria personalizada, usando ferramentas que permitam criar sessões virtuais em espaços individuais” (Moreira *et al.*, 2020, p. 357). Assim, os encontros síncronos passam a ser moldados de acordo com as necessidades pedagógicas e preferências pessoais dos/as estudantes.

RESULTADOS

Na tarefa enviada em formato de formulário, composta por 6 questões sobre as 5 competências do ENEM, cujo objetivo foi verificar a compreensão, pela turma, dos assuntos abordados, foram obtidas um total de 18 respostas enviadas. Nesta atividade, podemos observar uma média de 76,85% acertos e, em contraposição, 24,44% respostas incorretas. Percebemos que a turma teve dificuldades na primeira questão relativa à competência um do ENEM, com 38,9% de erros, totalizando 7 estudantes. Em relação à questão com maiores acertos, podemos destacar a quarta questão, sobre a competência cinco da Redação no ENEM.

Com base em tais dados, verificamos que houve um desempenho acima da média na atividade. Entretanto, a turma demonstrou dificuldade nas questões um e três, relativas, respectivamente, às competências um e quatro da Redação do ENEM. Isto nos mostra que as habilidades de escrita e domínio da norma culta padrão da língua portuguesa são os aspectos em que os/as discentes mais carecem de acompanhamento.

Na atividade de produção textual, solicitamos uma redação dissertativa-argumentativa com a temática do "Analfabetismo total e funcional". Obtivemos 19 envios via Google Classroom e tais textos foram corrigidos pelos/as residentes, de forma a servir de diagnóstico no que se refere à compreensão, pela classe, das cinco competências da Redação do ENEM. Observamos que os/as educandos/as apresentaram dificuldades nos seguintes eixos: domínio da norma culta e dos mecanismos linguísticos; conhecimento da estrutura formal da redação dissertativa-argumentativa; e da construção de ideias por meio do repertório sociocultural.

Por exemplo, na competência 1, somente 6 dentre os 19 estudantes, obtiveram uma pontuação acima de 120 pontos. Na competência 2, a maioria dos discentes alcançou entre 40 a 80 pontos, 5 estudantes zeraram e 2 apresentaram resultados satisfatórios de 120 pontos. Concernente à competência 3, apenas 1 estudante atingiu uma nota de 160 pontos e os outros tiveram uma pontuação entre 0 a 80 pontos. Referente à competência 4, 9 estudantes zeraram, outros 9 ficaram entre 40 a 80 pontos e somente 1 chegou a 120 pontos. Por fim, na competência 5, 15 estudantes zeraram, 3 discentes ficaram num intervalo de 40 a 80 pontos e apenas 1 estudante conquistou uma pontuação acima da média, com 120 pontos.

Ao compararmos a atividade de formulário com a produção textual, notamos que a aprendizagem teórica acerca das competências não coincidiu com as habilidades práticas de escrita.

SUMÁRIO

O grupo de estudantes demonstrou compreender os enunciados das questões e os conceitos de cada competência. Contudo, este conhecimento conceitual não foi suficiente para obterem resultados positivos em seus textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, percebemos que as condições de trabalho e ensino remoto não são ideais para o pleno desenvolvimento da produção escrita dos/as estudantes porque há um excesso de aulas expositivas e pouco tratamento individualizado. Dentro os problemas identificados pelo grupo de residentes, podemos destacar o excesso de aulas expositivas e o escasso tratamento individualizado ao grupo de estudantes. Contudo, como possíveis causas, pode-se eleger o distanciamento físico entre os corpos, a falta de familiaridade com os ambientes virtuais de ensino, a precariedade de conexão, o acesso debilitado aos recursos tecnológicos e a falta de capacitação docente para o trabalho em plataformas digitais.

No caso do uso da metodologia expositiva, reconhecemos o nosso erro no direcionamento das aulas, visto que em decorrência da particularidade da situação, estávamos nos adaptando tanto quanto estudantes quanto educadores na modalidade do ensino remoto online. Esta nossa fragilidade pode ser identificada na capacitação ainda insuficiente para o trabalho em ambientes virtuais, o que gera tentativas de transposição e reprodução das didáticas de uma modalidade para outra.

Em relação ao tratamento individualizado, notamos a dificuldade de reconhecer os problemas dos/as estudantes em um ambiente de ensino-aprendizagem online, visto as distâncias físicas entre os corpos (docentes e discentes). Verifica-se que, por mais que haja tentativas de acompanhamento pedagógico no ensino online,

este se mostra deficiente pois não consegue responder de maneira satisfatória às dificuldades dos/as estudantes. Em partes, isto se dá em decorrência da ausência do corpo e espaço físico, além do estranhamento que os/as estudantes enfrentam ao se deparar com uma maior liberdade no ambiente virtual. No ensino presencial há, de certo modo, uma pressão gerada pela presença do/a professor, neste olhar de supervisão em que ele ou ela lança à turma. Por outro lado, o ensino no ciberespaço é marcado por uma dinâmica em que não há, nem a censura, nem a aprovação das autoridades e sujeitos outros do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, percebemos a ausência de condições estruturais, tais quais, conexão e acesso aos recursos tecnológicos por parte do corpo pedagógico, residentes e estudantes. Em diversas situações, tanto o grupo de residentes quanto os/as estudantes enfrentaram dificuldades, seja pela falta de energia, falha na internet ou problemas com os seus dispositivos eletrônicos.

Por fim, concluímos que as aulas online no contexto pandêmico apresentam as suas falhas, todavia, estes problemas podem ser contornados a partir de uma consciência mais crítica dos/as docentes acerca dos obstáculos de aprendizagem enfrentados pelo grupo de estudantes. No caso, esta consciência crítica se dá a partir da compreensão das peculiaridades do momento vivido tanto no seu aspecto macro e micro. O primeiro diz respeito à perspectiva de que estamos enfrentando uma pandemia global sem precedentes na história e que, portanto, ninguém sabe lidar, de fato, com a realidade que nos cerca. Quanto ao olhar micro, é sobre a necessidade de reconhecermos que cada estudante está vivenciando acontecimentos particulares de acordo com a sua realidade de mundo.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília: INEP, 2020. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf. Último acesso em 21 out. 2021.

LOPES, Antonia Osima.; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Aula Expositiva: Superando o Tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de Ensino**: Por que não? Campinas: Papyrus. 1991. p. 37-50.

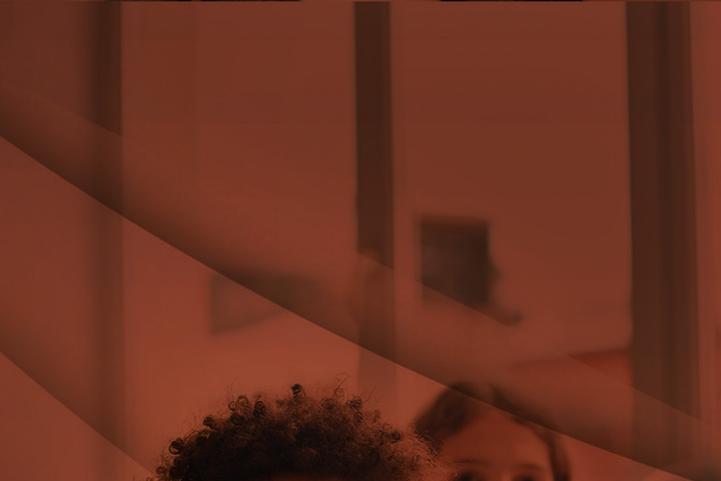
MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>. Último acesso em 21 out. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROESLER, Jucimara; SARTORI, Ademilde. Mídias e Educação: Linguagens, Cultura e

Prática Pedagógica. In: TORRES, P. L. (org.) **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba: SENAR-PR, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**: como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012. p. 10-24.



*Camila de Moraes Ramos
Millena Suênia Silva de Macêdo
Denner de Oliveira Santos
Silvânia Lúcia de Araújo Silva
Aleksandra Paula A. Vieira e Silva*

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM ALFABETIZAÇÃO:

**REFLEXÕES SOBRE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA, ENSINO REMOTO E BNCC**



SUMÁRIO

RESUMO

O escopo deste trabalho tem como objetivo refletir sobre as experiências em alfabetização à luz da BNCC vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP) durante o ensino remoto. O Programa proporciona o aperfeiçoamento da formação dos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia do Campus III, da UFPB, através de ações e intervenções pedagógicas em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A participação no Programa pode ser considerada um momento de suma importância para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional do licenciando, uma vez que, no decorrer desse percurso formativo, é possível a (re)construção dos conhecimentos e competências, bem como do saber-fazer em sala de aula. Nesse sentido, sob o respaldo da pesquisa qualitativa, adotamos como referencial teórico o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o estudo de autores como Nóvoa, Piaget, Ferreiro, dentre outros, que qualificam nossos diálogos reflexivos sobre a temática trabalhada. As atividades remotas refletidas nesse estudo foram realizadas no âmbito da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Xavier Júnior”, localizada em Bananeiras/PB, nas turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, turmas responsáveis pelo processo de Alfabetização, segundo a BNCC. As discussões empreendidas expõem informações gerais do desenvolvimento das atividades realizadas e dos resultados obtidos no Programa, cuja configuração remota se deu através da observação, do planejamento e da regência, em parceria com as professoras colaboradoras das turmas já citadas. Isto posto, concluímos que as experiências formativas desenvolvidas no Programa têm nos levado a compreender o processo de alfabetização de crianças durante o contexto pandêmico, permitindo-nos uma busca constante por aperfeiçoamento e comprometimento frente às situações pedagógicas desafiadoras da profissão docente.

Palavras-chave: Experiências Formativas. Alfabetização. Ensino Remoto. Residência Pedagógica. BNCC.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as experiências em alfabetização à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP) durante o ensino remoto. É um Programa que foi lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em março de 2018, instituído pela Portaria 38/2018. Como finalidade, essa política pública supunha a iniciativa de apoiar instituições de ensino superior na implementação de projetos inovadores que estimulassem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Já formado em 2018, na 1ª edição do Programa, o Núcleo de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, no Campus III, em Bananeiras/PB, está com sua segunda turma de estudantes licenciandos envolvidos nessa experiência formativa em parceria com a rede pública municipal de educação básica.

Destarte, no conteúdo e na forma, o Programa induz ao aperfeiçoamento do Estágio Curricular Supervisionado, atuando na formação de estudantes que já estejam na segunda metade do curso. Por isso, a imersão pedagógica deve contemplar, entre outras ações, o planejamento, a observação participante, a regência em sala de aula e as intervenções didático-pedagógicas. Seu desenvolvimento se dá através de Módulos, sendo um total de três, em que cada um é composto por 138 (cento e trinta e oito) horas de atividades, perfazendo uma carga horária total de 414 (quatrocentos e quatorze) horas.

Nesta perspectiva, o PRP contribui para a formação docente dos residentes que tiveram o privilégio de passar por essa experiência formativa enriquecedora, como afirma Nóvoa ao dizer que a formação de professores é a constante “procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração” (2009, p. 35). Com efeito, é a partir desses esforços e reflexões que

SUMÁRIO



procuramos aperfeiçoar nossas ações no âmbito da sala de aula, para maior e melhor qualidade de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, por entender que essa etapa da educação básica é a mais longa, sendo considerada crucial para a continuidade e o sucesso acadêmico dos alunos (BNCC, 2017, p. 55).

As experiências construídas vêm ser um alicerce para a academia reconhecer o seu progresso de atuação futura. Mesmo tendo sido desenvolvido de maneira virtual, não deixamos de aprender, pelo contrário, foi ainda mais estimulante e desafiador, pois, exigia-se mais responsabilidade e autonomia dos residentes. As vivências foram as mais diversas, pois, tivemos que aprender a utilizar novas ferramentas para ministrar as aulas, tivemos que aprender a interagir e utilizar estratégias que prendessem a atenção das crianças pelo máximo de tempo possível/necessário, visto que isso não é uma tarefa fácil, por serem crianças que acabaram de sair da Educação Infantil, ainda pequenas e dependentes, que perdem o foco mais rápido das atividades propostas.

Dessa forma, tivemos o cuidado, como aponta a BNCC, de articular com as experiências construídas anteriormente na Educação Infantil, por entender que “nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo” (BNCC, 2017, p. 56). Este processo de transição vai além de uma etapa para outra, dado que é a forma como esse ensino está ocorrendo (remotamente). Foram trocas válidas tanto para quem passou pelo Residência como para os alunos e seus pais, uma vez que tiveram de se habituar com a nova forma de ensino e aprendizagem remoto, um tempo difícil, cheio de desafios e incertezas que estamos vivenciando em nosso cotidiano.

A escolha desse tema se deu por nos encontrarmos refletindo nossas ações seja no planejamento, seja nas vivências nas aulas, bem como na maneira que estamos alfabetizando as crianças



SUMÁRIO

que nos acolhem em suas casas diariamente, cheias de dificuldades e possibilidades no seu processo. Sendo assim, consideramos importante descrever as nossas experiências formativas vivenciadas no PRP, com enfoque nas recomendações da BNCC para a alfabetização. Além disso, nossa escolha também se justifica pela relevância que esse Programa assume para a formação docente ao proporcionar o exercício ativo da relação entre teoria acadêmica e prática profissional para licenciandos em Pedagogia.

Nas páginas a seguir, buscamos por fundamentar teoricamente o estudo e nos aprofundar na temática, bem como expomos a metodologia explicando e descrevendo as atividades desenvolvidas para, numa breve análise, refletir sobre os desafios e conhecimentos proporcionados no ensino remoto, colaborando para a alfabetização dos alunos e alunas em seu processo de leitura e escrita, levando em conta todos os aspectos criados devido o novo coronavírus (COVID-19) e, por fim, apresentamos nossas conclusões acerca de experiências adquiridas para a nossa formação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos anos iniciais da Educação Básica, em geral, há um grande déficit em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, algo que vem ocorrendo ao longo dos anos e que se intensificou diante o desafio do ensino remoto, identificado nos relatos de professoras do Ensino Fundamental. Desse modo, o Programa Residência Pedagógica vem contribuindo positivamente para esse processo alfabetizador, uma vez que permite uma abertura para a construção de novas e outras metodologias e práticas didáticas.

Neste sentido, enquanto política pública voltada para a formação inicial docente, o PRP aproxima os licenciandos da escola-campo com a finalidade de fazê-los associar os estudos teóricos construídos

no âmbito da Universidade com as ações realizadas em sala de aula, promovendo uma constante relação entre teoria e prática, como também contribuir com a aprendizagem das crianças.

Ferreiro (1999, p. 47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Em outras palavras, é um processo contínuo que vem cheio de novas práticas didáticas para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que exige mais criatividade, dinamicidade, diálogo e reflexão, em especial, quando se refere à alfabetização nos anos iniciais. Ao ponderar que o processo de alfabetização vai além da mera aquisição da leitura e da escrita, é necessária uma alfabetização voltada para o letramento, em que a criança possa desenvolver habilidades para a compreensão/produção de sentido do que está sendo lido e escrito, fazendo uso social das práticas de leitura/escrita.

A priori, pode-se dizer que estamos enfrentando um momento delicado na área educacional devido a COVID-19, diante das restrições (im)postas, dos desafios e dificuldades que mudaram completamente nossa prática diária. No entanto, não podemos parar, apesar da realidade presente, por entendermos que o processo de leitura e escrita é crucial para o sucesso acadêmico dos alunos e alunas. Conforme a BNCC (2017, p. 63), “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social!”. A leitura nos dá sentido das coisas que estão ao nosso redor, o que é uma forma de aprendermos mais sobre o mundo. Como afirma Solé (1998, p. 21) a “leitura é como objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens”.

Sabemos que não é fácil para os/as residentes e principalmente para os/as alunos/as e seus responsáveis encarar essa nova

SUMÁRIO

maneira de aprender, de utilizar as ferramentas e plataformas digitais, mas, faz-se necessário que busquemos para superar os limites e encontrar outras e novas possibilidades na contemporaneidade. Pois, como afirma Alves (2020, p. 44),

[...] o uso de ferramentas tecnológicas possibilitou outras didáticas para potencializar as aulas e o aprendizado dos alunos gerando oportunidades para que os eixos da alfabetização (aquisição da leitura, escrita, produção de texto e oralidade) fossem explorados a partir do letramento digital, realidade essa já instaurada no contexto social e educacional do educando e dos docentes.

Todo o processo descrito e analisado neste estudo ocorreu de maneira remota, desde as observações para uma avaliação prévia das aprendizagens consolidadas pelas crianças até as regências na Escola Municipal de Ensino Fundamental Xavier Júnior, localizada em Bananeiras/PB, lócus do Programa, de maneira que foi preciso criar uma organização, autonomia e dedicação para seu desenvolvimento. De fato, foi bem desafiador, mas, também, bastante gratificante. Entretanto, a interação e o cuidado com os alunos sempre existiram, tanto por parte das professoras regentes quanto dos/as residentes.

Nosso foco se concentrou no processo de alfabetização, como propõe a BNCC para a sua construção, ao salientar que “[...] a alfabetização infantil deve ser contemplada até o 2º ano do Ensino Fundamental. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica dessa etapa de aprendizagem” (BNCC, 2017, p. 07). Considerando que, a partir da aquisição da leitura e da escrita, é possível ampliar as possibilidades de construção do conhecimento. Para uma alfabetização significativa e de qualidade. De acordo com a LDB (1996, p. 17), ratifica-se o quão é preciso “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, ou seja, esse é um processo indispensável para continuar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem durante toda a vida.

SUMÁRIO

Todavia, pudemos observar que mesmo com tantos percalços pelo caminho, conseguimos inovar, criar e ensinar aos alunos procedimentos não apenas conteudinais, mas também atitudinais em meio a tantas dúvidas, incertezas e questionamentos presentes. Foram momentos proporcionados pelo PRP que conseguimos, na prática, motivar, aprender e perceber que podemos nos aperfeiçoar diante das adversidades da vida social.

Em tempo, buscamos em nosso planejamento nos pautar nas orientações da BNCC anos iniciais para planejar as situações e intervenções pedagógicas a serem ministradas e produzidas para o ensino remoto. Dado que, em decorrência da suspensão das atividades presenciais devido a disseminação da COVID-19, foi necessário aderir a um ensino preponderantemente *online*. É o caso do ensino remoto em que “as aulas são em tempo real e no mesmo horário que as presenciais, com as mesmas disciplinas a interação é diária com o professor, calendário próprio de acordo com o Plano de ensino adaptado para a situação emergencial” (CORDEIRO, 2020, pp. 9-10).

Através deste formato de ensino, foi possível dar continuidade às atividades educacionais e as interações entre professor/a e aluno/a mesmo no âmbito virtual. Ressalte-se que tivemos o cuidado de ter momentos de autoavaliação de nossas práticas, prevendo a possibilidade de sempre ofertar o melhor. Conseguimos identificar esse avanço em cada vídeo gravado, em cada encontro com os alunos, a cada socialização de nosso trabalho.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados por este estudo assumem a pesquisa-ação que, de acordo com Thiollent (1986, p. 14), é um tipo de pesquisa social com base empírica “que é concebida e

realizada em estreita associação com urna ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". A coleta de dados foi realizada mediante as ações desenvolvidas durante o Programa Residência Pedagógica por meio do Ensino Remoto desenvolvido nas turmas de 1º e 2º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Xavier Júnior, localizada na cidade de Bananeiras/PB, cujas práticas foram realizadas entre outubro/2020 e julho/2021.

Inicialmente, contatamos a professora titular do 1º ano, durante a execução do Módulo I do Programa, foi-nos relatado que a turma é composta por 15 (quinze) alunos, no entanto, apenas 05 (cinco) participam com frequência, o restante não dá nenhum retorno, por diversos motivos. Segundo a professora, uns porque não possuem acesso à internet, outros por não terem o aplicativo instalado no aparelho, enfim, são vários motivos que rodeiam o mundo atual. Em seguida, fomos inseridos no grupo de *WhatsApp* da turma a fim de conhecer as crianças, a rotina da turma e as atividades ali desenvolvidas. Esse grupo virtual era composto pelos pais das crianças e sua utilização era para o envio de atividades, tirar dúvidas e interações.

Imediatamente, antes de iniciarmos nossas observações, produzimos um vídeo nos apresentando para à turma. Posteriormente, introduzimos as observações participantes e identificamos que as aulas eram desenvolvidas diariamente no grupo do *WhatsApp*, cujo espaço estivemos à disposição integralmente para ajudar os alunos e alunas a tirar qualquer eventual dúvida sobre o conteúdo ministrado. A dinâmica que vinha sendo trabalhada com as crianças pela professora era da seguinte forma: a aula era iniciada com vídeos prontos de historinhas infantis e eram trabalhados dois componentes curriculares por dia, sendo que Língua Portuguesa era diariamente e, a segunda disciplina, era intercalada.

SUMÁRIO

Por compreender que nem todos participavam do grupo virtual, a escola passou a entregar atividades impressas, quinzenalmente, para os responsáveis dos alunos, de maneira que as crianças respondem e realizam a devolutiva para correção da professora. Ressalvamos, ainda, que mesmo com o desenvolvimento de nossas ações, a professora continuou ministrando as aulas para os alunos e alunas, interagindo e incentivando sua turma. Dessa maneira, vimos que poderíamos trabalhar o processo de leitura e escrita por meio da contação de histórias, com a produção de vídeos e a realização de atividades referente aos vídeos.

Já no Módulo II do Programa, atuamos na turma do 2º ano, no turno da tarde. As aulas ocorriam não apenas pelas gravações de vídeos explicativos enviados no *WhatsApp*, como também de forma síncrona pela plataforma *Google Meet*, por ser melhor e mais fácil manter esse contato com o alunado, como afirmam Moreira; Henriques e Barros (2020, p. 357): “estas sessões síncronas são muito úteis, sobretudo, para desenvolver atividades que necessitem de feedback imediato, para promover a participação ativa estudantes ou para avaliar a aquisição dos conhecimentos.” A professora descreveu sobre a maneira que vinha trabalhando com os alunos, uma turma razoavelmente pequena, com cerca de 16 (dezesesseis) estudantes, sendo que apenas 04 (quatro) participam das aulas remotas, entre essas, uma lê fluentemente, enquanto os demais ainda estão no processo de silabação.

Para o desenvolvimento das aulas utilizamos aplicativos para gravação e edição de vídeo como o *Play Games*, *KineMaster* e *InShot*, como também foi utilizado o *WhatsApp*, *Google Meet* e *YouTube*. Além das contações de histórias, foram gravados vídeos explicativos acerca das atividades desenvolvidas pela professora e disponibilizadas para as crianças nos blocos de atividades impressos para que tivessem acesso ao material didático. Ademais, ressaltamos que, a todo momento, buscamos através de palavras, não apenas ensinar conteúdos, mas motivá-los e incentivá-los a não desistir.

SUMÁRIO

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante o isolamento social ocasionado pela COVID-19, os/as gestores e professores tiveram que se reinventar para entregar uma educação de qualidade dentro das atuais circunstâncias. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Xavier Júnior funcionou por meio do ensino remoto, logo, foi necessário desenvolver práticas educativas que prendessem a atenção do alunado. Desse modo, trabalhar com a contação de histórias foi o mais assertivo a se fazer, levando em consideração a adaptação de crianças no início de seu processo de alfabetização junto ao ensino remoto, de modo que não interferisse no planejamento das professoras regentes das turmas já que o centro do nosso estudo foi no desenvolvimento de competências e habilidades para os conhecimentos de Língua Portuguesa com enfoque no processo de leitura e escrita. De acordo com Rodrigues (2005, p. 4),

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

As histórias são uma das maneiras mais significativas para as crianças vivenciarem o faz de conta, como também incentiva o gosto pela leitura, pois essa intimidade com o livro a torna curiosa para buscar a conhecer mais sobre o mundo, contribuindo, assim, na formação da personalidade da criança, tornando-a um sujeito curioso e crítico.

Isto posto, a partir do recurso de vídeos lúdicos, utilizando os livros como ilustração, as crianças puderam vivenciar o faz de conta durante e depois da contação. Com efeito, é indiscutível a importância das atividades e recursos lúdicos, dando continuidade ao que aprenderam na Educação Infantil. Para Piaget (1998, p. 160),

“a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.” Sendo assim, foram selecionadas 08 (oito) diferentes histórias para serem contadas para as crianças, assim como suas respectivas propostas de atividades contextualizadas. No entanto, nesse trabalho, iremos analisar apenas algumas contações.

Para a contação da história “A menina que não gostava de ler”, da autora Lilia Gramacho, foi gravado um vídeo apresentando para as crianças os elementos pré-textuais e fazendo alguns questionamentos, como: Quem aqui gosta de ler? Quem tem livros de histórias em casa?, com o intuito de levantar hipóteses, as quais seriam ou não de acordo com o que elas imaginarem no decorrer do processo. Pois, o leitor deve ser ativo nesse processo e não um mero receptor, a curiosidade de saber o desfecho do conto incentiva o gosto pela leitura, pela busca de conhecer cada vez mais as ideias presentes na narrativa e de realizar questionamentos do porquê aconteceu de uma forma e não de outra. Como proposta de atividade, as crianças tiveram que procurar em suas casas um texto ou uma frase que tivesse o interesse de saber o que está dizendo o objeto escolhido. Posteriormente, teriam que gravar um áudio ou vídeo realizando a leitura e mandar via o grupo da turma no *WhatsApp* ou no privado.

Em outro momento, foi escolhida a fábula “O Leão que não sabia escrever”, de Martin Baltscheit. Durante a contação, as crianças visualizavam as páginas do livro, interagindo com as imagens do local em que ocorre a narrativa, das personagens que aparecem etc. Este vídeo animado teve como objetivo despertar além do gosto pelo gênero fábula, a importância de aprender a ler e escrever para se expressar e se comunicar, levando o pequeno leitor a fazer algumas relações com possíveis acontecimentos da vida real. Isso porque “as fábulas colaboraram no entusiasmo e aprendizagem do educando, pois além de propiciar o seu imaginário, progride sua oralidade e permite a disposição pela leitura” (Menon; Corte, 2013 *apud* Silva; Lopes; Oliveira, 2018, p. 157). No grupo da turma no *WhatsApp*,

SUMÁRIO



SUMÁRIO



foi encaminhado o *link* de acesso ao vídeo que anteriormente foi publicado no *YouTube*. Ao final do vídeo, foi explicada a proposta de atividade que consistia numa “escrita espontânea” da parte/trecho que o/a aluno/a mais gostou da história. Consideramos a “escrita espontânea” relevante para o processo por se tratar de “um conjunto de atividades e de proposições que permitam ao sujeito a experimentação da escrita, de modo que ele possa expressar suas concepções e hipóteses a partir de seus conhecimentos prévios, acerca do que a escrita representa e de como ela é representada” (Bolzan e Powaczuk, 2018, pp. 425-426). Pois, dessa forma, a criança poderá relacionar a leitura e a escrita expondo o seu pensamento e o seu entendimento sobre a história.

Priorizamos também o texto “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares. A escolha se deu pela importância do seu conteúdo, tendo em vista que na escola existe diversidade, multiculturalismo, valorização da individualidade, com o objetivo de promover a inclusão escolar, ou seja, a aceitação das diferenças no seio da comunidade e, por extensão, na sociedade, na perspectiva de que toda escola deve ser inclusiva e não pode ignorar as diferenças. O vídeo foi gravado de modo que ilustrasse a história para que as crianças visualizassem as figuras e seus personagens, suas cores. Por considerar que vivemos numa sociedade do conhecimento, em que há uma multiplicidade de informações disponíveis aos pequenos leitores, os textos multissemióticos permitem representar imagetivamente uma informação, de modo que esse leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão (BNCC, 2017).

Em alusão ao Dia Nacional do Combate do Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes, 18 de maio, foi trabalhada a história “A florzinha Lili”, da autora Ana Cléa Sobral. A partir dessa contação, foram feitos alguns questionamentos acerca da temática e foi proposto a realização de um desenho de cada aluno/a juntamente com a pessoa que mais confia para contar algo que considerassem

“errado”, como também a escrita do nome dessa pessoa. De acordo com Lowenfeld e Brittain (1977, p. 13 *apud* Almeida, 2020, p. 6),

[...] desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura proporciona parte de si próprio como pensa, como sente e como vê. Para ela, arte é atividade dinâmica e unificadora.

Isto posto, compreende-se que, a partir do desenho, a criança pode se expressar e demonstrar os acontecimentos relativos a suas vivências familiares e sociais, o que permite que os professores percebam as reais emoções das crianças. Escolhemos, também, “O relógio que perdeu a hora”, de Flávio Colombini. No desenvolvimento do vídeo, foram levantadas questões sobre os elementos paratextuais do livro, o relógio e a sua função social como as demais possíveis formas de marcar o tempo. Posteriormente, foi enviada uma atividade de interpretação textual, com 06 (seis) quesitos acerca dos acontecimentos narrados na história.

Ressaltamos, enfim, o quanto o lúdico é importante no processo educativo, pois, oferece a possibilidade de as crianças aprenderem brincando, incorporando além dos conteúdos do currículo, a representação de como enxergam o mundo, a imaginação, a criatividade, o respeito pelos outros e a si mesmo. Portanto, aprendemos com cada momento de interação com as crianças, de preparação das aulas, de planejamento com os colegas residentes a ser e a se tornar professor/a. O período pandêmico trouxe muitos desafios para a educação, entretanto, também nos tem permitido crescimento profissional. Trabalhar com o ensino remoto não tem sido uma tarefa fácil, porém, é possível disseminar e construir conhecimento.

SUMÁRIO

Pelo exposto, tivemos como finalidade acompanhar e ajudar os alunos em seu processo de leitura e escrita nas turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com inserção nos grupos de *WhatsApp* das turmas, observando as necessidades existentes e desenvolvendo ações que contribuíssem para uma aprendizagem eficaz e necessária. Em vários momentos avaliamos e nos questionamos se estávamos conseguindo colaborar com as turmas e, muitas vezes, percebemos que sim, em especial, quando alunos e pais nos questionavam sobre como utilizar alguns elementos que compõem as plataformas digitais que eram utilizadas para interação e construção de conhecimento. Nessa direção, o professor, mais do que transmitir conhecimentos, desenvolve nos alunos um sentimento de persistência, motivação, norteando o outro e a si mesmo em vários momentos, tendo como base a reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica, sem dúvidas, veio para agregar e contribuir não apenas para a formação dos futuros professores e professoras, mas, também, para retribuir e compartilhar com a sociedade os conhecimentos construídos na academia. O Programa tem nos proporcionado o que o Estágio Supervisionado não pôde, de alguma forma, preencher que é o acompanhamento em tempo integral e mais próximo das crianças e do ambiente escolar, presenciando de forma mais objetiva e dinâmica o ensino e a aprendizagem.

A vivência durante as intervenções pedagógicas nos permitiu a compreensão do campo conceitual de educação, que ocorre em todos os ambientes, o que foi de grande relevância para nossa formação enquanto residentes. Vimos na prática que o ensino e a aprendizagem podem ocorrer nos mais diversos lugares e com várias temáticas que não são vistas em sala de aula, bastando que os

alunos e seus responsáveis sejam e estejam comprometidos com a educação e com a plena participação no processo de construção de conhecimento, principalmente, por se permitir “educar” em contextos e situações que elas não estão acostumadas que é o distanciamento social. É nesse sentido que Brandão (1986, p. 07) afirma:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação.

O que caracteriza exatamente as experiências e aprendizagens da educação que atualmente está acontecendo fora das escolas. E, para darmos conta, precisamos nos capacitar. A formação e a capacitação de professores oportunizam uma visão de mundo que carregaremos para a vida toda. São experiências as mais diversas possíveis, com trocas de conhecimentos que não se pode mensurar com palavras, uma vez que a formação no exercício do Programa vai para além dos muros da Universidade enquanto estudantes ativos. No entanto, a formação deve continuar durante todo trajeto profissional desse futuro docente.

De fato, a relevância da formação continuada para o docente alfabetizador, após a conclusão do curso na Universidade, é uma necessidade, isto porque entendemos que o aprendizado é contínuo e o aperfeiçoamento é fator preponderante para nosso trabalho em sala de aula. Daí a necessidade de políticas públicas sérias e compromissadas com a educação na esteira da formação docente, de maneira que possam balizar e fundamentar uma trajetória continuada e permanente para o professor que se encontra em efetivo exercício do magistério.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Viviane Salvador de. **A importância do desenho no processo de Alfabetização**. *Revista Artigos.Com*, v. 15, p. e3079, 26 mar. 2020.

ALVES, Susan Caroline Pereira. **Alfabetização e letramento no ensino remoto emergencial: limites e possibilidades**. TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, São Paulo, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. (col. Primeiros Passos)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Acesso em: 29 de junho de 2021. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Acesso em: 02 de julho de 2021. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf.

BOLZAN, Doris Pires Varga; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Circuito de atividades diversificadas: leitura e escrita na escola**. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i27i16643>. Acesso em: 15 fev 2021.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 47p v.2.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>.

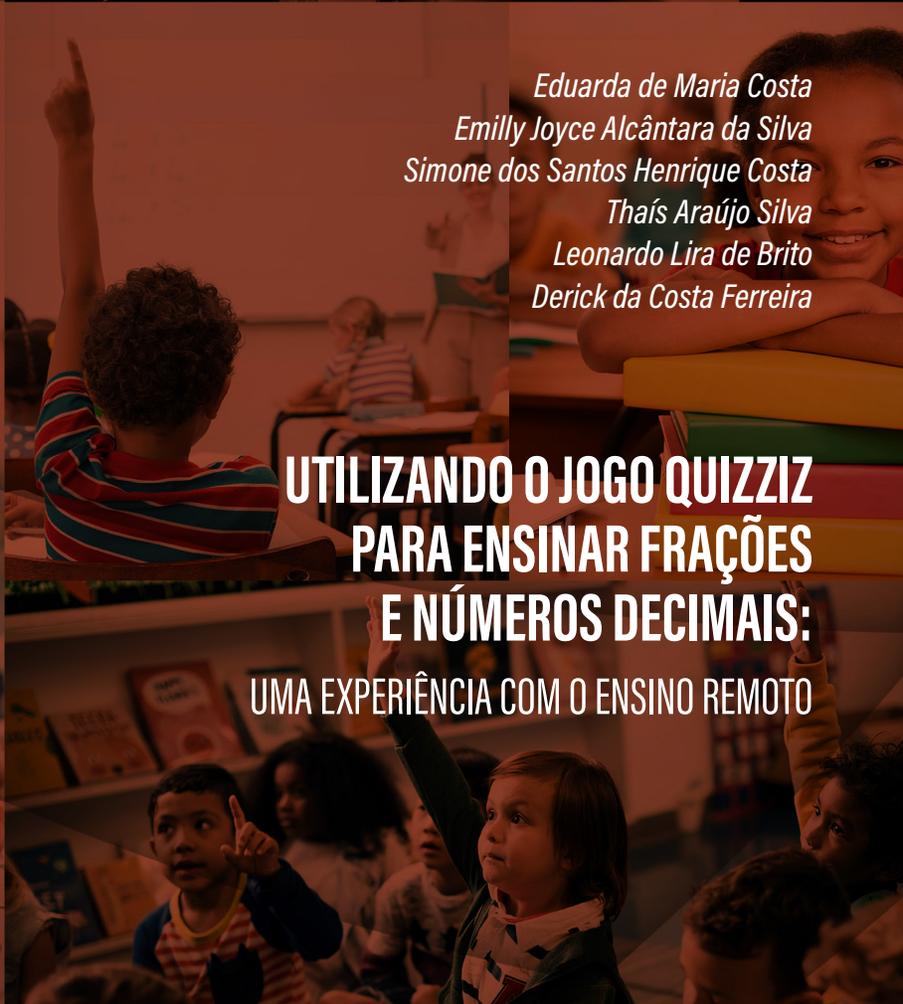
NÓVOA, António Manuel Seixas. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, Julho de 2009.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1998.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

SILVA, Vanessa Galvani da; LOPES, Adriana Ester; OLIVEIRA, Marcela Crepaldi de. **Fábulas: Valor Educativo e Cultural**. *RELVA, Juara/MT/Brasil*, v. 5, n. 1, p. 153-166, jan./jun. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.



*Eduarda de Maria Costa
Emilly Joyce Alcântara da Silva
Simone dos Santos Henrique Costa
Thaís Araújo Silva
Leonardo Lira de Brito
Derick da Costa Ferreira*

**UTILIZANDO O JOGO QUIZZIZ
PARA ENSINAR FRAÇÕES
E NÚMEROS DECIMAIS:
UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO REMOTO**



SUMÁRIO



RESUMO

O relato aqui apresentado foi desenvolvido por alunas da Universidade Federal de Campina Grande Campus Cuité, bolsistas do Programa de Residência Pedagógica, durante a pandemia do Covid-19, onde as aulas estavam sendo ministradas remotamente. Apresentamos neste relato uma experiência da aplicação de um Quiz digital, utilizando a plataforma Quizziz, sendo aplicado para uma turma de 6º ano de uma Escola Estadual do estado da Paraíba. Utilizamos os jogos como uma metodologia auxiliar no ensino e aprendizagem de matemática. Com o objetivo de analisar as possibilidades do Quiz como uma ferramenta para o ensino de matemática, e observar o domínio dos alunos nos assuntos de números decimais e frações. Apesar da pouca participação dos alunos devido a ausência de equipamentos adequados e/ou internet, os estudantes que participaram mostraram ter compreensão a respeito dos conteúdos trabalhados, independentemente de ter sido a distância, desta forma com a aplicação do Quiz foi possível chegarmos aos nossos objetivos, sendo assim o jogo virtual utilizado mostrou-se ser um recurso útil para o ensino-aprendizagem dos conteúdos de frações e números decimais.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Quiz. Pandemia. Aulas remotas.

INTRODUÇÃO

Este relato foi desenvolvido a partir da vivência no Programa de Residência Pedagógica oferecido pelo programa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O Programa Residência Pedagógica tem por objetivo aproximar o docente da sala de aula e aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, possibilitando aos residentes ter a oportunidade de troca e partilha de experiências com um professor já formado a partir da segunda metade do curso, além de regência em sala de aula e intervenção pedagógica.

A matemática é uma área de estudo a qual muitas das vezes é considerada para os discentes uma disciplina bastante complexa, dificilmente você vai ouvir um estudante dizer: “eu gosto de estudar matemática”, mas por que será que muitos alunos têm esse pensamento contrário do que realmente é matemática? De acordo com Silva (2019):

Os jovens alunos precisam ser motivados à aprendizagem para que possam desmistificar preconceitos de que a matemática é difícil. Aulas expositivas, fazer cópias, decorar, fazer provas; essa tem sido a realidade dos alunos em nossa escola, o que resulta em alunos desmotivados, desinteressados, além de contribuir para elevados índices de reprovação. A inversão dessa situação exige inovação das Tendências em Educação Matemática em que o uso de jogos se destaca como uma metodologia de grande potencial. (SILVA, 2019, p. 305).

Desta maneira é notável que se o aluno não compreende o conteúdo e não é motivado para participarem das aulas ele sentirá dificuldade e possuirá uma visão da disciplina matemática como algo impossível de aprender. Deste modo para buscar que os alunos tenham motivação para as aulas os professores podem recorrer a outras metodologias para ensinar matemática, ao invés de utilizar

SUMÁRIO

apenas a lousa e o livro. Porém, é importante que o professor tenha um bom conhecimento da nova metodologia e/ou recurso a serem utilizados em sala de aula, pois ao cumprir seu papel, ele deve buscar ensinar e não apenas dar aulas. Em relação a ensinar matemática, Lorenzato (2008) ressalta que:

Dar aulas é diferente de ensinar. Ensinar é dar condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento. Vale salientar a concepção de que há ensino somente quando, em decorrência dele, houver aprendizagem. Note que é possível dar aula sem conhecer, entretanto não é possível ensinar sem conhecer. Mas conhecer o quê? Tanto o conteúdo (matemática) como o modo de ensinar (didática); e ainda sabemos que ambos não são suficientes para uma aprendizagem significativa (Lorenzato, 2008, p. 3).

Quando buscamos uma forma de se adaptar ao ensino e buscar diferentes maneiras de ensinar matemática, não podemos deixar de lado a importância dos jogos no ensino da matemática. Smole; Diniz; Milani (2007, p.10) ressalta que: "Todo jogo por natureza desafia, encanta, traz movimento, barulho e uma certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livro, o caderno e o lápis". E assim, podemos sair do ensino tradicional, para buscar novas ideias para a sala de aula. Além do mais segundo Silva (2019):

Aprendizagem matemática e o jogo entrelaçam-se numa relação que extrapola a motivação extrínseca, a preparação, a sistematização ou prática de conceitos matemáticos. Jogar constitui-se em uma ação em que o sujeito é colocado numa postura ativa, a qual permite-o compreender e construir conceitos matemáticos no próprio jogo (Silva, 2019, p. 32).

Nesse contexto, com o uso dos jogos na sala de aula, os alunos terão uma grande capacidade de raciocinar e colocar em prática suas habilidades de resolver situações-problemas, levando-os a conceber a matemática como uma disciplina prazerosa e proporcionando a criação de vínculos positivos na relação professor-aluno e aluno-aluno. Em sua tese Grandó (2000) salienta que:

SUMÁRIO

Ao observarmos o comportamento de uma criança em situações de brincadeira e/ou jogo, percebe-se o quanto ela desenvolve sua capacidade de fazer perguntas, buscar diferentes soluções, repensar situações, avaliar suas atitudes, encontrar e reestruturar novas relações, ou seja, resolver problemas (Grando, 2000, p. 19-20).

Portanto, os jogos por sua vez são ferramentas instrucionais que divertem enquanto motivam, e contribuem com o conhecimento e o aumento da capacidade de aprendizagem, tornando o ensino mais compreensível e motivador para os alunos, desde que seja aplicado de forma correta o jogo é importante para o ensino-aprendizagem dos alunos.

Através da utilização de jogos vários conteúdos matemáticos podem ser trabalhados, sendo um deles o conteúdo de frações e números decimais, os quais merecem muita atenção quando ensinados na sala de aula, pois nota-se que os alunos sentem muita dificuldade de compreensão nesses conteúdos. Fonseca e Santos (2019, p. 53) destaca que: "As dificuldades na aprendizagem de fração em sala de aula advêm de muitos fatores e sendo assim, cabe não somente o aluno se propor a aprender, mas também a ajuda do professor mediando um ensino que facilite esse entendimento." E talvez o método tradicional, apenas quadro e papel, não seja o suficiente para uma melhor aprendizagem.

No entanto no ensino de frações e números decimais é de extrema importância levar em consideração as habilidades proposta pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 301) "(EF06MA07) Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes" e "(EF06MA08) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica".

SUMÁRIO

Diante da pandemia que vivenciamos no ano de 2020, devido ao Coronavírus (Covid-19), o fazer pedagógico precisou adaptar-se às novas condições de ensino, impondo às escolas a urgente necessidade de se adaptar ao uso de ferramentas on-line para a manutenção de suas atividades e ao mesmo tempo o desafio de atrair a atenção dos alunos para as aulas de forma remota, pensando nisso optamos por recorrer a aplicação de jogo digital, como uma das formas de tentar garantir a aprendizagem, tendo como eixo principal mostrar o jogo utilizado no processo do ensino da matemática. Castro (2019, p. 32) frisa a importância de inserir recursos digitais na sala de aula.

O jogo é um dos recursos popularmente utilizados na aprendizagem de frações em sala de aula, tanto aquele confeccionado pelos próprios alunos em sala de aula para a aplicação do conceito de fração, ou até mesmo o jogo tecnológico que está à disposição dos alunos em smartphones (Castro, 2019, p. 32).

Existem vários tipos de jogos digitais onde crianças, adolescentes e adultos podem utilizar, como forma de compreender ou revisar determinado conteúdo, um desses tipos de jogos são os Quiz, considerado um tipo de jogo feito de perguntas em forma de questionário. Segundo Menezes (2015):

Assim, o quiz digital consiste em um instrumento de composição de questões e de configuração de questionários. As questões são arquivadas por categoria em uma base de dados e podem ser (re)utilizadas em outros questionários e/ou em outros cursos. A configuração dos questionários compreende a definição do período de disponibilidade, a apresentação de feedback automático, diversos sistemas de avaliação, a possibilidade de diversas tentativas. Alguns tipos de questões podem ser priorizados, tais como: múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta breve, etc. (Menezes, 2015, p. 27).

Deste modo utilizar o Quiz digital no ensino da matemática, pode auxiliar os alunos a desenvolverem diversas habilidades, como por exemplo, o raciocínio lógico. No Quiz é possível escolher

qualquer conteúdo para ser trabalhado, além do mais possibilita uma aproximação dos alunos com os conteúdos a serem estudados no mundo digital. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018):

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 11).

Notando que além de fazer os cálculos necessários para acertar uma possível resposta, é de extrema importância a interpretação de texto. Além disso, o Quiz melhora a compreensão do aluno a respeito do conteúdo trabalhado, pois de acordo com Smole; Diniz; Milani (2007, p. 10). "O jogo reduz a consequência dos erros e dos fracassos do jogador, permitindo que ele desenvolva iniciativa, autoconfiança e autonomia"

Podemos notar que a atual geração dos alunos do século XXI já faz uso das mais diversas tecnologias no cotidiano, porém ainda existe uma desigualdade social marcante na sociedade brasileira, uma parcela dos estudantes enfrenta dificuldades para acessarem e permanecerem vinculados à escola nesse tempo de pandemia. Segundo Tokarnia (2020) "No Brasil, 4,8 milhões de crianças e adolescentes, na faixa de 9 a 17 anos, que não têm acesso à internet em casa. Eles correspondem a 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária." Diante disso é visível a desigualdade, ela está presente em nossa sociedade, afetando a relação de aprendizagem dos alunos pois as aulas remotas não são acessíveis para todos, apenas uma parte consegue ter acesso a plataformas digitais.

Consequentemente de início foi difícil escolher e encontrar jogos que pudessem ser aplicados remotamente onde grande parte dos alunos conseguissem jogar, mas ao pesquisarmos bastantes optamos por aplicar um Quiz online, que é considerado um jogo de

SUMÁRIO

perguntas e respostas. A escolha deste jogo deu-se por ser acessível para a maioria dos alunos, podendo ser utilizado tanto no celular quanto no computador, e contribuir na construção de conhecimentos e no processo de avaliação do aluno.

Portanto este relato de experiência teve como objetivo analisar as possibilidades do Quiz como uma ferramenta para o ensino de matemática, a fim de verificar se os alunos estavam tendo um bom domínio dos conteúdos de números decimais e frações. Buscamos desenvolver um jogo que trouxesse uma sequência didática para ajudar os alunos a compreender melhor os assuntos abordados, mostrando seu uso no cotidiano.

DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa foi realizada através de uma aplicação de um Quiz virtual em uma turma do 6º Ano "A" do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual, do estado da Paraíba a turma possuía 29 alunos, sendo 14 meninas e 15 meninos, no ano letivo de 2020. Mas por as aulas estarem sendo realizadas de maneira remota, a falta de alunos nas plataformas virtuais é comum.

Antes de fazermos a intervenção na aula em que levamos o jogo para ser aplicado, observamos as aulas ministradas pelo professor supervisor, sendo essas aulas especificadas para tirar dúvidas dos alunos. Essas aulas ocorreram de modo virtual todas as quintas-feiras de 13h às 14h via Conferência Web, sendo essa plataforma virtual um recurso para a realização de aulas, juntamente com o Google Classroom.

Participavam das aulas em média de 1 a 2 alunos, pois nem todos os discentes possuíam internet de qualidade e meios eletrônicos acessíveis em casa, dessa maneira os alunos que não tinham

acesso às plataformas as atividades eram disponibilizadas através de material físico para ser buscado na escola, sendo as demais informações repassadas via WhatsApp.

Após as observações foi discutido entre os residentes qual possível jogo poderia ser aplicado para os alunos e quais seriam os conteúdos trabalhados. Dessa maneira o jogo foi discutido a ser trabalhado com os conteúdos de números decimais e frações, que foram trabalhados anteriormente com o professor de matemática da escola e supervisor da Residência Pedagógica, o jogo foi uma ferramenta que nos permitiu analisar se os alunos estavam compreendendo os conteúdos matemáticos trabalhados de maneira remota. O objetivo era analisar as possibilidades do Quiz como uma ferramenta para o ensino de matemática, a fim de ver se os alunos estavam tendo um bom domínio dos conteúdos de números decimais e frações.

O Quiz foi escolhido para ser jogado de maneira individual, esse jogo foi pensado e criado através do site quizizz¹⁴ Para a criação do jogo esta plataforma virtual é bem criativa e pode ser utilizada em sala de aulas, trabalhos em grupo, e ele permite que os alunos e professores estejam online ao mesmo tempo. Sendo essa ideia discutida em conjunto com o grupo da Residência Pedagógica.

Sendo intitulado como “Brincando com a matemática” o jogo possui 7 perguntas envolvendo o conteúdo de frações e números decimais, as questões utilizadas foram retiradas de livros e da internet, onde foram formuladas para melhor compreensão dos alunos, pensando na importância do raciocínio lógico e a interpretação de figuras para conseguir responder. Dessa maneira foi estipulado um tempo para cada pergunta de acordo com o grau de dificuldade que os alunos poderiam sentir.

14

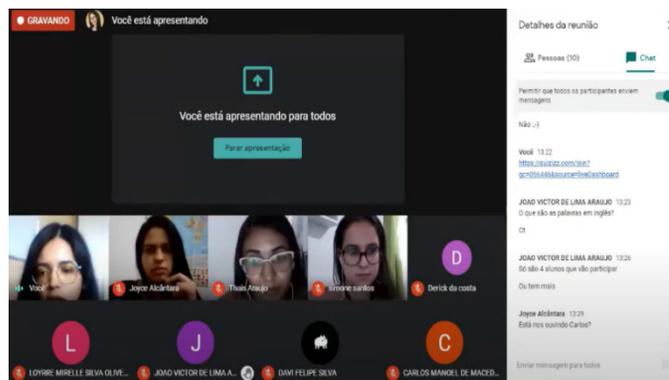
Link para acessar a plataforma, <https://quizizz.com/join/>.

Para a aplicação do Quiz utilizamos a plataforma de reunião Google Meet (Figura 1), tivemos inicialmente o acesso de 4 alunos no Google Meet, porém obtivemos a participação através do chat de apenas 3, mas apenas 2 conseguiram ter acesso ao jogo.

Segue abaixo as regras do jogo

1. Jogar individual;
2. Acessar o link colocado no chat, apertar em start e esperar as residentes liberarem o jogo;
3. Em caso de errar alguma questão poderá refazê-la novamente no final do jogo;
4. Ganha quem acertar mais questões.

Figura 1



Fonte: Autoria própria.

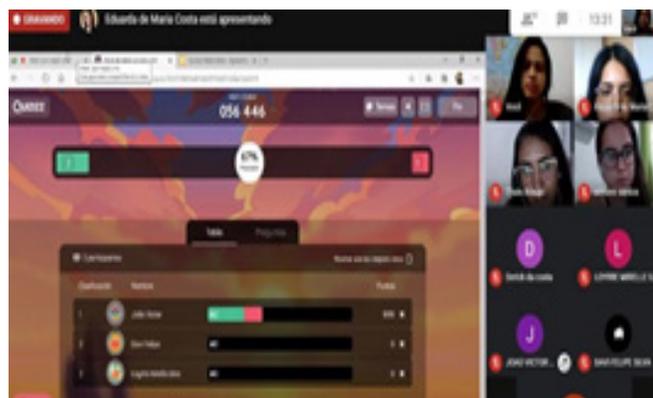
À medida em que o Quiz era respondido, poderíamos observar o desempenho de cada aluno, pois o quiz nos permite observar o tempo real (Figura 2) que o aluno levou em cada questão e quantos erros e acertos cada um obteve. Assim, posteriormente, com base nos dados do jogo, poderemos iniciar uma discussão, por meio desta alguns questionamentos foram levantados para os alunos “o que acharam do Quiz?”, “Quais questões sentiram mais dificuldades?”



SUMÁRIO



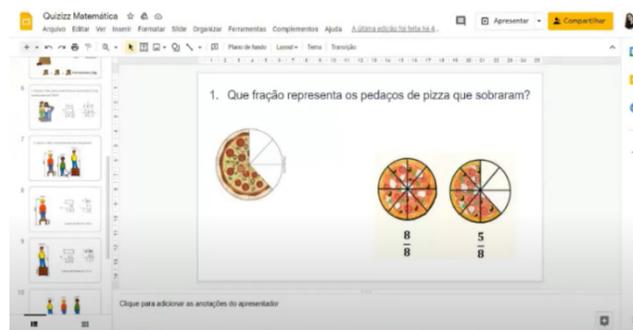
Figura 2



Fonte: Autoria própria.

Pensando nas dificuldades que os alunos poderiam apresentar após a realização do Quiz, preparamos um slide (Figura 3) com a resolução passo a passo das 7 questões que estavam no Quiz.

Figura 3



Fonte: Autoria própria.

Sendo está uma forma de ajudar na compreensão através por meio das aulas remotas, buscando esclarecer a dúvida de cada aluno que estava presente na aula, por questão de tempo optamos por levar a resolução completa, pois fazendo em tempo real poderia ultrapassar o horário estimado para a aula.

Inicialmente encaramos diversos desafios devido a pandemia do covid-19, onde as aulas estavam sendo ministradas de maneira remota. Algumas dificuldades, como a falta de acesso à internet e aos meios eletrônicos, ou até mesmo a falta de interesse dos alunos, fizeram com que muitos estudantes não participassem das aulas online

Durante as observações realizadas na sala de aula virtual já podemos perceber que poucos alunos frequentavam as aulas (no máximo 2 alunos), pois o professor utilizava a metodologia da sala de aula inversa, onde os alunos estudavam em casa e apenas iam para a aula tirar dúvidas. Portanto ficamos curiosos para saber se quando o professor comentasse que teria a aplicação de um jogo na aula mais alunos iriam comparecer.

Ao recorrermos ao uso dos jogos digitais vieram muitos desafios a serem enfrentados, principalmente por não ter contato físico e visual com os alunos, porém apesar dos obstáculos encontrados na aplicação do Quiz, acreditamos que tivemos um bom aproveitamento de aprendizagem, pudemos perceber que os alunos participaram tiveram interesse com o jogo e conseguiram compreender as questões de forma não tão cansativa, pois no final da aula os alunos afirmaram no chat que não tiveram tantas dificuldades com as questões.

No momento da aplicação do jogo tivemos a participação de mais alunos na aula, 4 alunos entraram na sala do Google Meet, no entanto observamos que 2 alunos tiveram algumas dificuldades e os outros dois não tiveram nenhum contratempo. Com relação aos alunos que tiveram dificuldades, um não se manifestou (não tivemos comunicação), e outro aluno disse que não conseguiu jogar o Quiz, porém tivemos comunicação até o final da aula.

O professor supervisor que a todo tempo nos acompanhava pediu no início da aula para que os estudantes ligassem as câmeras para podermos ver a imagem dos alunos, porém a maioria não se

SUMÁRIO

manifestou, apenas um ligou a câmera, mas não permaneceu ligada durante toda a aula. Portanto, não pudemos concluir o que de fato estava acontecendo com os alunos que não participaram do jogo.

Conseqüentemente isso foi um ponto negativo que tivemos com a aplicação do jogo digital, pois é importante ter os diversos contatos com os alunos, é essencial ter uma boa comunicação e visualização para podermos observar se os alunos estão realmente tentando jogar, quais técnicas estão utilizando, quais dificuldades estão tendo e etc, e conseqüentemente isso seria bem mais visível de observar se fosse presencialmente.

Com relação aos dois alunos que conseguiram realizar o jogo fomos observando a velocidade que cada um respondeu o Quiz, notamos então que um aluno realizou o Quiz bem mais rápido em comparação aos outros alunos e acertou apenas 57% das perguntas, com isso pudemos deduzir que este aluno não estaria com um bom domínio do conteúdo, deste modo optou por chutar as alternativas. Já o outro aluno fez mais devagar e errou apenas uma questão, dessa maneira notamos que talvez ele provavelmente teria parado para calcular o que pedia as questões, fazendo com que ele tenha acertado 85% das perguntas.

Após os alunos responderem o Quiz foi levantado questionamentos para eles como: “o que acharam do Quiz” os alunos responderam pelo chat do Google Meet, um deles comentou que achou o Quiz “normal”, deu a entender que ele não sentiu dificuldades. O outro aluno, justamente o que respondeu mais rápido, comentou que sentiu dificuldade em algumas questões, com isso podemos observar que por sentir dificuldade e ter respondido mais rápido, provavelmente optou por chutar as respostas.

Em seguida os alunos responderam o segundo questionamento “Quais questões sentiram mais dificuldades?” e apontaram as questões, assim pudemos notar que eram as questões mais contextualizadas,

SUMÁRIO

uma que envolvia adição e subtração de números decimais e outra de números decimais envolvendo gramas e quilogramas.

Por meio das questões levantadas como mais difíceis, utilizamos um slide que estava com a resolução das questões passo a passo, sendo assim foi possível tirar as dúvidas dos alunos nas questões que erraram, e facilitou a compreensão de uma aluna que não conseguiu jogar, pois teve dificuldades de acessar o Quiz por estar em idioma inglês, porém ela se manteve presente na aula, abriu a câmera em alguns momentos e o microfone, participou da discussão e resolução das questões, mesmo não jogando, mas conseguiu ter o acesso a todas as questões Quiz, e as dúvidas foram esclarecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer parte da Residência Pedagógica nos proporcionou muitas experiências, porém devido a pandemia do Covid-19 essas experiências foram de maneira remota e nos trouxe alguns pontos positivos e negativos enquanto ao ensino na escola, tivemos que nos adaptar as aulas online sendo um grande desafio, pois foi algo que surgiu inesperadamente, apesar disso foi de extrema importância buscar metodologias para auxiliar nas aulas de matemática online.

O ensino remoto veio como uma forma de continuar levando a aprendizagem para os alunos, porém por ser algo que envolve a tecnologia, é possível notar que há uma desigualdade presente nas escolas com relação ao possuir aparelhos eletrônicos de qualidade e internet em casa. Mas algumas escolas buscaram diminuir essa desigualdade, fazendo materiais impressos para os alunos que não possuem internet tenham alguma forma de aprender a distância.

Trabalhar com esse novo método de ensino o qual tivemos que nos adaptar foi muito importante, pois de alguma forma nos

trouxe um preparo e uma nova experiência. Apesar de termos tido pouco contato com os alunos, devido às circunstâncias, ainda sim soubemos sentir como é estar em uma sala de aula e pudemos enxergar de que é ali o lugar o qual escolhemos para exercer nossa profissão, em uma sala de aula, seja presencialmente ou à distância.

Essa pandemia veio pra nos mostrar que devemos estar preparados para o que vier, sejam eles referente a educação ou em quaisquer outras coisas, inicialmente foi difícil? Foi! mas pra tudo existe um meio de resolver e sanar as dificuldades, e na área da educação o principal meio utilizado foi a aulas online, embora não estivéssemos preparados.

Pudemos perceber que o jogo é uma metodologia que traz muitos benefícios para sala de aula e é adaptável às diferentes formas de ensino, apesar disso ainda foram encontradas algumas dificuldades com relação a aplicação dos jogos digitais a distância, mas apesar das dificuldades os jogos ainda sim é um ótimo recurso a ser utilizado nas aulas remotas.

Tivemos alguns empasses com relação a existência de poucas pesquisas que se trata do conteúdo em relação aos jogos educacionais de maneira remota, pois não eram muito utilizados, o que nos incentivou a procurar mais sobre e criar novas ideias com a nossa experiência.

Por fim, apesar de alguns obstáculos, pudemos alcançar os nossos objetivos com o Quiz que aplicamos, percebemos que os alunos que participaram do jogo estavam com domínio nos assuntos abordados. Portanto, a plataforma Quizziz é um ótimo recurso a ser utilizado nas aulas remotas de matemática ou de qualquer outra área de conhecimento, sendo a plataforma bem utilizada pode-se obter um bom rendimento.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- CASTRO, Francine Lacerda. **O ensino de Frações para crianças em situação de vulnerabilidade.** 2018. 97 f Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- FONSECA, S.; SANTOS, R. **Dificuldades dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental em Aprender Fração.** Revista Insignare Scientia - RIS, v. 2, n. 1, p. 50-66, 20 maio 2019.
- GRANDO, R.C.O **Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula.** 2000. 239f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática** / Sergio Lorenzato. 3. ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Formação de professores).
- MENEZES, Marylin Vieira de. **Quiz digital Leitura em Ação: objeto de aprendizagem na formação do leitor crítico no ensino fundamental II.** 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.
- SILVA, D. J. YU-GI-OH: **jogando com a Matemática. Revista de Educação Matemática**, v. 16, n. 22, p. 299 - 307, 1 maio de 2019.
- SILVA, Gileade Cardoso. **Jogar, aprender e ensinar: resignificação da matemática por estudantes de pedagogia.** 2019. 187 f, il Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019
- SMOLE, K.E.; DINIZ, M.I.; MILANI, E. **Cadernos de Mathema: Jogos de Matematica.** Porto Alegre: Artemed, 2007.
- TOKARNIA, Mariana. **Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa.** Agência Brasil. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa>>. Acesso em: 10 jan. 2021.



*Maria Luzia Barros de Andrade
Gustavo Jaime Filizola*

**A AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM
E O ENSINO
REMOTO/HÍBRIDO:
ESTÁ SENDO POSSÍVEL?**



SUMÁRIO



RESUMO

O presente relato de experiência toma como realidade o 1º ano D do ensino médio da escola Governador Barbosa Lima, situada na região metropolitana de Recife, e tem como objetivo refletir sobre os diferentes tipos de avaliação durante a observação e a regência na disciplina de Língua Portuguesa do programa de Residência Pedagógica, os quais nos trouxeram muitos questionamentos acerca dos processos de escolarização. A proposta deste trabalho consiste em refletir e questionar a realidade vivenciada na escola e, para isso, daremos enfoque à avaliação da aprendizagem, partindo de uma concepção de “acompanhamento e compreensão dos avanços, limites e dificuldades dos(as) estudantes” (RODRIGUES in RIBEIRO e VECCHIO, 2020) diante dos objetivos propostos. Como fundamentação teórica, partiremos de Rodrigues in Ribeiro e Vecchio (2020), Luckesi (2000), Moreira e Sanches (2017) e Miquelante (2017), para discutirmos e refletirmos sobre a avaliação. Para fundamentarmos a realidade do ensino híbrido, tomaremos como referência Coscarelli in Ribeiro e Vecchio (2020) e Rojo in Ribeiro e Vecchio (2020). A partir dos apontamentos levantados, viu-se que para repensar o modelo de avaliação das escolas da rede do Estado, tanto no ensino remoto quanto presencial, a formação do professor deve ser voltada não apenas para a sala de aula, como também para o nível macro educacional.

Palavras-chave: escolarização; ensino remoto; língua portuguesa; avaliação de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Partindo da realidade da escola estadual EREFEM Governador Barbosa Lima, tomaremos o enfoque neste breve relato de experiência sobre uma etapa essencial no processo de escolarização: a avaliação da aprendizagem. Isso se deve, pois, a partir das experiências vividas no ensino remoto durante o Programa de Residência Pedagógica, pôde-se perceber diversos desfalques quanto ao processo de avaliação diante de uma realidade tão instável e nova. E estes desfalques, ironicamente, apenas foram transpostos da realidade presencial para o ensino híbrido/remoto, sendo acentuados os problemas que já existiam e foram persistidos: práticas avaliativas centradas em testes, provas, exames, que enfatizam a reprodução do conhecimento. Entretanto, deve-se lembrar que esta é uma problemática sistemática, que parte de um nível macro para o micro, haja vista que a partir também das experiências com os estágios obrigatórios, foi visto que esta é uma realidade da rede estadual de ensino de Pernambuco. Além disso, diante da nova conjuntura, é importante também pontuar que “o ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades online” (Coscarelli, 2020, p. 15).

Este trabalho não tem por objetivo atribuir culpa, mas sim refletir e, ao menos tentar propor uma alternativa para esta etapa que, da maneira como está sendo executada, diverge de uma concepção de ensino libertadora e transformadora (Freire, 1996). Tomaremos como referencial teórico autores muito significativos na construção do saber acerca de avaliação. Rodrigues (2020) discute sobre os possíveis caminhos a serem tomados durante a pandemia para uma avaliação voltada à formação humana, o que corrobora com o

SUMÁRIO

questionamento inicial deste texto: a avaliação de aprendizagem e o ensino remoto: está sendo possível?

Moreira e Sanches (2017) também são autoras fundamentais na discussão sobre os critérios de avaliação, ambas trazem outras perspectivas sobre como avaliar de acordo com cada variável na prática docente. Miquelante (2017) discute sobre as funções e as respectivas modalidades de avaliação, elencando as três principais: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Daremos aqui o enfoque sobre a primeira e a segunda modalidade, haja vista que a primeira foi proposta pela escola no início das atividades letivas, e a segunda tornou-se um ponto intrigante tratando-se do ensino remoto. Saindo do campo da avaliação e pensando mais no contexto pandêmico, Cascarelli (2020) e Rojo (2020) fundamentarão nossa discussão sobre o tema, refletindo sobre o importante papel da coletividade na pandemia e o (re)pensar dos multiletramentos diante deste novo contexto. Assim, no próximo tópico, iremos tratar com profundidade os acontecimentos que envolveram a etapa da avaliação e as aprendizagens adquiridas ao longo do processo.

DESENVOLVIMENTO

Devido à localidade central e à infraestrutura da escola estadual EREFEM Governador Barbosa Lima, seu corpo estudantil é constituído por uma vasta heterogeneidade de realidades e pensamentos. E esta característica é elucidada no Projeto Político Pedagógico da escola, que, anteriormente, abarcava o sistema de ensino EJA, mas passou pelo processo de transição, tornando-se uma escola integral. Além disso, a escola propõe, em seu PPP, a inclusão da comunidade surda ao seu ambiente educacional, a qual é ocupada por 65 estudantes. Dessa maneira, a concepção de ensino adotada pela instituição segue os seguintes princípios:

A excelência em ensino é refletida na formação de cidadãos críticos, comunicativos, solidários e responsáveis, baseados na proposta interdimensional, compreendendo ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade, além de uma educação inclusiva respaldando o direito de todos ao acesso a uma educação de qualidade (PPP, 2020, p. 24).

O estágio de regência se iniciou no dia 14/10/2020, através de uma reunião geral com todos os residentes e preceptores. Dois núcleos ficaram responsáveis por atuar no EREFEM Governador Barbosa Lima, nos ensinamentos fundamental e médio. Assim, este relato parte de uma experiência com o 1º ano D do Ensino Médio que, antes do período de atuação dos residentes, compunha uma turma única com todos os estudantes do 1º ano, mas que precisou ser subdividida em 4 turmas para o cumprimento da carga horária do programa.

Os residentes observaram a dinâmica da escola e as aulas do preceptor por 6 meses. O início da regência se deu a partir de abril de 2021. Todo o período de observação e adaptação ao modelo remoto foi marcado por alguns desafios. Afinal, esta implementação de aulas síncronas e assíncronas foi uma descoberta completamente inédita tanto para os professores, quanto para os(as) alunos(as). E este novo formato muitas vezes foi confundido com o EAD, o qual sabemos que não é similar, pois o ensino remoto emergencial não possuiu todo o planejamento, o suporte e a forma de avaliar de um ambiente virtual pensado ao ensino a distância. E levando todos esses impasses e novidades em consideração, no ano de 2020, devido ao grande número de evasão e, através das orientações da GRE (Gerência Regional de Educação), a escola realizou uma avaliação no final do ano, a fim de progredir os alunos para o ano seguinte. Esta prova tinha como principal objetivo saber se o aluno não havia desistido e se pretendia continuar. E, como critério avaliativo para a progressão, o estudante não podia zerar o teste. Para fins ilustrativos, seguem duas questões desta avaliação:

SUMÁRIO



SUMÁRIO



4) Assinale a única alternativa que possui a figura de linguagem conhecida como metáfora: *

- A Sua pele é um pêssego.
- B Correu feito louco para não perder o ônibus.
- C "Cabelos tão escuros como a asa da graúna" - José de Alencar.
- D Era delicada como uma flor.
- E Estou morrendo de fome.

5) Assinale a alternativa INCORRETA quanto à relação coesiva estabelecida pela conjunção em destaque no período composto. *

- A Ele é inteligente e estuda muito. - Sentido aditivo
- B Ele é inteligente, portanto estuda muito. - Sentido conclusivo.
- C Ele é inteligente ou é estudioso. - Sentido Alternativo
- D Ele é inteligente, porque estuda muito. - Sentido explicativo
- E Ele é inteligente, logo estuda muito. - Sentido adversativo

Como apontado por Moreira e Sanches (2017, p. 4), "todo critério é a base para um ato de comparação, julgamento ou apreciação, além de ser considerado como o princípio que permite distinguir o verdadeiro do falso, promover crítica e discernir o bom do mau; ou mesmo, identificar a forma de apreciação de coisas ou pessoas". Como sabemos, estamos discutindo uma realidade pandêmica e completamente inesperada, a qual fez com que muitos estudantes desistissem da escola por diversos fatores, mas, principalmente, por fatores socioeconômicos. Então, há de se refletir o porquê de um critério tão baixo para uma avaliação de progressão, pensemos em duas hipóteses: para não haver mais evasão escolar diante de tal realidade, e para corroborar com o atual modelo do sistema educacional, a fim de não "quebrá-lo", nem sucumbi-lo ao fracasso. Afinal, a partir do instante em que mais da metade de uma turma não progride e permanece no mesmo ano, este modelo se daria como falho.

Os conteúdos escolhidos para a prova foram os mais discutidos ao longo do ano letivo, os quais se seguem: tipologia e gêneros textuais, conto e crônica, variação linguística, figuras de linguagem, orações coordenadas sindéticas, orações subordinadas adverbiais, pronomes demonstrativos, quinhentismo e barroco. Diante de tais escolhas, podemos apontar que

A intencionalidade do ensino está presente na seleção de conteúdos por abarcar um objetivo, já que a escolha do professor por determinados conteúdos em detrimento de outros não é neutra ou aleatória. Essa ação docente expressa, ainda, certa visão de mundo, de homem e de sociedade, que serão compreendidos e analisados a partir dos conhecimentos historicamente produzidos e construídos pela humanidade (Moreira e Sanches, 2017, p. 6).

Após este período de avaliação no final do ano de 2020, em fevereiro de 2021 mais um ano letivo foi iniciado. Contudo, diferente do ano anterior, as atividades da escola começaram a funcionar de maneira híbrida e remota. Diante das orientações da GRE, os alunos deveriam realizar uma avaliação de modalidade diagnóstica e, para isto, os professores precisaram revisar durante duas semanas os conteúdos do ano anterior, ou seja, o professor responsável pelos 1º anos deveria entrar em contato com o professor dos 9º anos a fim de saber quais foram os assuntos mais discutidos com os discentes. Além disso, a avaliação seria “às cegas”: nem os conteúdos, nem as provas foram divulgadas com brevidade aos docentes.

Segundo Bloom apud Miquelante (2017, p. 5),

essa modalidade de avaliação tem a função de determinar se os estudantes possuem as habilidades para a consecução dos objetivos do conteúdo a ser estudado, determinar o seu nível de domínio prévio, classificá-los quanto às alternativas de ensino e, quando aplicada durante a instrução, determinar as causas subjacentes a repetidas deficiências na aprendizagem.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



Diante dos resultados da avaliação, a qual 71% dos estudantes dos 1º anos realizaram, foi orientado pela gestão que os/as professores/as, junto aos residentes, trabalhassem com os descritores 16 e 17¹⁵ ao longo da 3ª unidade. Entretanto, o critério para tal escolha pareceu arbitrária, tendo em vista que os alunos tiveram um percentual de acerto de 68%, diante de tais descritores, enquanto os descritores 5 e 8¹⁶ tiveram uma taxa de acertos de 38%. Para a realização da avaliação diagnóstica, que aconteceu em abril, a gestão orientou aos(as) professores(as) que aqueles alunos que realizassem a avaliação fossem pontuados, a fim de estimulá-los a fazê-la. E essa relação com a pontuação para a realização de atividades faz parte do currículo cotidiano e real da escola, como apontado por Libâneo, Oliveira e Toshi (2011). Em julho, a mesma ação veio a se repetir com a Olimpíadas de Matemática durante o ensino híbrido: os alunos que participassem receberiam pontos em todas as disciplinas.

Após este período inicial do ano letivo, a regência foi iniciada por alguns residentes. Outra avaliação diagnóstica foi proposta pelo grupo regente, mas foi orientado pela gestão que esta fosse deixada para depois, a fim de não confundir os alunos na realização da outra avaliação. Então, o tempo foi passando e essa diagnose proposta não foi aplicada. A partir disso, os conteúdos escolhidos pelo grupo, que corroboravam o currículo adaptado da rede estadual, foram os seguintes: figuras de linguagem, funções da linguagem, poema e seiscentismo. Toda a escolha foi feita em conjunto e visava trabalhar com os diferentes gêneros/textos ao longo da unidade, tendo em vista que as duplas de residentes ficaram responsáveis por cada subgrupo: 1ºs A, B, C e D. Estamos aqui partindo do relato de experiência com o 1º ano D, cuja turma não possuía alunos surdos. O preceptor nos deixou à vontade para a distribuição das atividades para a 1ª nota, mas nos alertou sobre a obrigatoriedade no sistema de haver uma 2ª nota, a partir de uma prova, que valeria de 0 a 10.

15 ANEXO 1

16 ANEXO 2

Os três primeiros conteúdos foram apenas observados e, o último, seiscentismo, foi ministrado pela residente com a observação do preceptor. Para trabalhar este conteúdo, foram necessárias três semanas, a primeira serviu para discutir a contextualização histórica e artística da época seiscentista, a segunda, para discutir os sermões e as características literárias do Padre Antônio Vieira e, a terceira, para discutir sobre os poemas líricos, religiosos e satíricos (racistas) de Gregório de Matos. É importante lembrar que esses autores estão presentes no currículo formal e adaptado da rede estadual, ou seja, devem ser discutidos e são cobrados nas provas de alguns vestibulares.

Durante a regência, diante da nova realidade, textos multimodais foram explorados a fim de estimular uma leitura multimodal e provocar melhor leitura inferencial dos alunos, como aponta Rojo (2020). Afinal, “isso não só é importante para a participação política e social, como também impacta diferentemente o leitor se comparado com o texto exclusivamente escrito.” (ROJO, 2020, p 42). Foram trabalhados vídeos, memes, pinturas, textos escritos, músicas, documentários, etc. E a forma avaliativa para a constituição da primeira nota foi através da plataforma do *Google Forms*, a partir de perguntas abertas.

A primeira atividade¹⁷ valeu 0,5 pontos e foi produzida com a finalidade de conhecer um pouco mais dos alunos, tendo em vista que a avaliação diagnóstica elaborada pelos residentes foi desconsiderada. A proposta consistia em que o(a) aluno(a) apontasse 3 características suas que tivessem semelhanças com os princípios barrocos. A atividade foi bem recebida pelos estudantes que compareciam às aulas e respondiam às atividades. De uma turma de 38 discentes, apenas 12 estavam presentes de maneira regular no ensino remoto/híbrido, e essa participação foi marcada por muito silêncio.



SUMÁRIO



A segunda atividade foi respondida por 18 estudantes. Ela consistia em 4 perguntas, as três primeiras estavam relacionadas ao que havia sido abordado durante as semanas trabalhadas. Já a quarta foi feita com o intuito de saber o quanto os alunos consideravam que tinham aprendido durante as aulas sobre o conteúdo. Havia uma escala de 0 a 5 e, a maioria dos(as) estudantes apontou o número 4. Esse dado pareceu interessante, pois o que se pôde perceber em relação às três primeiras perguntas foi que 8 alunos possuíam a mesmíssima resposta. Então, a partir disso, será que, de fato, eles consideravam que haviam aprendido o conteúdo ou apenas copiaram a atividade para a obtenção de nota?

Em relação à prova que necessitava ser feita para a composição da segunda nota, apenas três questões foram sobre barroco, tendo em vista que as outras 7 compunham os assuntos abordados pela outra residente. O preceptor havia nos informado que todas as perguntas necessitavam ser de múltipla escolha para que os(as) alunos(as) se habituassem ao sistema avaliativo externo que é implementado pelo estado. Então, o grande questionamento que fica é: como o professor de língua portuguesa pode fugir de um modelo avaliativo examinatório, inclusive no período de ensino híbrido/remoto, levando em consideração a obrigatoriedade do sistema?

Segundo Luckesi (2000, p. 6), “a avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado.” Entretanto, a lógica se inverte quando se trata das avaliações externas do ensino básico, como o SAEP. Afinal, as escolas que possuem um maior “rendimento” e pontuação recebem mais recursos. Além disso, os professores também são bonificados. Assim, essa busca pelo mais satisfatório estado do que está sendo avaliado não acontece, pois o objetivo se torna outro: adquirir uma boa pontuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, elencando tudo o que foi levantado durante o decorrer deste relato, conclui-se que, apesar das tentativas, não está sendo possível avaliar a aprendizagem dos alunos diante do contexto remoto/híbrido aqui trazido. Além dos inúmeros impasses macro e micro sistemáticos, o desafio do professor de língua portuguesa se torna ainda maior pela falta de contato e orientação guiada dentro da sala de aula. Como apontado por Rodrigues in Ribeiro e Vecchio (2020), existem sim alguns suportes que podem ser trazidos para este espaço digital, a fim de tornar melhor o processo de avaliação como, por exemplo, o uso de portfólios, registros de vídeos, questionários etc. Entretanto, pensar a avaliação como um todo faz-se imprescindível, inclusive, para não atribuir culpa à figura do(a) professor(a), que já é vista com tantos julgamentos e preceitos de maneira equivocada e um tanto quanto presunçosa.

As experiências de observação e regência na Residência Pedagógica foram extremamente importantes para o desenvolvimento da minha atuação profissional como professora e pesquisadora. A análise da prática a partir da teoria contribuiu, de maneira significativa, para um novo olhar diante da docência e dos processos de escolarização. Além disso, fez-me refletir e desenvolver muitos questionamentos sobre como o sistema educacional de ensino do Brasil funciona e nos faz acreditar que somos números e dados a serem gerenciados pela administração pública. Enquanto as propostas da BNCC apontam liberdade, democracia e participação, os caminhos que estão sendo traçados pelo governo federal visam à concorrência e aos “resultados”, bonificando aqueles que possuem maior pontuação.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia: O turbilhão. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. Tecnologias Digitais e Escola: Reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. cap. 1, p. 15-20. Disponível em: https://www.academia.edu/44414161/Tecnologias_digitais_e_escola. Acesso em: 12 jul. 2021.

Escola EREFEM Governador Barbosa Lima. **Projeto Político Pedagógico**. Recife, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, C. C. . O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?, Pateo Revista Pedagógica, Artemed, Porto Alegre, RS, nº 12, pág. 06 a 11. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre/RS, v. 4, n.12, p. 6-11, 2000.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes ; SILVA, Rosinalva Ordonia Da. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. Trabalhos em Linguística Aplicada , v. 56, p. 259-299, 2017.

MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas; SANCHES, Denise Godoi Ribeiro. Critérios de avaliação para o processo avaliativo escolar. *In*: Lourdes Aparecida Della Justina; Bárbara Grace Tobaldini de Lima; Juliana Moreira Prudente de Oliveira. (Org.). Interfaces entre avaliação, aprendizagem e ensino. 1ª ed. Cascavel: Edunioeste, 2016, v. 3, p. 53-64.

RODRIGUES, Ione Aparecida. O mundo muda, a avaliação muda: Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. Tecnologias Digitais e Escola: Reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. cap. 1, p. 15-20. Disponível em: https://www.academia.edu/44414161/Tecnologias_digitais_e_escola. Acesso em: 12 jul. 2021.

ROJO, Roxane. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. Tecnologias Digitais e Escola: Reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. cap. 1, p. 15-20. Disponível em: https://www.academia.edu/44414161/Tecnologias_digitais_e_escola. Acesso em: 12 jul. 2021.

ANEXO 1

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – SEDUC/PE 2021

Habilidade 16 (D11)

Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

73%

é o percentual de acerto nesta habilidade

« 1 2 3 4 5 6 »

Habilidade 17 (D12)

Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

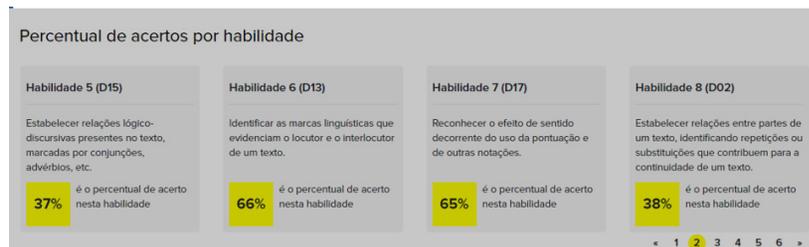
61%

é o percentual de acerto nesta habilidade

SUMÁRIO

ANEXO 2

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – SEDUC/PE 2021



SUMÁRIO

ANEXO 3

Atividade - Barroco

A atividade consiste em descrever 3 características suas partindo dos princípios barrocos.

Princípios estes que se seguem:

Arte rebuscada e exagerada;
Valorização do detalhe;
Dualismo e contradição;
Obscuridade e complexidade.

Exemplos para a realização da atividade:

1. Eu tenho medo de filmes de terror, mas assisto mesmo assim. (Contradição)
2. Sou uma pessoa muito perfeccionista. Gosto de manter tudo no lugar. (Valorização do detalhe)
3. As minhas duas cores preferidas estão em lados opostos: branco e preto. (Dualismo)

Você pode partir de qualquer característica a respeito de si. O que há de Barroco em você?

O que há de Barroco de você?

Texto de resposta longa

Seu nome completo *

Texto de resposta curta



29

*Damião Silva Melo
Silvanira da Silva Santos
Maria das Vitórias da Silva
Mariely Ketheli Garcia de Queiroz
Alexandre dos Santos Pascoal
Joseclécio Dutra Dantas*

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:**

**ATIVIDADES REMOTAS
E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO**



SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho pretende mostrar nossa experiência como bolsistas no Programa Residência Pedagógica (PRP) que é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) junto à coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PRP concede bolsas para alunos de cursos de licenciaturas, coordenadores e preceptores, para que esses atuem em escolas parceiras de rede pública, visando incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica. Nossas atividades foram desenvolvidas na Escola Cidadã Integral e Técnica José Luís Neto na cidade de Barra de Santa Rosa na Paraíba, com as turmas de física de 1° a 3° ano do Ensino Médio, e tiveram início em novembro de 2020. O projeto tem como objetivo criar um vínculo entre alunos do curso de licenciatura e a escola pública, permitindo uma melhor formação daqueles que serão os futuros professores das escolas de ensino básico. Como recursos metodológicos utilizamos o material didático oferecido pela escola, pesquisamos o conteúdo a ser abordado, além de nos aprofundarmos em textos de diversas naturezas associados à formação docente. Nesse período como residentes, conseguimos enxergar, de uma maneira mais ampla, como é o dia a dia de um professor, e quais as dificuldades por eles enfrentadas. Ficou claro a importância de programas como esse na formação de futuros docentes, pois leva o graduando a viver de uma maneira antecipada o que ele vai vivenciar no futuro como docente.

Palavras-chave: Residência pedagógica. Dificuldades. Metodologia.

INTRODUÇÃO

A residência pedagógica proporciona ao estudante de graduação uma grande contribuição para a formação de futuros professores. Através dela são adquiridas competências que proporcionam uma boa interação entre professores e alunos, visando uma boa formação profissional. O fato de os futuros formandos estarem diretamente engajados nas escolas com os professores, praticando a sua forma de trabalho, vendo diretamente os desafios a serem enfrentados, é importante na construção da maturidade necessária para exercer a profissão.

Ao adotar o sistema de aulas remotas nas universidades e escolas, para dar continuidade ao ano letivo durante a pandemia do coronas vírus, os profissionais da educação estão enfrentando dificuldades com as quais não estavam acostumados a lidar no formato de ensino presencial, e viram que teriam de estudar algo a mais para se adaptar ao novo sistema, tendo que aprender a usar as plataformas digitais como suporte às atividades de ensino.

Essa forma de ensino só foi possível colocar em prática porque a maioria dos estudantes possui celular e notebook que usam para assistir aulas, ao contrário de tempos atrás em que os celulares antigos eram usados apenas para fazer chamadas telefônicas e mandar mensagens de texto.

Segundo o Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil (2001, p. 1), na década de 1970, foi criado pelo governo federal um programa chamado mobral, que tinha o objetivo de erradicar o analfabetismo em 10 anos. Este programa era desenvolvido pelo rádio, em que o professor dava suas aulas e os alunos do outro lado, por conta própria, buscavam aprender a ler e a escrever. Mas não deu certo, pois é preciso mais que uma rádio aula para uma boa educação. Mas o ensino vem se desenvolvendo e dando a

SUMÁRIO

possibilidade de a classe mais vulnerável ter acesso à escola. Há, no entanto, muito trabalho a fazer, pois as taxas de analfabetismo estão fortemente relacionadas à renda familiar.

Segundo Indicadores do Inep, IBGE e PNUD (04 de junho de 2003, p. 1), que traz informações de todos os municípios brasileiros, detalhando a situação do analfabetismo no País, nos domicílios que possuem renda superior a 10 salários-mínimos, o índice é de apenas 1,4%, enquanto nas famílias que possuem renda inferior a um salário-mínimo o índice alcança 29%.

O analfabetismo no Brasil diminuiu. Mas, ainda com esse avanço, é preciso melhorar bastante para obtermos uma boa base educacional. É preciso que haja investimento na educação para formar profissionais capacitados para atuar nas escolas. Atualmente há pessoas sem capacitação atuando nas escolas por indicação política e por falta de profissionais para assumir tais cargos. A educação precisa ser desenvolvida de forma séria e responsável. É preciso que o professor acompanhe o aluno nesse processo, orientando e tirando as dúvidas quando necessário. Nos dias atuais, estamos passando por uma pandemia e utilizando de meios virtuais para desenvolver as atividades. O papel do professor está mudando e é preciso de profissionais que orientem os alunos, usem todas essas informações com sabedoria para uma educação de qualidade.

Esses novos métodos de ensino, aliados aos meios tecnológicos, onde de qualquer lugar que estejamos podemos tirar dúvidas e conseguir os conteúdos que precisamos, possibilitam ao aluno ser protagonista da sua própria educação, assumindo o controle de sua trajetória, ficando o professor com o papel de um orientador. Notadamente, a riqueza da concepção freireana de educação está contida na afirmação de que os humanos educam-se em comunhão mediados por determinado objeto de conhecimento, particularmente, a realidade vivida: “Ninguém educa ninguém, como tão pouco

SUMÁRIO

ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983a, p. 79). Portanto:

[...] a educação jamais é uma dádiva, uma doação de uma pessoa que sabe àqueles que não sabem, mas algo que se apresenta como um desafio para educador e educando, um desafio que é a própria realidade composta de situações-problema, de inquietações, de angústias e de aspirações do grupo. Isto constitui a matéria-prima do processo educacional (Oliveira, 1989, p. 31).

Mesmo com as dificuldades enfrentadas devido à pandemia, continuamos nos esforçando para fazermos o melhor, pois temos como objetivo qualificar ainda mais nossa formação, e vemos esse projeto como uma ótima oportunidade para isso, bem como para ajudar os alunos em seus projetos de vida iniciados na educação básica.

Acreditamos que a missão de ser professor não é só entrar em uma sala de aula e passar o conteúdo para os alunos de qualquer maneira, mas saber explicar esse conteúdo da melhor maneira possível e deixar que eles também participem da aula, expressando suas opiniões. O professor tem que provocar a curiosidade dos alunos, ou seja, dar a eles a possibilidade de construir o conhecimento, como cita Paulo Freire (2003):

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2003, p. 47).

Como o avanço tecnológico e o acesso desses recursos às classes mais baixas da sociedade contribuiu com um grande passo para a educação, nos tempos atuais, já podemos assistir aulas em qualquer lugar; basta ter um smartfone e uma rede de internet. Dessa forma, é preciso que o educando esteja sempre estudando para que não fique desatualizado, pois as novas gerações de estudantes são tecnológicas, aprendem a usar esses meios muito cedo, enquanto os professores precisam entrar nesse mundo com o qual alguns ainda não estão acostumados.

SUMÁRIO

Estamos vivenciando um momento em que o ensino passa por transição, ficando cada vez mais dependente das tecnologias. Nas salas de aula é notável que cada vez mais alunos estão conectados com o mundo ao seu redor pelos meios tecnológicos, tendo acesso a uma diversidade de informações em tempo real. Nesse novo formato, é preciso que o professor saiba conduzir os alunos para que despertem a curiosidade, buscando cada vez mais o conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

Por meio deste relato, buscamos apresentar a experiência vivenciada na escola ECIT José Luiz Neto de Barra de Santa Rosa-PB. Somos estudantes do curso de física da Universidade Federal de Campina Grande UFCG - *campus* Cuité – PB. Estamos participando do Programa Residência Pedagógica, que tem o objetivo de inserir estudantes dos cursos de licenciatura para atuar nas escolas, possibilitando uma melhor formação dos futuros profissionais da educação a partir da vivência teórico-prática da relação universidade-escola de ensino básico. Esse programa proporciona uma interação importante entre estudantes, tanto universitários como alunos da educação básica. Percebemos que grande parte dos estudantes da escola básica estão nas atividades da escola sem muito interesse, sendo alunos de baixa renda, filhos de pessoas que muitas vezes não tiveram a oportunidade de estudar, e que podem não ver a educação como algo que possa levá-los a melhorar de vida; podem não enxergar a importância da educação e da presença dos filhos na escola.

O projeto teve início em outubro de 2020 com reunião de planejamento entre o coordenador, os preceptores e os bolsistas. Como o programa está sendo desenvolvido em duas escolas públicas, ficaram 04 residentes e um preceptor atuando em cada uma dessas escolas. Nessa escola na qual estamos atuando é oferecido o

curso técnico em administração e ficou com a supervisão do projeto o professor e preceptor Alexandre dos Santos Pascoal. Essa escola é composta por 28 professores e um total de 539 alunos (255 Integral, 95 EJA, 235 regular). São disponibilizadas 08 salas de aula e 03 laboratórios (01 ciência, 01 matemática, 01 informática).

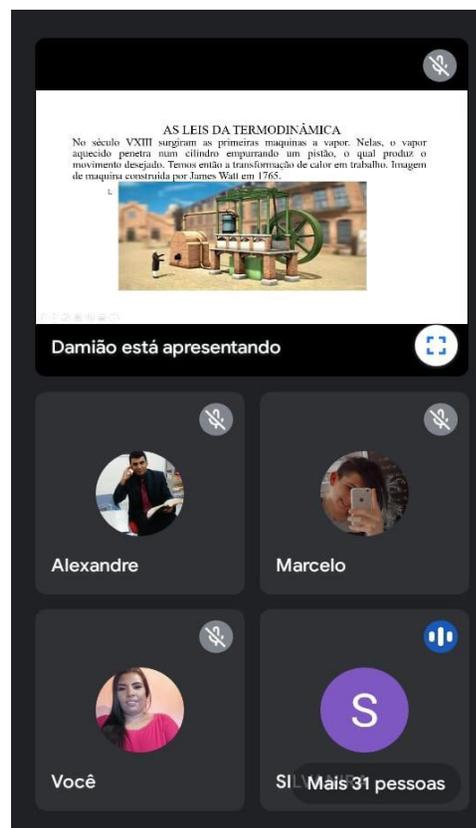
Para ministrar as aulas, buscamos entender das metodologias de ensino para tornar o aprendizado dos alunos em uma forma mais interessante e menos cansativa. As atividades na escola tiveram início em novembro de 2020. Como as aulas estavam sendo de forma remota, devido ao período de pandemia, planejamos ministrá-las através de slides, onde foram expostos os conteúdos, exercícios e vídeos sobre o assunto abordado e, na hora da aplicar através do Google Meet, nós apresentamos os slides e fomos explicando. Sentimos bastante dificuldade, em princípio, na hora de preparar as aulas, pelo fato de não estarmos acostumados com os meios tecnológicos necessários. Mas, depois de um tempo, fomos adquirindo as habilidades necessárias para isso. Percebemos também a dificuldade dos alunos em participarem das aulas, pois poucos entravam na plataforma na hora marcada, talvez pelo fato de ser online, o que exige que todos tenham acesso à internet, os equipamentos necessários e também exige um lugar apropriado; porque não dá para estudar em qualquer lugar onde tenha barulho e coisas que tirem a concentração.

A Residência Pedagógica contribui com o conhecimento que o futuro professor precisa adquirir para conduzir uma sala de aula. Nesse programa aprendemos sobre o que é ser um professor e as dificuldades que temos que superar a cada dia; vivenciamos na prática novas maneiras de abordagens de conteúdo, que estudamos nas disciplinas pedagógicas sempre buscando maneiras de interação com a turma para incentivá-los a continuar assistindo as aulas e a não desistir de aprender.

SUMÁRIO

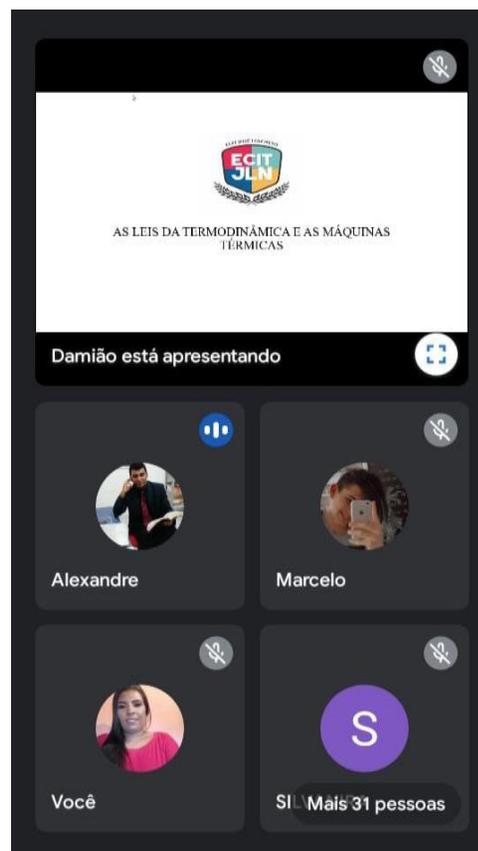
Apesar de estar um pouco complicado, por ser de maneira virtual, está sendo um momento único, pois nos faz repensar em novas maneiras de ministrar os conteúdos e, de certa forma, nos obriga a buscar cada vez mais o conhecimento necessário para colocá-los em prática. As imagens a seguir das Figuras 1 e 2 mostram parte de uma aula em uma turma de segundo ano do Ensino Médio da referida escola técnica desenvolvida na escola durante esse tempo no projeto:

Figura 1 - Print de uma aula



Documento: Material exposto via google Meet para uma turma do segundo ano.

Figura 2 - Aula sobre as leis da Termodinâmica



Documento: Material exposto via google Meet para uma turma do segundo ano

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A residência pedagógica é de grande importância para a formação de professores, permitindo uma vivência importante da relação teoria-prática e universidade-escola, possibilitando aos residentes ver

de perto as ações bem sucedidas e os desafios enfrentados por um professor no cotidiano escolar. Essa experiência contribui muito na formação. Nela os conhecimentos das disciplinas da área pedagógica são validados e ou reformulados. Vimos que não é fácil assumir turmas em uma escola. Logo, se desde cedo no curso o aluno tem contato com professores em exercício da profissão, ele terá mais confiança para ministrar futuramente suas aulas.

Essa oportunidade de participarmos do programa nos fez enxergar as dificuldades que precisamos enfrentar na nossa futura profissão, visto que ser professor é mais do que dar aula; é saber lidar com a turma, saber avaliar corretamente, ver as dificuldades dos alunos e orientá-los de maneira sabia; é conviver com os alunos e com outros colegas. A escola é um espaço de crescimento, do ponto de vista acadêmico, profissional, mas também do ponto de vista das relações sociais.

O Programa Residência Pedagógica é muito importante na formação de professores. Suas contribuições são perceptíveis no contexto escolar, abrangendo tanto os estudantes de graduação como os estudantes da educação básica. É necessário aprimorá-lo para que alcance mais estudantes de graduação, visto que suas influências estão relacionadas diretamente com a formação de professores melhor qualificados.

REFERÊNCIAS

FAZZIO, Cecília. **Literature, language and Thoughts by Cecilia Fazzio**. 2016. Disponível em < <https://profceciliafazzio.wordpress.com/2016/01/06/livro-paulohttps://profceciliafazzio.wordpress.com/2016/01/06/livro-paulo-freire-pedagogia-da-autonomia/freire-pedagogia-da-autonomia/> acesso em, 30 de junho de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudohttp://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-detalha-situacao-do-analfabetismo-no-pais/21206detalha-situacao-do-analfabetismo-no-pais/21206> acesso em 01 de Julho de 2021.

MENEZES, Ebenezzer Takuno de. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em 30 de junho de 2021.

MIRANDA, Eduardo Luis de. **A evolução da educação à distância no brasil** Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-evolucaohttps://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-evolucao-educacao-distancia-no-brasil.htm> acesso em, 01 de julho de 2021.

OLIVEIRA, I. A. de. M. D. Paulo Freire. In. ORTH, L. M. E. (Tradutora). **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. p. 27-29.

SILVA, Claudio Xavier da, BARRETO FILHO, Benigno. **Física aula por aula**: mecânica, 1º ano. – 3. ed. - São Paulo: FTD, 2016.

SILVA, Claudio Xavier da, BARRETO FILHO, Benigno. **Física aula por aula**: termologia, óptica, ondulatória, 2º ano. – 3. ed. - São Paulo: FTD, 2016.

SILVA, Claudio Xavier da, BARRETO FILHO, Benigno. **Física aula por aula**: eletromagnetismo, física moderna, 3º ano. – 3. ed. - São Paulo: FTD, 2016.

SUMÁRIO



*André Lucas do Nascimento Campos
Lucas Ferreira Ribeiro
Silvana Rodrigues da Rocha
Kátia Magaly Pires Ricarte*

EDUCAÇÃO FÍSICA NO MODELO REMOTO:

**DESAFIOS E SUPERAÇÕES NA ATUAÇÃO
DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**



SUMÁRIO

RESUMO

No processo ensino-aprendizagem é fundamental o professor buscar por diferentes metodologias para desenvolver o aluno em seus aspectos cognitivo, afetivo-social e motor. Na disciplina de Educação Física, é trabalhada a cultura corporal de movimento, por isso a prática é parte essencial da aula. Porém, em tempos de pandemia e aulas remotas, as práticas se tornaram grandes desafios para a disciplina de Educação Física Escolar, onde muitos professores sentiram dificuldades em abordar o conteúdo dentro dessa dimensão, não alcançando, muitas vezes, os objetivos da aula. Por isso, é válido salientar as experiências de dois residentes do programa Residência Pedagógica/UESPI, subprojeto Educação Física-Torquato Neto, nas quais ambos optaram por adotar metodologias ativas e interativas durante esse período necessário de distanciamento social, visando amenizar os prejuízos de uma aula virtual e a manutenção das características lúdicas de uma aula de Educação Física. Dito isso, foi aplicado metodologias mais dinâmicas, após as aulas expositivas, para diminuir o distanciamento social e tornar a aula mais atrativa. Dessa forma, foi realizada em uma das aulas uma gincana com perguntas e respostas (quiz), e na outra, foi um pequeno jogo virtual chamado "Pac Man" com perguntas e respostas (game quiz), ambas abordando os conteúdos ministrados anteriormente por meio das aulas expositivas. Percebeu-se, nas duas atividades, maior participação dos alunos, evidenciando a satisfação deles com as metodologias aplicadas e favorecendo para uma melhor fixação do conteúdo ministrado, além de tornar o discente o protagonista na construção do próprio conhecimento.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Aulas remotas; Metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

Hodiernamente, o mundo está passando por uma pandemia (COVID-19) causada pelo coronavírus, que fez com que todos tivessem que realizar o isolamento social para evitar a propagação do vírus, prejudicando assim, a realização de atividades em diversas áreas, incluindo as atividades escolares. Nesse contexto, as escolas tiveram que interromper as aulas presenciais e se adaptarem à nova modalidade de ensino, utilizando o modelo de aulas remotas. Segundo Novo (2020), "as aulas remotas realizadas no contexto do coronavírus são atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial".

Diante disso, surgem os desafios, pois a utilização de recursos tecnológicos na realização das aulas é nova tanto para os professores quanto para os alunos. Nesse sentido, pode-se associar à essa dificuldade o fato de muitos professores não saberem utilizar as ferramentas disponíveis, por falta de capacitações a respeito, principalmente, porque foram metodologias introduzidas de forma emergencial (Reses, 2010 *apud* Vitor; Silva; Lopes, 2020).

Na disciplina de Educação Física escolar, a cultura corporal de movimento é trabalhada de tal maneira que contemple a percepção da autonomia sobre si e da construção de um ser atuante na sociedade (MEC, 2018). Portanto, é válido dizer que a disciplina apresenta um caráter mais dinâmico, ou seja, além das aulas teóricas, ela se baseia essencialmente pelas práticas. Dito isso, pode-se dizer que os professores de Educação Física foram um dos mais afetados com essa mudança necessária na forma de ensino, principalmente por causa da dimensão procedimental que se caracteriza nas aulas práticas. Dessa forma, as aulas de Educação Física de muitas escolas foram limitadas à dimensão conceitual, teorias, fazendo com que a disciplina se apresente de uma forma diferente da que sempre se apresentou no modelo presencial de ensino, podendo gerar consequências negativas

SUMÁRIO

na aprendizagem dos alunos, aulas que sempre foram interativas e animadas agora estão sendo propiciadas a se tornarem monótonas e carentes de interação entre alunos e professores por causa do distanciamento social. Assim, surgem questionamentos por parte dos professores de Educação Física: Como realizar aulas de forma virtual sem comprometer a identidade da disciplina?

O exposto acima evidencia o Programa Residência Pedagógica que tem uma grande importância diante dessa problemática. Primeiramente, é válido conceituar o referido programa, que é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e que visa induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, inserindo o licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2020). Em seguida, sabe-se que o programa se configura como essencial para o acadêmico do curso de licenciatura, visto que vai proporcionar uma rica experiência enquanto docente da educação básica, contribuindo diretamente para a formação inicial de um futuro profissional da educação.

Além disso, o Programa Residência Pedagógica adquire uma importância ainda maior, já que o residente está tendo a oportunidade de aprender e adquirir experiências de cunho metodológico, como realizar e conduzir aulas no momento pandêmico e com uso das tecnologias. Ademais, as contribuições se estendem à Educação Física escolar, pois no programa, os residentes vão usando e aperfeiçoando metodologias com recursos que auxiliam no ensino à distância, que proporcionem uma aprendizagem de qualidade e que devolvam o caráter lúdico e prático da disciplina o máximo possível.

Visto isso, o presente relato tem por objetivo apresentar as experiências de dois residentes do Programa Residência Pedagógica/UESPI, subprojeto Educação Física-Torquato Neto, vivenciadas no ensino médio de uma escola pública da cidade de Teresina do estado do Piauí.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

As experiências que serão relatadas foram vivenciadas por dois residentes no ensino médio de uma escola pública, em duas turmas distintas (um residente em cada turma). A instituição de ensino conta com uma ótima estrutura e apresenta bons resultados escolares, incluindo aprovações no ENEM. Porém, com a necessidade de migrar para o ensino remoto, por conta da pandemia, pode-se dizer que tal situação se apresentou como um desafio para todos do meio escolar, já que foi algo novo e repentino, logo, a escola buscou meios para amenizar as consequências no ensino ocasionadas por essa mudança.

Nesse contexto, a escola adotou durante o período de aulas remotas as seguintes ferramentas e metodologias: A plataforma Google Meet para realizar aulas por meio de videoconferência, duravam 40 minutos e ao final, o professor enviava uma atividade no grupo do aplicativo Whatsapp, eram estabelecidos aos alunos um prazo para devolução que aconteciam por e-mail, criado especificamente para essa função. Diante disto, é notório a preocupação da escola em manter a qualidade do ensino no modelo emergencial, visto que foram adotadas medidas e metodologias que pudessem se aproximar das aulas presenciais, como a utilização da plataforma que permitiu a realização das aulas por videoconferência, buscando interações simultâneas. No entanto, é visível que a qualidade das aulas remotas é discreta se comparada à qualidade das aulas presenciais, há ainda muitas dificuldades, especialmente, em mobilizar os alunos no mesmo horário da aula ao vivo porque muitos possuem restrições quanto ao uso da internet e a disponibilidade do recurso (celular, computador, tablet) que na maioria das vezes é compartilhada por toda a família.

Na disciplina de Educação Física, ficou explícito a dificuldade em trabalhar a dimensão procedimental nas aulas e os residentes

SUMÁRIO



SUMÁRIO



logo sentiram essa dificuldade nos primeiros contatos, eram apresentadas aulas com um teor mais teórico, que se baseavam na apresentação do conteúdo em forma de slides, sendo perceptível a pouca interação dos alunos com o professor residente e a participação das aulas de uma forma geral, demonstrando a necessidade de revisar a metodologia e aperfeiçoá-la de alguma forma. Posto isso, essas aulas iniciais foram necessárias para que os residentes pudessem identificar o perfil dos alunos e conseguir adaptar a metodologia utilizada contemplando na íntegra os objetivos propostos pelo plano de aula. Além disso, os primeiros contatos, atuando como professor residente, foram essenciais para aproximação direta com a turma, definição de suas características, ponto esse fundamental para a elaboração de aulas mais atrativas respeitando as especificidades de cada aluno. Foi importante para a construção da relação professor-aluno, que é um dos fatores determinantes na boa atuação pedagógica. Consoante a isso, Lopes (2009), diz que se o professor que não der atenção à construção dessa relação, ou seja, não buscar estabelecê-la, sua prática pedagógica pode não ter êxito.

Sendo assim, nota-se na participação do aluno um ponto forte da estrutura educacional que deveria ser desenvolvida, de buscar meios que favoreçam maiores interações e estímulos que incentivem a permanência do discente nas aulas. Dessa forma, optou-se por se utilizar de metodologias ativas, que “é o processo de ensino em que a aprendizagem depende também do aluno, que sai da posição de mero receptor” (Peixoto, 2016). Nesse sentido, o aluno não irá apenas receber o conteúdo de forma passiva, pelo contrário, ele irá junto com o professor construir conhecimentos, participar ativamente da aula, assumir postura de protagonista. O aluno se torna o personagem principal na construção do seu conhecimento, o elo mais atuante dentro do processo de ensino-aprendizagem, que é o que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018) propõe. Consoante a isso, Peixoto (2016), diz que no ambiente de aprendizagem ativa, o professor não deve atuar como fonte única de informação e conhecimento, mas como orientador, facilitador desse processo de aprendizagem.

Além disso, os residentes avaliaram as metodologias e os recursos utilizados desde a primeira aula com a turma e inferiram a existência de diferentes respostas do grupo para diferentes materiais utilizados, onde percebeu-se, resultados positivos frente aos recursos mais atrativos e que, conseqüentemente, aos que não se apresentavam dessa forma poderiam estar sendo aperfeiçoados. Notou-se que, o formato dos slides apresentados tinha influências nessa questão, pois foi visível que os slides que continham mais ilustrações e apresentavam mais cores, despertavam maior interesse por parte dos alunos e que acabavam participando mais, mesmo a participação ainda sendo considerada pequena, pelos docentes. Outra observação prática que vale ressaltar, foi a utilização de dinâmicas, quando realizadas nas aulas percebia-se maior interação discente, pareciam mais motivados.

Com base nas experiências e na compreensão do perfil da turma, cabiam aos residentes, durante o processo de planejamento pedagógico, refletir nas ações metodológicas que seriam realizadas, objetivando alcançar os discentes e compor um novo formato de aula. Nessa perspectiva, foi pensado em realizar uma aula que se aproximasse da dimensão procedimental o máximo possível, tendo em vista as condições que a turma oferecia até o momento e cientes do que os alunos poderiam realizar mediante as condições disponibilizadas. Por exemplo: tinha-se em mente que não era viável ainda, solicitar aos alunos a realização de algumas práticas com gravações de vídeos, pois a maioria deles não demonstravam confiança e naturalidade para tal ação, seriam necessárias mais atividades que promovessem o estreitamento da relação professor-aluno.

Portanto, após o diagnóstico do perfil da turma, buscou-se desenvolver metodologias interativas e de caráter lúdico. A gincana, priorizando perguntas e respostas (quiz) foi uma das ações pedagógicas mais aceitas pelo grupo, movimentou a turma conforme se esperava, abordou dois conteúdos ministrados anteriormente de forma teórica, o IMC (Índice de Massa Corporal) e Nutrição e Atividade Física.

SUMÁRIO

Essa gincana foi realizada em uma turma de 2º ano do ensino médio, que foi avisada previamente sobre a realização desta atividade, para que pudessem se preparar. Além da fixação do conteúdo com estudos prévios, proporcionou uma disputa mais dinâmica.

A gincana foi apresentada por meio de um slide atrativo, com ilustrações, contendo perguntas objetivas e subjetivas, seguidas da divulgação das respostas. Sua condução ocorreu da seguinte forma: A turma foi dividida em duas equipes, que ganhavam pontos quando os alunos acertavam a pergunta da vez e que independente do resultado, era mostrado a resposta correta. A revelação da resposta era sempre seguida de uma explicação para elevar o aprendizado do respectivo conteúdo, tirando, dessa forma, as dúvidas que poderiam surgir. Ao final, a turma foi direcionada para um breve debate, possibilitando eliminar toda e qualquer dúvida que surgisse no momento, também foram indagados a respeito da aula dinâmica, pois ter um feedback dos alunos direcionou os residentes para o próximo encontro, e assim, melhorar cada vez mais sua prática pedagógica.

Os alunos participaram ativamente da aula, alguns utilizaram o chat para interagir e outros falaram pelo microfone, o que já se apresentou como uma melhora significativa na participação deles, demonstrando a evolução da metodologia utilizada. Dessa maneira, percebeu-se que a turma se sentiu mais à vontade para interagir, para participar da aula, os alunos pareciam está se divertindo, e ao mesmo tempo estavam aprendendo, logo, a aula além de proporcionar a fixação do conteúdo, proporcionou ao discente um papel mais ativo e fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

A outra metodologia apresentada que mereceu destaque, foi a dinâmica de jogo conhecida por "Pac Man" realizado em uma aula de revisão sobre o conteúdo atividade física e saúde, ministrada por dois residentes. Nas aulas que antecederam essa revisão, foram apresentados alguns conceitos, alguns alimentos importantes para uma boa dieta, a importância da atividade física para manutenção da

SUMÁRIO

saúde, entre outros tópicos, mas tudo isso utilizando slides e rodas de conversas para apresentação do conteúdo. Buscando fugir um pouco da teoria, e tornar a aula mais dinâmica e interativa, foi aplicada essa atividade do “Pac Man”, que se encontra na plataforma do Word Wall, uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando apenas poucas palavras, lá existe diversos modelos de atividades como essa. O jogo se baseia no seguinte: O professor residente construiu 8 questões(rodadas) relacionadas ao assunto e postou no jogo, em cada rodada teve 1 pergunta espalhada pelo labirinto e 3 alternativas como resposta, o professor ainda determinou quantas vidas o jogador poderia desfrutar. Para elevar a dificuldade do jogo, o professor pode deliberar o uso ou não de um cronômetro. Somente após a configuração do game, este poderá ser disponibilizado aos alunos.

Ao começar a partida, aparece na tela as alternativas da questão e o jogador tem por objetivo percorrer o labirinto até chegar na alternativa correspondente, mas sem ser pego pelos fantasmas (PACs). O jogo termina após todas as perguntas serem respondidas e ganha quem acertar mais questões em menos tempo. Após a aplicação do game na turma, foi formado uma roda de conversa afim de sanar dúvidas sobre o assunto e obter informações sobre a dinâmica da aula. Os discentes declararam satisfação e animação diante da aplicação do novo modelo de revisão, explanando suas opiniões de maneira natural, sugestões e críticas pelo chat ou até mesmo pelo microfone da plataforma Meet.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, pode-se dizer que apesar da realidade atual causada pela pandemia e ter provocado prejuízos nas aulas práticas de Educação Física, a escola tem encontrado caminhos para

contornar essa situação de forma eficaz para o momento, mesmo enfrentando dificuldade de estrutura e de recursos, tanto pela instituição quanto pelas famílias. A resistência por parte de alguns alunos também são dificuldades encontradas, muitos ainda persistem em não participar das aulas remotas da disciplina, por ser grande parte teórica atualmente, o que dificulta ainda mais o trabalho docente. O desafio de tornar as aulas virtuais dinâmicas e interativas, fazendo com que os alunos se sintam protagonistas, envolvidos com as propostas de metodologias ativas, intervindo nas aulas com a intenção de atrair a atenção dos discentes e, tudo isso, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis, é rotina entre os residentes do Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Educação Física/Torquato Neto.

Tem-se observado que a apresentação de novas maneiras de ministrar os conteúdos curriculares da disciplina, quando aconteceu por meio de dinâmicas e jogos aproximou a relação professor-aluno, além do interesse que todos mostraram possuir com os conteúdos que foram propostos através das dinâmicas interativas, trouxeram dúvidas e respostas, tornando o aprendizado dos professores residentes e dos discentes ainda mais proveitoso.

Por fim, é possível afirmar que apesar das dificuldades enfrentadas nesse modelo de ensino remoto emergencial, os residentes aliados aos seus preceptores, têm encontrado novas formas de aplicar suas aulas, de maneira que o discente participe mais ativamente e saia da zona de conforto, gerando uma aproximação maior entre aluno e professor, afim de mostrar que embora ainda não seja permitido a realização de aulas práticas de Educação Física escolar, nas aulas remotas também é possível desenvolver uma relação positiva entre ambos, facilitando a troca de saberes durante o processo pedagógico.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

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

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Editais nº 1/2020 do Programa Residência Pedagógica**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 01/11/2021.

LOPES, Rita. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**. 2009.

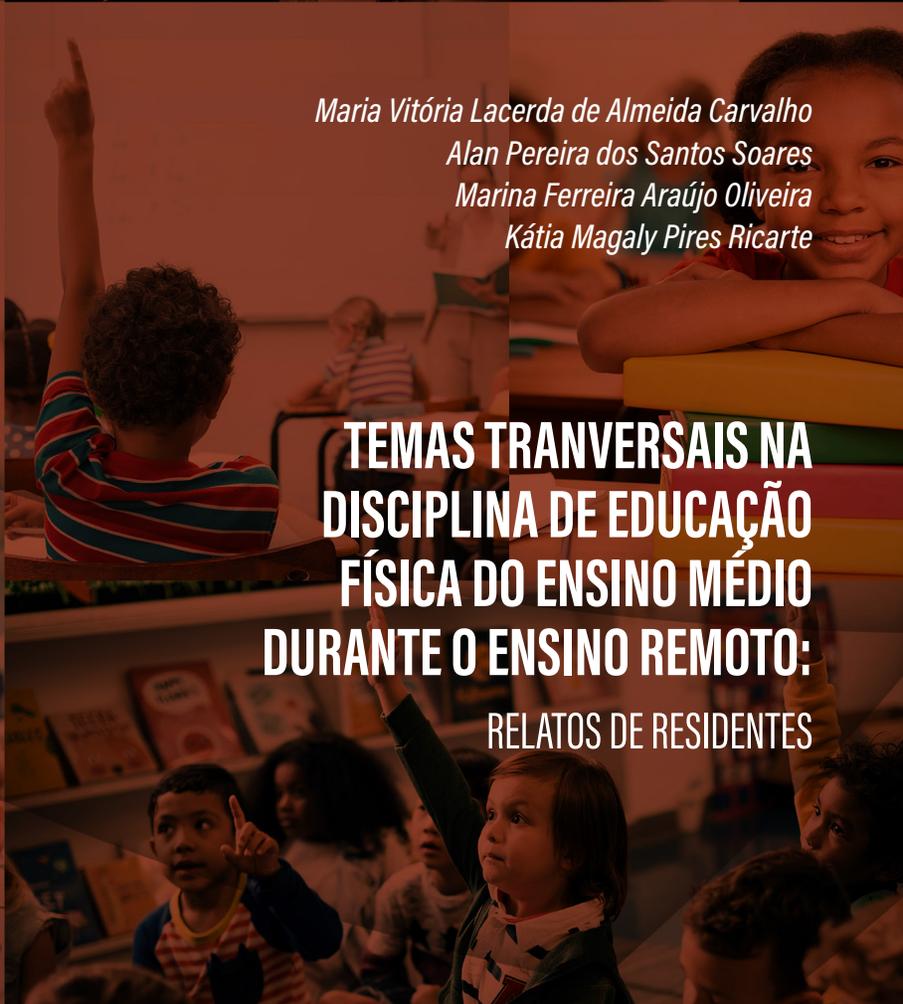
NOVO, Benigno Núñez. Aulas remotas em tempos de pandemia. **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF: 26/08/2020. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/55130/aulas-remotas-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 01/11/2021.

PEIXOTO, Anderson Gomes. O uso de metodologias ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso. **Periódico Científico Outras Palavras**, v.12, n.2, p.35-50, 2016. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/viewFile/718/604>. Acesso em: 22/07/2021.

VITOR, Alice; SILVA, Kaliana; LOPES, Carla. **Análise das principais dificuldades enfrentadas pelos professores quanto ao ensino de ciências da natureza em meio a pandemia do covid-19**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67942>. Acesso em: 01/11/2021.



31



*Maria Vitória Lacerda de Almeida Carvalho
Alan Pereira dos Santos Soares
Marina Ferreira Araújo Oliveira
Kátia Magaly Pires Ricarte*

**TEMAS TRANSVERSAIS NA
DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DO ENSINO MÉDIO
DURANTE O ENSINO REMOTO:
RELATOS DE RESIDENTES**



SUMÁRIO

RESUMO

Este relatório descreve experiências de residentes do curso de Educação Física da UESPI durante o módulo I do Programa Residência Pedagógica (PRP), objetivando compreender as mudanças provocadas na Educação Física para o ensino médio através da atuação do PRP, levando em consideração a abordagem dos temas transversais no modelo de ensino remoto. O subprojeto de Educação Física foi aplicado nas escolas estaduais CETI JULIANA NUNES e CETI DIDÁCIO SILVA. O programa foi dividido em três etapas, sendo elas: Planejamento, Imersão no ambiente escolar e Regência. A metodologia utilizada para este trabalho foi relato de experiências em que a aplicação das metodologias ativas sob a ótica dos temas transversais se baseou pela BNCC discutida em reuniões com os integrantes do PRP, os cursos e palestras de formação. Como resultado foi compreendido que ministrar conteúdos relacionados aos temas transversais integrando-os aos conteúdos da disciplina Educação Física escolar, as orientações da BNCC permanecem direcionando para uma formação individual e interpessoal dinâmica e interativa, provocando no alunado um maior envolvimento e participação nas atividades, principalmente, porque a maioria dos temas transversais podem estar intimamente ligados as experiências pessoais dos alunos. Ou seja, na Educação Física escolar, integrar os temas transversais aos conteúdos curriculares fazendo uso das metodologias ativas ministradas dentro da sala de aula virtual, conduziu os discentes a serem mais protagonistas nas atividades e os auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem, promovendo maiores trocas de saberes entre professores e alunos, ao mesmo tempo, em que manteve um diálogo sólido com a BNCC.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Protagonismo; Metodologias Ativas; Temas Transversais; Educação Física.

INTRODUÇÃO

A Educação Física de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve abordar a expressão dos alunos através das práticas corporais, que possibilitam experiências sociais, estéticas, emotivas e lúdicas, pois são essenciais para a educação básica. Enquanto disciplina escolar, é preciso que seja abordado as práticas do corpo em movimento, respeitando as diferentes formas de expressão social dos alunos, uma vez que a mobilidade humana se caracteriza como aspectos culturais no qual estão inseridos. Com isso, as aulas devem possibilitar aos educandos a construção de um conjunto de conhecimentos sobre seus próprios movimentos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia corporal, para o cuidado de si e dos outros. Dessa maneira, serão capazes de atuar de forma autônoma e confiante na sociedade, através das diversas finalidades humanas que envolvem o corpo em movimento (BNCC, 2018).

No Ensino Médio é importante que os professores busquem capacitar os alunos para serem atuantes e participativos na construção do próprio caminho, auxiliando na elucidação dos seus projetos de vida. A BNCC entende que no Brasil, o Ensino Médio, apesar de ser a etapa final da educação básica é também um direito garantido a todo cidadão. Entretanto, devido a diversos fatores como: Planejamento, pouco desempenho dos estudantes nas séries anteriores; o número demasiado de componentes curriculares e o distanciamento das escolas com a cultura jovem, acaba tornando mais difícil garantir o direito e a permanência desses indivíduos no centro da educação. Por isso, como prevê a BNCC, é essencial buscar a universalização e integralização do ensino (BNCC, 2018).

Diante disto, a BNCC do Ensino Médio foi construída com o intuito de dar continuidade ao que já foi proposto e que já está em vigor para as etapas iniciais da educação básica. Assim, entende-se que as competências gerais estabelecidas para a disciplina

SUMÁRIO

de Educação Física nas etapas iniciais orientam as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio e também auxiliam nos itinerários formativos ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas, objetivando criar caminhos favoráveis para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (MEC,2017).

Os alunos e o seu protagonismo estão enfatizados por todo o texto da BNCC do Ensino Médio. O documento explica que as escolas devem apresentar ao jovem o mundo como um campo aberto para investigação e intervenção, com o intuito principal de formar educandos que sejam capazes de assumir novas responsabilidades, de equilibrar e resolver questões esquecidas pelas gerações anteriores e valorizar o que já foi feito, abrindo possibilidades para o novo. Os conteúdos relacionados aos temas transversais ao ser integrado aos conteúdos curriculares da disciplina proposta, amplia a capacidade de diálogo com a turma, aproximando-os do corpo docente, principalmente, porque em sua maioria, se tratam de temas, comumente, vivenciados pelos discentes. Logo, ao integrar temas como racismo, preconceitos, diversidades, hábitos saudáveis, estilo de vida, influências midiáticas, entre outros assuntos aos conteúdos curriculares da Educação Física, um mundo de interesses, em formas de perguntas e histórias vividas são compartilhadas, permitindo neste momento a construção de um espaço de descobertas e trocas de saberes.

Com base nessa perspectiva, essas abordagens metodológicas favorecem para o desenvolvimento do protagonismo jovem por meio da promoção da educação integral, que se refere aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, que contribuem para o equilíbrio e compreensão da sua identidade, para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, bem como para a inserção no mercado de trabalho e pelo compromisso com a interdisciplinaridade dos fundamentos científico-tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

SUMÁRIO

A Educação Física propicia a “integração e articulação de conhecimentos” e, devido ao seu caráter irrefutável está incumbida a inserir a transdisciplinaridade de forma didática e ao mesmo tempo dinâmica favorecendo e aprimorando a construção de indivíduos seletivos, críticos e reflexivos, sociáveis e humanizados, livres de qualquer tipo de preconceito e preocupados com as questões ambientais, éticas, políticas e sociais (BRASIL, 1997).

A educação tem um papel importante de estimular o protagonismo dos alunos, Perrenoud (2001), trata sobre a educação moderna e as tendências que devem ser seguidas para a concretização dessa independência. Portanto, objetiva-se neste relato compartilhar as experiências vividas através da atuação do Programa Residência Pedagógica (PRP), ao lecionar conteúdos curriculares da Educação Física escolar no ensino médio de acordo com as orientações da BNCC, mas levando em consideração a abordagem dos temas transversais durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

DESENVOLVIMENTO

Devido à crise sanitária e hospitalar extremamente delicada que o mundo está passando e que afetou a vida de todos, interferindo também nas escolas e nas metodologias de ensino, para cumprir com as normas da OMS, as escolas aderiram ao ensino remoto, onde professores, muitas vezes, trabalham de casa e os alunos assistem a aula através de plataformas como Google Classroom, Google Meet e por aplicativos de mensagens.

No Brasil, o fechamento das escolas de Educação Básica afetou mais de 44 milhões de estudantes (UNESCO, 2020). Nesse contexto, as escolas e profissionais da educação se viram desafiados a se adaptar ao novo contexto em que a educação foi inserida e com isso buscaram criar estratégias para minimizar as consequências

causadas pela suspensão de aulas presenciais para poder promover a continuidade do ensino de forma remota usando as tecnologias de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem. Então, essa transição de ensino presencial para remoto emergencial não foi fácil, coube aos licenciados e aos alunos adequar novas aprendizagens principalmente relacionadas à integração com as tecnologias digitais, repensando na estrutura das aulas e as abordagens pedagógicas, mas também evidenciou a desigualdade social por meio dos desafios de acesso às tecnologias enfrentadas, principalmente pela população mais pobre e vulnerável.

É importante destacar que o ensino remoto é algo emergencial que foi adotado devido a pandemia, por isso, não possui de imediato uma organização adequada para todas as realidades escolares existentes. Diferentemente do EAD (ensino à distância), em que nele, já se tem uma maior estruturação para que as aulas aconteçam, têm-se todo um protocolo e metodologias já prontas e com a homologação da BNCC do Ensino Médio, os sistemas de ensino e escolas de todo o país passarão a construir os novos currículos e suas propostas pedagógicas tendo em vista as características e culturas locais, assim como as necessidades de formação e as demandas dos estudantes (SAE DIGITAL, 2019).

Diante da realidade, foi iniciado o período de regência do PRP no mês de março, em que as aulas ministradas pelos residentes nas Escolas CETI Didácio Silva e CETI Júlia Nunes são realizadas de forma remotas por vias Google Meet e WhatsApp, respectivamente. O Google Meet é uma opção a ser inserida como outra alternativa para ministrar as aulas no CETI Júlia Nunes. No entanto, dificuldades pessoais e financeiras são problemas para muitas famílias que dependem da escola e impede a implantação em todas as turmas.

O uso da plataforma Google Meet torna a aula mais dinâmica e interativa porque acontece “ao vivo”, permite simultaneamente explicar o conteúdo e sanar dúvidas que surgem de forma

SUMÁRIO

imediatamente, há maior interação entre alunos e residentes. Vias como o WhatsApp, findam em aulas mais distantes e superficiais, slide e/ou vídeos são postados no grupo para visualizações posteriores, sem a presença autêntica do docente. Assim também ocorre com as aplicações das atividades e provas. Por serem mensagens, acarretam menores interações entre os envolvidos, conseqüentemente, contribuem para elevar os eventos que desmotivam. Os conteúdos abordados em salas virtuais, independente da via tecnológica utilizada, exploram as orientações preconizadas pela BNCC e atrelam ao PPP da escola, conserva a finalidade de desenvolver os discentes no processo de ensino e aprendizagem, despertando-os para a criticidade e autonomia durante a aula. Os materiais didáticos são planejados e preparados sob a ótica das metodologias ativas, conceituadas como:

Formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (BORGES E ALENCAR, 2014, p. 120).

Infere-se que os residentes ao aplicar ativamente as metodologias, privilegiou a classe discente durante a sua aprendizagem, acatando eficazmente o desenvolvimento de sua autonomia como ser humano contemplando todas suas vertentes, especialmente, pelo período de pandemia no qual todos se encontram (CORDEIRO, 2020).

Neste sentido, os conteúdos da Educação Física escolar para o Ensino Médio aplicadas nas escolas agraciadas pelo PRP estão incessantemente buscando interagir e protagonizar os alunos no processo do próprio aprendizado. Entre as metodologias ativas desenvolvidas estão: A sala de aula invertida que é uma metodologia ativa, atual e moderna, norteiam os alunos a serem atores principais de sua trajetória acadêmica, rumo ao conhecimento. Tendo contato

SUMÁRIO

com o conteúdo de forma prévia e no momento da aula, espera-se elevar o nível de participação. Nota-se que na sala de aula invertida, os estudantes estão por si, autônomos, completamente ativos. Outra metodologia ativa interessante continua sendo a promoção de seminários e discussões, fortalecem a investigação pelo conteúdo e a fixação durante os confrontos teóricos. No modelo ERE incentivar a produção do conhecimento, a leitura para adquirir mais informações continuam conduzindo os estudantes a se sentirem úteis e importantes. Quando essa busca investigativa conecta às experiências pessoais o aprendizado se configura em interesse, prazer e permanência.

Os temas transversais costumam despertar esse nível de saber, principalmente, por incentivá-los a apresentar, discutir e se posicionar sobre algum tipo de assunto de seu interesse. Inclusive, desenvolvem o poder argumentativo, o que é fundamental para realizar textos dissertativos-argumentativos frente a determinadas teorias durante sua vida.

Diante do exposto, percebeu-se nas práticas desenvolvidas que o uso de metodologias ativas integradas a abordagens de temas transversais, fez com que os estudantes participassem ativamente das aulas, demonstrando interesse pelos conteúdos e promovendo debates naturalmente. Dessa forma, os estudantes foram protagonistas no processo de ensino-aprendizagem e puderam construir e ampliar seus conhecimentos.

Ademais, o fato de ministrar aula no contexto remoto, contribuiu para que os residentes superassem os desafios e criassem maneiras metodológicas de produzir conhecimentos entre os discentes, na expectativa de transpassar para aulas presenciais, quando retornarem. Essa nova forma de ensinar, favoreceu para que os residentes aprofundassem em recursos e conteúdos interativos, diversificando os conteúdos de Educação Física escolar, que muitas vezes, ficava mais relacionado ao aspecto procedimental de práticas esportivas.

SUMÁRIO

Segundo Ferraz (2019, p. 10-11) os chamados temas transversais formam um conjunto de temáticas sociais considerados urgentes e de grande importância, comprometidos com a formação cidadã dos indivíduos. Para isso, levamos aos alunos conteúdos que ensinam além dos movimentos, em que os temas transversais estão diretamente articulados a eles, como por exemplo no conteúdo de esportes, fizemos uma aula falando sobre o Racismo, a LGBTQI+ fobia e a diferença salarial de gêneros no mundo dos esportes (Figura 6.0).

Fig. 6.0 Temas transversais - Esportes: Racismo, LGBTQI+ fobia e diferença salarial de gêneros



Cerca de 75% dos atletas que atuam na NBA são negros

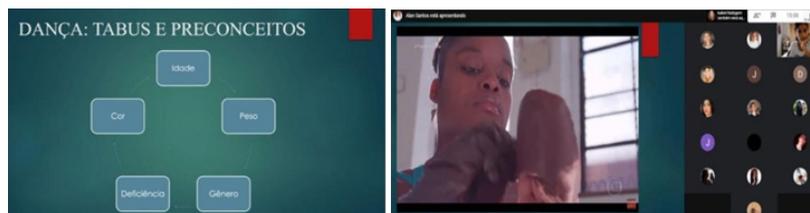
Na temática de Nutrição e Atividade Física (Figura 7.0) instigamos as turmas para um debate orientado sobre o tema “magreza não é sinônimo de saúde”, como a mídia influencia na propagação e imposição de uma ideia ilusória de corpo ideal e como a mídia pode afetar a vida dos jovens e adultos.

Fig. 7.0 Temas transversais - Nutrição e Atividade Física: Magreza não é sinônimo de saúde



Quanto ao tema Dança (Figura 8.0) foi realizado um debate sobre tabus e preconceitos que a circundam com base em uma reportagem de uma bailarina negra que sempre teve que pintar suas sapatilhas no mesmo tom da sua pele, simplesmente porque no mercado, confeccionavam apenas sapatilhas com as cores branca e rosa.

Fig. 8.0 Temas transversais - Dança: Tabus e Preconceitos

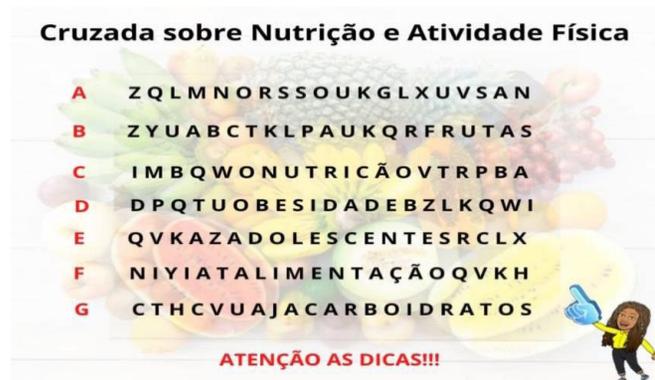


Atrair essas reflexões aos conteúdos curriculares da Educação Física tem como objetivo mostrar aos alunos as questões sociais por trás dos temas e desenvolver neles um olhar mais crítico sobre a realidade social que os envolvem, além de contribuir com a interação deles entre si, com os demais e com os docentes, conforme as premissas da BNCC. Pode-se observar, que nas temáticas tratadas no módulo I os alunos foram convidados a todo momento a serem protagonistas, foi iniciado um processo de aproximação e incentivo à participação desses alunos nas aulas, o que contribui e fortalece as orientações emitidas pela Base Nacional Comum Curricular.

Naturalmente, para assegurar o principal caráter lúdico da disciplina e de protagonizar o discente foram utilizadas atividades complementares no Subprojeto de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da UESPI/Campus Torquato Neto conforme estão discriminadas abaixo.

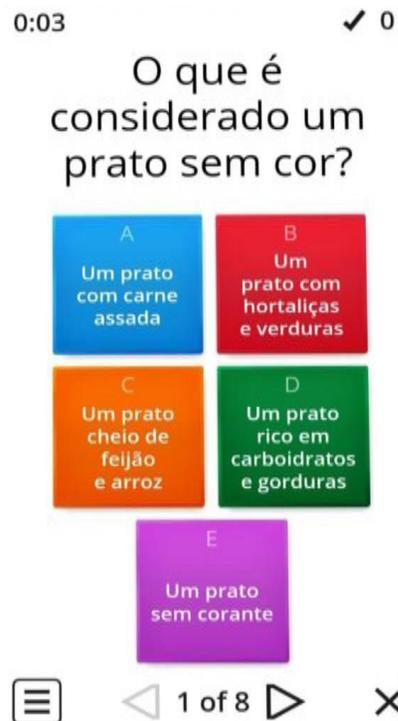
Na atividade os alunos tiveram que encontrar as palavras chaves do conteúdo que foi ministrado sobre nutrição e atividade física. Ao aplicar na turma, houve momentos descontraídos, interações e a constatação de maior participação entre eles.

Fig. 01 Palavras cruzadas para fixar o conteúdo de Nutrição e Atividade Física



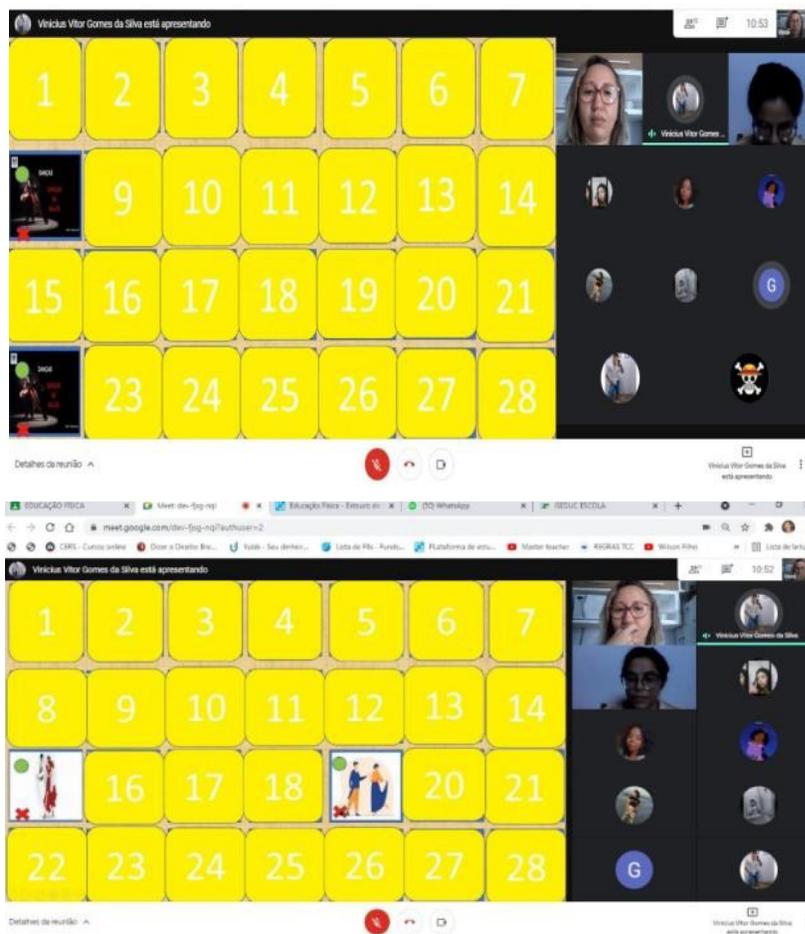
Na atividade utilizada para revisar o conteúdo de nutrição e atividade física, foi proposto também uma gamificação em forma de um Quiz em que os alunos tiveram a oportunidade de selecionar no jogo a resposta correta de acordo com cada pergunta efetuada, percebeu-se nos alunos animação e prazer durante o desenvolvimento do exercício;

Fig. 02 Quiz para os alunos sobre Nutrição e Atividade Física



Outras metodologias ativas foram operadas para concluir conteúdos curriculares integrados ao temas transversais como o mapa mental e gincanas virtuais (Figura 3.0) onde fizeram para contemplar o conteúdo de dança. A turma aceitou positivamente a dinâmica e participou ativamente, demonstrando empenho em responder as perguntas. O momento favoreceu para fixar os conteúdos, emponderar e protagonizar os discentes.

Fig. 3.0 Gincana virtual realizada para contemplar o conteúdo Dança de Salão



SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os futuros profissionais da educação precisam adaptar-se ao novo contexto em que vivemos de ensino remoto emergencial, por isso, é preciso sabiamente utilizar os meios de comunicações virtuais, de maneira didática em benefício da aprendizagem do aluno, que começam na sala de aula, mas ultrapassam o ambiente escolar.

Portanto, é de extrema importância a aplicação de metodologias ativas que possibilitam os alunos de serem pioneiros de suas trajetórias e objetivos, como também proporcionar reflexões sobre práticas desenvolvidas e relacioná-las aos temas sociais que abrangem toda uma comunidade e que necessitam de mais discussões. Utilizar os temas transversais como fortes aliados dos conteúdos curriculares de Educação Física escolar, são opções significativas para desenvolver nos alunos um olhar mais crítico frente suas experiências cotidianas, além de fortalecer o protagonismo dos alunos e compreender que pode ser trabalhada a qualquer tempo, em modelos presenciais e/ou remotos.

REFERÊNCIAS

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

BNCC DO ENSINO MÉDIO: TUDO O QUE VOCÊ PRECISA SABER. **Sae Digital**, 2019. Disponível em: <<https://sae.digital/bncc-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 16, jul e 2021.

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

COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo Juvenil**: Adolescência, Educação e Participação Democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

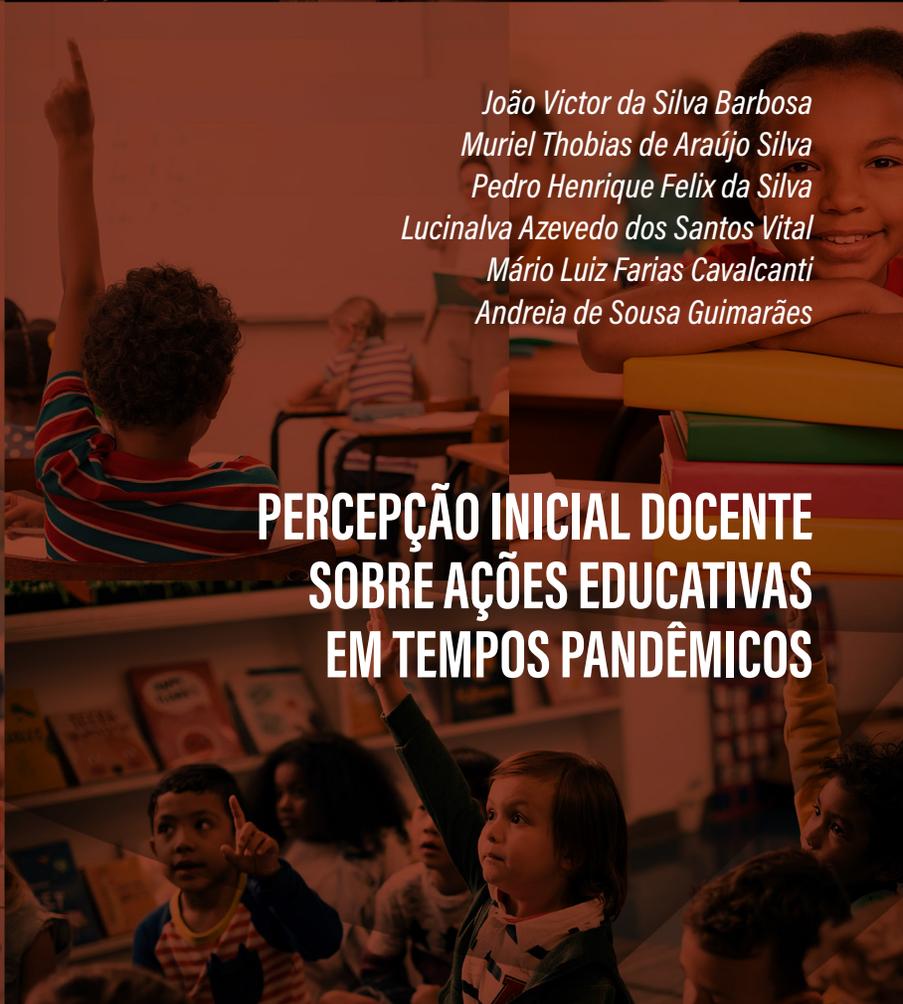
CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação:** A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020. Disponível em: <<http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/0%20IMPACTO%20DA%20PADEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>> Acesso em: 19 Jul.2021.

EDUCAÇÃO: da interrupção a recuperação. **Unesco**, 2021. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>> Acesso em 15 de jul de 2021.

FERRAZ, Thayse de Albuquerque. **A importância da implementação dos temas transversais nas turmas de EJA:** a concepção do professor e dos alunos. 2019.

PERRENOUD, P. **Dez novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIEGAS, Amanda. **Metodologia ativa:** como tendência pode beneficiar as práticas pedagógicas?. Par plataforma educacional. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/metodologias-ativas-como-essa-tendencia-pode-beneficiar-aspraticas-pedagogicas/>> Acesso em: 13 de julho de 2021.



*João Victor da Silva Barbosa
Muriel Thobias de Araújo Silva
Pedro Henrique Felix da Silva
Lucinalva Azevedo dos Santos Vital
Mário Luiz Farias Cavalcanti
Andreia de Sousa Guimarães*

**PERCEÇÃO INICIAL DOCENTE
SOBRE AÇÕES EDUCATIVAS
EM TEMPOS PANDÊMICOS**



SUMÁRIO

RESUMO

A realidade trazida com o novo coronavírus fez com que o contexto educacional se desdobrasse para encontrar estratégias viáveis que encaminhassem a dinâmica do processo educativo, em todas as modalidades de ensino. Assim, o presente trabalho surge como ferramenta no que diz respeito à coleta de experiências adquiridas ao longo da pandemia, por levantar as percepções de discentes de licenciatura ainda em formação docente. A pesquisa quali quantitativa foi realizada com residentes pedagógicos e estagiários dos Campi II e III da UFPB, dos cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia, respectivamente, sendo os dados coletados a partir de questionário pelo *Google Forms*. Disponibilizados pelas redes sociais, o estudo contou com a participação de dezessete participantes, no qual oito discentes eram do Campus II e dez do Campus III. Observou-se então, que apesar de a metodologia remota ter se mostrado valorosa para suas formações acadêmicas e profissionais, o momento se fez desafiador para a maioria dos participantes. Logo, é imprescindível analisar as nuances da pandemia relacionadas à educação em várias dimensões, para poder sempre encontrar maneiras de prevalecer os momentos de crise.

Palavras-chave: Formação inicial. Docência. Metodologias. Pandemia. Ensino Remoto Emergencial.

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo SARS-Cov2 desde o primeiro semestre de 2020, trouxe diversas mudanças nas diferentes configurações sociais ao redor do mundo, estimulando a adoção de medidas de segurança para frear a disseminação do vírus. Uma das estratégias para atingir este objetivo, está justamente em ações que estimulem o isolamento social, isto é, o distanciamento voluntário (ou involuntário) de pessoas por tempo indeterminado que impede seu contato direto. O próprio Conselho Nacional de Saúde em sua Recomendação N° 036, ao Ministério da Saúde, de 11 de maio de 2020, defende “[...] que sejam implementadas medidas que garantam pelo menos 60% da população em distanciamento social, ou superiores a este, em se agravando a ocupação de leitos, de maneira progressiva e efetiva, como medida sanitária excepcional necessária [...]”. Com isso, nas esferas educacionais, viu-se na suspensão do ensino tradicionalmente presencial um fator preponderante para controlar o convívio entre indivíduos com alto potencial de aglomeração. Saraiva *et al.* (2020), consideram que, quase sempre, as primeiras instituições alcançadas por essas medidas são as educacionais, que mantêm muitos indivíduos confinados.

Tendo em vista a necessidade de prosseguir com as demandas do processo educativo, metodologias de ensino virtuais foram se difundindo mediante o agravamento das circunstâncias, e conseqüentemente, modificou toda uma sistemática educacional há muito tempo utilizada. Como apontam Saraiva *et al.* (2020), um exemplo é a modificação sobre a realidade dos profissionais com a adoção de estratégias que garantissem o andamento do ensino, sendo organizado geralmente de forma online com o auxílio de equipamentos tecnológicos.

SUMÁRIO

Observando o ensino superior, por exemplo, sobretudo os cursos de licenciatura, que fomentam a capacitação de novos professores com o apoio de atividades práticas, a alteração dos padrões formais de ensino traz novas perspectivas de atuação profissional para os estudantes, que estão paulatinamente em contato com o ambiente de trabalho.

Essa nova condição impôs novidades na realidade formativa [...] de cursos de licenciatura no que diz respeito à vivência do cotidiano das escolas, sobretudo na forma de ministrar regências supervisionadas nas escolas campo, fato que exigiu adaptação e adoção de novas abordagens de ensino (Nascimento, Sudério e Santos, 2021).

Dentre as novas abordagens de ensino mencionadas pelos autores, é preciso destacar a ampla utilização do ensino remoto emergencial, baseado na utilização de aparatos tecnológicos de comunicação que mediam a construção educativa. Vale ressaltar que existem algumas diferenças entre esta modalidade de ensino e a Educação à Distância, também conhecida como EAD, visto que esta última é um modelo preparado exclusivamente para realizar práticas educacionais remotas, contando inclusive com uma estrutura tecnológica mais aprimorada para atingir este fim. Por outro lado, o ensino remoto emergencial se porta de maneira mais limitada no que diz respeito à tecnologia, se apoiando em uma estrutura temporária, que depende da duração de determinada crise (Hodges, 2020 *apud* Rondini *et al.*, 2020).

Neste sentido, Oliveira e Souza (2020 *apud* Rondini *et al.*, 2020) defendem que a remodelagem do perfil presencial da educação, traz desafios consideráveis para discentes e docentes, e que por isso se faz necessário compreender suas inquietações proporcionadas pelo desdobramento da pandemia. Ainda segundo os autores, é preciso que ocorra a união de esforços entre todos os envolvidos no processo educacional para encontrar estratégias favoráveis que permitam diminuir o efeito da pandemia sobre os diferentes segmentos da educação (Oliveira e Souza, 2020 *apud* Rondini *et al.*, 2020).

SUMÁRIO

Apesar da adversidade sanitária ainda não ter chegado ao fim, é indispensável encontrar meios em que sejam levantadas e expostas as múltiplas experiências dos sujeitos que participam diretamente no *modus operandi* da educação formal atual, principalmente aqueles que ainda se encontram em preparação para o mercado de trabalho. Desta forma, será possível analisar com mais clareza seus anseios e satisfações durante a vivência com as novas metodologias de ensino empregadas devido às novas exigências.

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo observar as percepções de residentes pedagógicos e estagiários da licenciatura a partir de suas experiências com o ensino remoto durante o contexto sanitário da pandemia.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa ocorreu no mês de abril de 2021, em meio a situação pandêmica a qual o mundo encontra-se desde o primeiro semestre do ano de 2020. A pesquisa foi direcionada para os residentes pedagógicos e estagiários dos Campi II e III da UFPB, que atuam em duas instituições de ensino: uma na cidade de Areia e outra na cidade de Bananeiras, ambas localizadas no brejo Paraibano, contando com oito discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus II e dez do curso de Pedagogia do Campus III.

Na coleta de dados utilizou-se o *Google Forms*, plataforma utilizada, dentre outras maneiras, para a elaboração de questionários. Para Hsieh e Dawson (2010), o *Google Forms* é um método rápido e de baixo custo, eficaz na criação de perguntas online e análise de seus resultados, possibilitando o contato a distância com o objeto pesquisado.

A fim de reunir percepções com maior riqueza de detalhes, viu-se na pesquisa quali-quantitativa a ferramenta mais conveniente para atingir tal finalidade. Ela utiliza-se do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que, para Figueiredo *et al.* (2013), é uma síntese elaborada com partes de expressões discursivas de sentido semelhante, por meio de procedimentos sistemáticos e padronizados. Foi elaborada uma entrevista semiestruturada, que permite ao entrevistado um espaço amplo de protagonismo. Será nesse espaço, criado e proposto pelo investigador, que o participante expressará livremente suas opiniões, vivências e emoções (Moré, 2015).

Nesse momento, as dificuldades foram inúmeras, já que a educação, ao longo do tempo, vem enfrentando diversas barreiras, permitindo-nos a questionar como tem sido a dificuldade dos educadores em formação, em aprender e executar as práticas docentes em momentos de crise. Assim, as atividades educativas, ocorreram de forma remota para os envolvidos em programas acadêmicos e estágios supervisionados. A modalidade *online*, fez com que os professores em seu dia a dia abordassem seus alunos para discutir sobre o contexto atual, com questões educativas, pedagógicas e científicas, como também a necessidade de fazer com que famílias, alunos e professores assumam o papel proativo e protagonista em suas aulas remotas (Oliveira *et al.*, 2020)

Tendo em vista todas as problemáticas educativas que existiam antes da pandemia, logo pensava-se em como as aulas iriam ser executadas por meio de salas virtuais, onde diferentemente das aulas presenciais, os alunos não têm contato entre eles. Neste sentido, essas indagações foram surgindo nas reuniões entre professores e discentes de licenciatura, uma vez que a reconfiguração do ensino não foi nada fácil. Porém, de uma certa forma, essa nova maneira de ensinar, trouxe desafios na educação com um novo aprendizado que foi se desenvolvendo a partir dessas dificuldades.

SUMÁRIO

Seja em sala de aula ou, até mesmo, em momentos de lazer entre familiares ou amigos, o educador enfrenta desafios nos quais se percebe a necessidade de reinventar-se. Entre estudos, planejamentos, correções de provas, materiais, resumos, livros, aulas explanadas, imagine um contexto no qual, além de fazer acontecer o que está envolvido no processo de ensino-aprendizagem, o professor se vê em uma realidade totalmente diferente e “tecnologizada”: o ensino remoto (Montenegro *et al.*, 2021).

Diante desse panorama na educação é necessário saber quais as percepções dos professores em formação (P.F.) sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quais dificuldades encontradas.

“A interação com os estudantes. Ainda que um ou outro respondesse, não dava pra ver como eles reagiam efetivamente às informações que estávamos falando.” (P.F. 2)

“Oscilações na internet, a comunicação com os alunos.” (P.F. 4)

“A elaboração de slides para que fosse mais didática para o aluno.” (P.F. 7)

“Metodologias atrativas, para aplicação dos conteúdos, bem como, problemas de conexão, pouca quantidade de alunos participando e interagindo nas aulas.” (P.F. 8)

“A falta de internet e/ou recursos tecnológicos do alunado, pois a minha regência não abrangia a todos/as a os/as alunos/as já que não estavam no grupo de WhatsApp.” (P.F. 15)

Os relatos desses docentes trazem consigo as indagações e explana a realidade dos muitos professores que fazem parte do sistema de educação pública do Brasil. Sendo assim, surgem nas entrelinhas de suas falas as dificuldades no que diz a respeito da conexão e oscilações de internet, falta de recursos tecnológicos por parte dos discentes, problemas de interação com a turma, pouca participação nas aulas, falta de compromisso com as atividades.

SUMÁRIO

Em uma visão pedagógica didática, os desafios em relação ao ensino foram o mesmo, só que em um contexto diferente, ou seja, planejar aulas, apresentar conteúdos, definir os objetivos das aulas, fazer as atividades e realizar avaliações, tiveram que continuar via online/remota. A pandemia além de trazer as incertezas expôs a desigualdade social que a grande maioria dos brasileiros enfrentam (Alves *et al.*, 2020).

Outro ponto que não se deve ignorar vem da preocupação dos futuros professores com esses alunos, sobre qual a melhor forma de lecionar os conteúdos para sua turma, diante da dificuldade de desenvolver novas metodologias e adequá-las às novas tecnologias.

Por ser muito diferente das aulas que se desenvolviam num espaço presencial, os professores buscam avançar e problematizar as bases teóricas que sustentam a sua nova forma de atuação e sobre quais são seus princípios educativos (Magalhães *et al.*, 2021).

Foi dado abertura para o relato de experiências durante as regências de forma remota. É importante esclarecer as experiências, vivências e expressões que lhes soou conveniente como forma de relato sobre as suas ações em momentos de aulas remotas.

“Apesar de ser um desafio, acredito que as práticas que utilizamos nesse ensino remoto serão aproveitadas na volta do ensino presencial (P.F. 1)”

“Foi desafiadora e proveitosa. Considerando que provavelmente as plataformas digitais continuaram em uso pela sociedade, fiquei satisfeita em aprender a lidar com elas ainda durante o estágio (P.F. 2)”

“A tecnologia tem sido fundamental neste período de pandemia e com regência neste formato me faz buscar outros recursos para ampliar a comunicação com os alunos (P.F. 4)”

SUMÁRIO



SUMÁRIO



“De forma geral, foi uma ótima experiência com muito aprendizado. Aquisição de novas práticas e conhecimentos tecnológicos, que podem ser utilizadas durante aulas presenciais (P.F. 8)”

“Apesar dos desafios e das dificuldades, aprendemos a comemorar pequenas vitórias. Como o apoio da família, as devolutivas e a vontade da criança em aprender. Além de aprender a viver um dia de cada vez, as aulas remotas dependem muito da interação e há dias melhores que outros (P.F. 14)”

“Que o PRP fez eu me reencontrar na minha profissão (P.F. 17)”

“Foi bastante desafiador, mas proveitoso em todos os aspectos. Tenho certeza que muitos levarão essa experiência pra vida profissional como uma forma de sempre se reinventar e aprender (P.F. 18)”

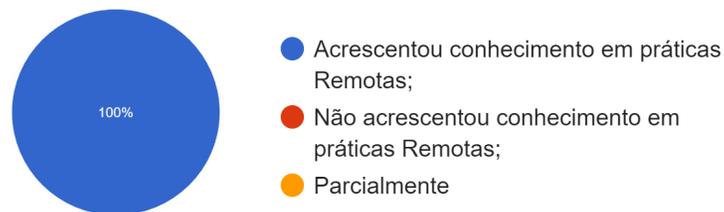
“Desafio”, uma palavra pequena, porém nesse contexto que se encontra a educação essa palavra vem carregada de uma certa práxis educativa, social, política, pandêmica, metodológica, sendo autoexplicativo, intuitivo e incisivo. Os professores em sua plena formação trazem consigo suas vontades e estímulos quando se deparam com as dificuldades da educação. Corroborando com Montenegro *et al.*, (2021), o período de pandemia também foi um momento dos docentes ressignificarem sua prática, buscando novas metodologias voltadas para o ensino remoto que promovessem a práxis.

Porém fica bem claro que tudo que foi enfrentado serviu para a adequação do conhecimento em novas tecnologias educativas. Sendo assim, a palavra aprendizado se repete entre suas falas e indagações sobre o que essa pandemia influenciou em suas vidas.

Diante o cenário de pandemia, ficou mais evidente a necessidade de os cursos de formação de professores prepararem os docentes para o mundo digital, rompendo com a lógica vigente e ressignificando a profissão docente (Montenegro *et al.*, 2021).

Quanto às perguntas fechadas que foram direcionadas, quando questionados sobre a relevância da adaptação às metodologias de ensino remoto, consideraram que:

Figura 01 - Acréscimo de conhecimento em relação a práticas remotas



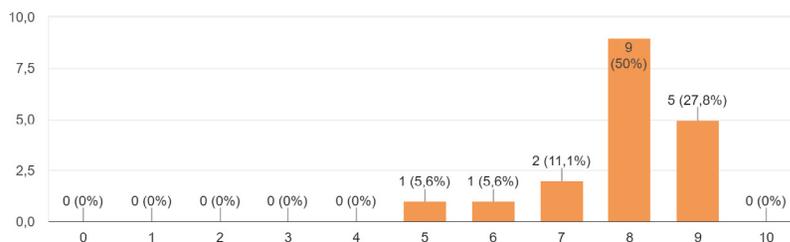
Fonte: Os autores.

Todos os entrevistados consideraram que a adaptação de metodologias por meio remoto, foi relevante em suas práticas como constatado na Figura 01, mesmo quando consideravam desafiadoras essas novas formas de trabalho como podemos observar no gráfico abaixo:

Figura 02 - Nível de desafio de 0 a 10 sobre esta forma de trabalho

De 0 a 10 quão desafiador foi esta forma de trabalho?

18 respostas



Fonte: Os autores.

As respostas para o quão desafiador foi essa forma de trabalho variaram numa escala entre cinco e nove como podemos observar na Figura 02, porém metade dos entrevistados consideraram

numa média oito esse novo desafio, o que nos mostra que foi necessário haver bruscas adaptações em um curto período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todos os relatos de experiências dos envolvidos nesse trabalho, fica nítida a satisfação, como também as experiências vivenciadas por essas pessoas, por mais que sejam relatados alguns problemas e barreiras que em diferentes momentos veio a prejudicar direta ou indiretamente a execução das aulas.

De uma certa forma, essas dificuldades se transformaram em superação em virtude da determinação desses futuros profissionais e assim atenderam aos objetivos e as necessidades educacionais.

Em questão da formação, são novas experiências, devido aos novos tempos. O novo as vezes pode causar medo e uma certa desorganização diante do normal que vinha acontecendo na formação desses profissionais. A experiência fica como forma de aprendizado sobre como a educação pode se portar e a necessidade de sempre estarmos nos adaptando as adversidades cotidianas.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. dos S.; TORRES, A. L. de M. M.; JOYE, C. R.; LIMA, M. A. R.; ROCHA, S. S. D. Teacher Education in times of Pandemic: reporte of experience in remote teaching in pedagogical discipline in federal institution. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 11, p. e64391110061, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020. **Ministério da Saúde**. 2020. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 02 de nov. 2021.

FIGUEIREDO, M. Z. A.; CHIARI, B. M.; GOULART, B. N. G. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. **Distúrbios da Comunicação**, v. 25, n. 1, 2013.

HSIEH, M. L.; DAWSON, P. H. A university's information literacy assessment program using Google Forms. **Proceedings of an academic library symposium** (10th, Maryville, Missouri, November 5, 2010). 2010.

MAGALHÃES, S. M. O.; SILVA, S. A.; PAULA, L. S. **Formação docente e interdisciplinaridade em tempos de pandemia covid-19**. *Dialogia*, n. 38, p. 18912, 2021.

MORÉ, C. A "entrevista em profundidade" ou "semiestruturada", no contexto da saúde. **Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação**. *CIAIQ*2015, v. 3, 2015.

NASCIMENTO, E. R.; SUDÉRIO, F. B.; SANTOS, C. P. Regências de biologia no ensino remoto emergencial: uma experiência no programa residência pedagógica. **Conexão ComCiência**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/5381>. Acesso em: 2 nov. 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças da práxis docente. **Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 2 nov. 2021.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K. A. educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**. Ponta Grossa, PR. Vol. 15 (2020), e2016289, p. 1-24, 2020.

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, p. e020028-e020028, 2020.

MONTENEGRO, R. M. B.; FONSECA, M. E. O.; LIMA, M. S. L. Desafios e possibilidades do trabalho docente em tempos de pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2021.

SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Abilene Silva Nascimento

Especialista em Gestão Ambiental, pela Faculdade Evangélica Cristo Rei- FECR.

E-mail: abilenesn@hotmail.com

Aleksandra Paula A. Vieira e Silva

Alexandre de Sousa Gonçalves

Graduando do Curso de Física da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

E-mail: alexandrewish@hotmail.com

Alexandre dos Santos Pascoal

Mestre em Ensino de Física pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

E-mail: pascoal.asp@gmail.com

Amanda Gomes Fernandes de Oliveira

Graduanda do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA.

E-mail: gamanda757@gmail.com

Ana Beatriz Tavares dos Santos Santana

Graduanda do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas tecnologias.

E-mail: biahtavares04@gmail.com

SUMÁRIO



SUMÁRIO



Ana Carolina da Conceição Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

E-mail: anakarolcx@gmail.com

Ana Karolina do Nascimento Lúcio

Graduanda do curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa.

E-mail: karolinalucio54@gmail.com

Ana Laryssa Tavares de Andrade

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande.

E-mail: analaryssa04@gmail.com

Anaildes Germano Soares

Preceptora da Escola ECIT Cristiano Cartaxo.

E-mail: anaildesgermano@gmail.com

Anailton Moura dos Santos

Graduando do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas tecnologias

E-mail: anailton.moura@gmail.com

Ananda Stephany Rocha Torquato

Graduanda do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas tecnologias.

E-mail: ananda_rocha@hotmail.com

André Lucas do Nascimento Campos

Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

E-mail: luisedufla8@gmail.com



SUMÁRIO



Andreia de Sousa Guimarães

Orientadora do subprojeto de Biologia do Programa Residência Pedagógica da UFPB.

E-mail: asgbio@yahoo.com.br

Andressa Maria do Santos Brito

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Biologia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

E-mail: andressambrito@aluno.uespi.br

Antonia Geissiele de Freitas Almeida

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: geissielefreitas@gmail.com

Antonia Paula Gomes de Oliveira

Professora preceptora da escola EEMTI Padre Saraiva Leão.

E-mail: apgomes2011@live.com

Beatriz da Silva Martins

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESPI.

E-mail: beatrizmartins@aluno.uespi.br

Bruna Gabriela Soares de Vasconcelos

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal – PE.

E-mail: bruna.gvasconcelos@ufpe.br

Bruna Kelly da Silva Cruz

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESPI.

E-mail: brunacruz@aluno.uespi.br



SUMÁRIO



Bruno César Ferreira Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande.

E-mail: cesar.ferreira@estudante.ufcg.edu.br

Camila de Morais Ramos

Camila Maria Marques Peixoto

Coordenadora do subprojeto de Letras - Língua Portuguesa.

E-mail: camilapeixoto@unilab.edu.br

Camila Thaís de Oliveira Sidor

Graduanda do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA.

E-mail: camilathaisidor@gmail.com

Cleófas Praxedes dos Santos

Graduando do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA.

E-mail: cleofaspraxedessantos@hotmail.com

Clóvis Costa dos Santos

Docente de Geografia do quadro permanente da Secretaria Estadual de Educação (BA).

E-mail: clovis.santos@gmail.com

Crisólogo Vieira de Souza

Professor Preceptor da Escola Cidadã Integral Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz.

E-mail: crisologo.souza1@professor.pb.gov.br



SUMÁRIO



Damião Silva Melo

Graduando do Curso de licenciatura em Física da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

E-mail: damiao9999@gmail.com

Dayses de Souza Gomes

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal – PE.

E-mail: dayses.gomes@ufpe.br

Deliane Maria Duarte Estrela

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande.

E-mail: delianeestrelatt@gmail.com

Denner de Oliveira Santos

Derick da Costa Ferreira

Derli Machado de Oliveira

Coordenador do subprojeto PIBID.

E-mail: derli_machado@hotmail.com

Diniz Raimundo Santos Filho

Graduando do Curso de Física da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

E-mail: thiago2345santos@gmail.com

Edijardison Santos de Souto

Graduando do Curso de Física da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

E-mail: edijardison.santos9066@email.com



SUMÁRIO

Edom dos Santos

Graduando do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

E-mail: edom_santos_jesus@hotmail.com

Eduarda de Maria Costa

Emilly Joyce Alcântara da Silva

Emmanuel Allef da Silva Borges

Graduando do Curso de Licenciatura em Química.

E-mail: emmanuel_borges@outlook.com

Fábio Thierry Domingues da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande.

E-mail: fabio.thierry@estudante.ufcg.edu.br

Francisca Cláudia de Sousa Assunção

Professora Preceptora do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

E-mail: claudiaassuncao74@gmail.com

Francisca Maria da Cunha de Sousa

Doutora em Educação e docente orientadora (bolsista) do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus Piriipiri (PI).

E-mail: franciscacunha@prp.uespi.br

Francisco Gerson Gama de Oliveira

Professor Supervisor da Escola Estadual Antônio Carlos.

E-mail: gerson.oliveira19@gmail.com



SUMÁRIO



Geovânia Tawany Gomes de Morais

Graduanda do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA.

E-mail: geovaniatawany@hotmail.com

Gustavo Jaime Filizola

Gysllaine Carvalho Gois

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

E-mail: gysllainecg@gmail.com

Ivo Camargo André Alves

Graduando do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA.

E-mail: ivo.alves@alunos.ufersa.edu.br

Jailton Venilson Ferreira da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: jailtonsilva@aluno.uespi.br

Jânio Félix do Nascimento

Graduando do Curso de Licenciatura em Química.

E-mail: janiofeliix@yahoo.com.br

Jaqueline Araújo Quadros

Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) – Campus Santa Inês.

E-mail: jaqueaquadros@gmail.com

Jeferson Alves de Jesus

Graduando do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas tecnologias.

E-mail: jeferson.ufsb@gmail.com



SUMÁRIO



Jessica da Silva Teixeira

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Biologia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

E-mail: jessicadasilva@gmail.com

Jhonatan Luan de Lima Oliveira

Graduando do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA.

E-mail: jhonatan-oliveira-@hotmail.com.br

Jhony Galvão de Castro Silva

Graduando do Curso de Física da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

E-mail: sjhony913@gmail.com

João Franolim Barbosa Neto

Graduando do curso de Letras – Língua Portuguesa e suas literaturas, pela Universidade Regional do Cariri – URCA.

E-mail: joao.franolim@urca.br

João Victor da Silva Barbosa

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: victorpiresbarbosa@gmail.com

José Wanderley Alves de Sousa

Orientador do subprojeto de Língua Portuguesa do Programa da Residência Pedagógica.

E-mail: jose.wanderley@professor.ufcg.edu.br

Joseclécio Dutra Dantas

Professor orientador: Doutor em Física, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

E-mail: joseclecio.dutra@professor.ufcg.edu.br



SUMÁRIO

Josiane Silva Araújo

Professora orientadora, Doutora Universidade Federal de Viçosa UFV.

E-mail: josianesilva@cpm.uespi.br

Kalline de Almeida Alves Carneiro

Orientadora do subprojeto Química.

E-mail: kallinequimica2014@gmail.com

Kátia Magaly Pires Ricarte

Professora orientadora, Doutora, Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

E-mail: katiamagaly@ccs.uespi.br

Kerolayne Lopes da Costa

Graduada do Curso de Licenciatura Plena em Biologia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

E-mail: kerolaynecosta@aluno.uespi.br

Keydson Brenno da Silva Oliveira

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: keydsonbrenno00@gmail.com

Larisse Daiana da Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA.

E-mail: larissedaiana05@gmail.com

Leonardo Lira de Brito

Lia Naila Barbosa Rodrigues

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

E-mail: liarodrigues@aluno.uespi.br

Lucas Ferreira Ribeiro

Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

E-mail: allannorberto20@gmail.com

Lucinalva Azevedo dos Santos Vital

Professora Preceptora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Carlota Barreira.

E-mail: lucinalvaazevedo@outlook.com

Maira Vitória Moreira dos Santos

Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) – Campus Santa Inês.

E-mail: maira.santos158@nova.educacao.ba.gov.br

Maklina dos Santos Almeida

Graduanda do curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa.

E-mail: maklinaalmeida@hotmail.com

Maria Beatriz Dias Coutinho

Doutoranda em Educação em Ciências, pela Universidade de Brasília – UNB.

E-mail: coutinhobiaa@yahoo.com.br

Maria Betania Hermenegildo dos Santos

Orientadora do subprojeto Química.

E-mail: mbetaniahs@gmail.com

Maria da Consolação da Silva Corrêa

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí- UESPI.

E-mail: mariacorrae@aluno.uespi.br

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Maria das Vitórias da Silva

Graduanda do Curso de licenciatura em Física da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

E-mail: maria.vitorias@estudante.ufcg.edu.br

Maria do Socorro Pereira Costa Lima

Professora Supervisora da Escola EEM Danísio Dalton da Rocha Corrêa.

E-mail: socorropereiracosta@hotmail.com

Maria Edinária de Oliveira

Graduanda do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA.

E-mail: edioliverr@gmail.com

Maria Gabriela Silva de Macedo e Marques Guerra Graduanda do curso de Licenciatura em Letras com Língua Portuguesa.

E-mail: mgsmmg4@gmail.com

Maria Ivanice Gomes

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA.

E-mail: ivanicegomes22@gmail.com

Maria Juliana da Silva

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

E-mail: mariajuliana@aluno.uespi.br

Maria Luzia Barros de Andrade

Mariely Ketheli Garcia de Queiroz

Graduanda do Curso de licenciatura em Física da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

E-mail: marielygarcia964@gmail.com



SUMÁRIO



Mário Luiz Farias Cavalcanti

Orientador do subprojeto de Biologia do Programa Residência Pedagógica da UFPB.

E-mail: mariolfcavalcanti@yahoo.com.br

Maykon Albuquerque Lacerda

Graduando do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

E-mail: maykonalbuquerquelacerda@gmail.com

Maysa Almeida Assis

Graduanda do curso de Licenciatura em Letras com Língua Portuguesa.

E-mail: maysaallmeida@outlook.com.br

Millena Suênia Silva de Macêdo

Muriel Thobias de Araújo Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: murielthobias_@hotmail.com.br

Nadson Cardoso de Jesus

Graduando do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

E-mail: Nadson.fla@hotmail.com.br

Natália Eugênia Kulivela

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: kulivela95@gmail.com

Pâmela Lopes Diniz Silveira

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande.

E-mail: pamelalds97@gmail.com

Paula da Paz Costa

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Biologia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

E-mail: paulacosta@aluno.uespi.br

Pedro Felipe Martins Pone

Doutor em Letras, Coordenador de Área do subprojeto Letras- Inglês da UFERSA.

E-mail: pedro.pone@ufersa.edu.br

Pedro Henrique Felix da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: pedroflamengoph@hotmail.com

Priscila da Silva Santos

Professora preceptora, Mestra em Física, ECIT Jornalista José Itamar.

E-mail: priscilasilva.fis@gmail.com

Rackel Gonçalves Calado

Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa e suas literaturas, pela Universidade Regional do Cariri – URCA.

E-mail: rackel.calado@urca.br

Railda de Jesus Santana

Professora Supervisora da Escola Colégio Estadual Eduardo Silveira.

E-mail: raildasantana400@gmail.com

Rayanne Soares Sipaúba

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: rayannesipauba@aluno.uespi.br

SUMÁRIO

Reinaldo dos Santos Barroso Júnior

Professor orientador, Mestre em História, Universidade Federal da Bahia – UFBA.

E-mail: silesius2001@yahoo.com.br

Rhaul Leandro da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande.

E-mail: rhaulleandros@gmail.com

Rodolfo André dos Santos

Professor Preceptor da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Carlota Barreira.

E-mail: rodolfocastor220@gmail.com

Samara de Lima Costa

Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa e suas literaturas, pela Universidade Regional do Cariri – URCA.

E-mail: samara.delimacosta@urca.br

Sérgio Barbosa de Cerqueda

Orientador do Subprojeto Interdisciplinar nas áreas prioritárias Núcleo CSC.

E-mail: sergio.cerqueda@csc.ufsb.edu.br

Silvana Rodrigues da Rocha

Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

E-mail: silvana_rodrigues20@hotmail.com

SUMÁRIO



SUMÁRIO



Silvânia Lúcia de Araújo Silva

Silvanira da Silva Santos

Graduanda do Curso de licenciatura em Física da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

E-mail: silvanira9999@gmail.com

Simone dos Santos Henrique Costa

Sonia Maria de Lira

Orientadora do subprojeto Geografia UFCG - Campus Sede.

E-mail: sonia.lira@professor.ufcg.edu.br

Thaís Araújo Silva

Thais Yumi Shinya

Professora orientadora, doutora Universidade Estadual Paulista UNESP.

E-mail: shinya.thais@cpm.uespi.br

Thanyara D'Avila Soares dos Passos

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual – PE.

E-mail: thanyara.passos@ufpe.br

Vanessa Lúcia Rodrigues Nogueira

Coordenadora de Área do subprojeto Biologia.

E-mail: vanessa.nogueira@unilab.edu.br

Victor Alexandre Nogueira

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: victornogueiraoffice@gmail.com

Vitória Maria de Oliveira

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: vitoriamoliveira@aluno.uespi.br

Wilma Pastor de Andrade Sousa

Professora orientadora na Universidade Federal de Pernambuco- UFPE.

E-mail: wilma.pastor@ufpe.br

Zilda Tizziana Santos Araújo

Mestre em Educação e docente orientadora (voluntária), Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

E-mail: tizzianaaraujo@prp.uespi.br

SUMÁRIO



www.pimentacultural.com



SABERES E PRÁTICAS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM TEMPOS DE ADVERSIDADE

VOLUME 6



pimenta
cultural