

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

organizadores

Márcia Candeia Rodrigues

José Adelmo Menezes de Oliveira

Cláudia Cunha Torres da Silva

Dayse das Neves Moreira

Jaqueline Rabelo de Lima

Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira

Shirlei Marly Alves

Márcia Edlene Mauriz Lima

Gertrudes Nunes de Melo

VOLUME 3

 pimenta
cultural



organizadores

Márcia Candeia Rodrigues

José Adelmo Menezes de Oliveira

Cláudia Cunha Torres da Silva

Dayse das Neves Moreira


Jaqueline Rabelo de Lima

Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira

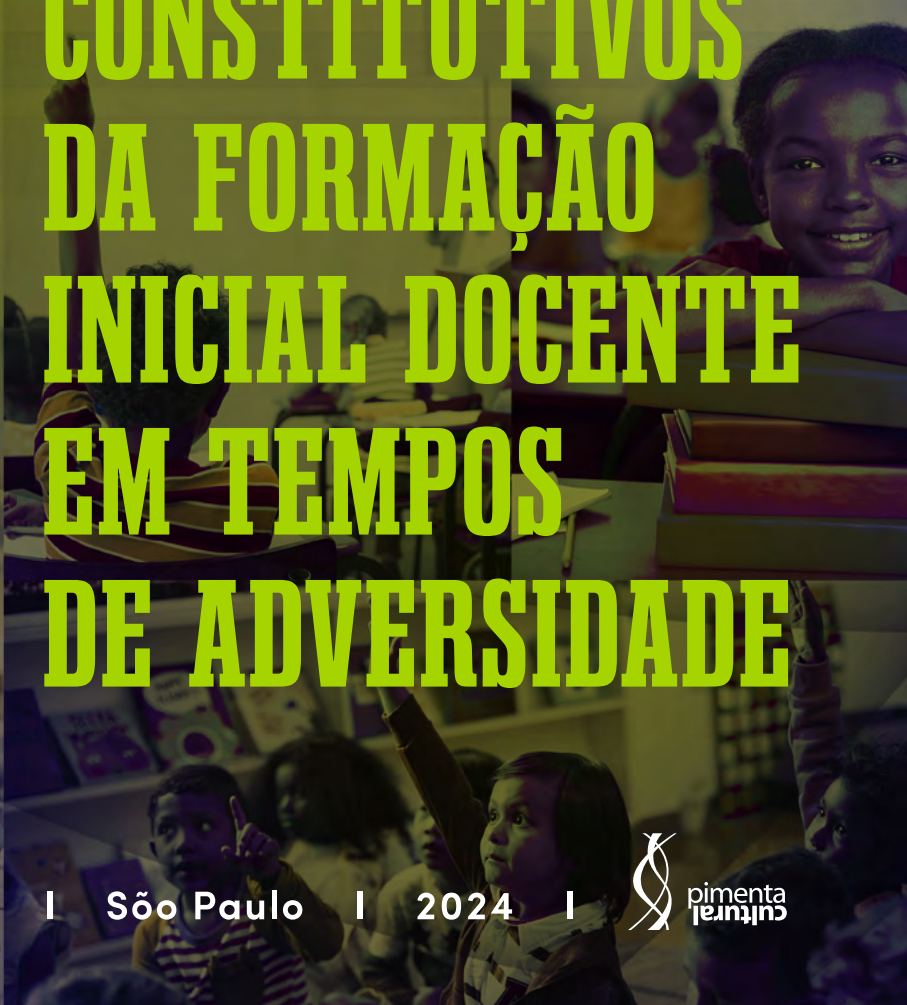
Shirlei Marly Alves

Márcia Edlene Mauriz Lima

Gertrudes Nunes de Melo



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



VOLUME 3

| 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... [et al.]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Demais colaboradores: José Adelmo Menezes de Oliveira, Cláudia Cunha Torres da Silva, Dayse das Neves Moreira, Jaqueline Rabelo de Lima, Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira, Shirlei Marly Alves, Márcia Edilene Mauriz Lima.

Volume 3

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-947-5

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99475

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. 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 © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 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	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Freepik - Drazen Zigic, rawpixel.com, pressfoto, Wavebreak Media, tirachard
Tipografias	Acumin, SofiaPro, Gravtrac
Revisão	Os autores e os Organizadores
Organizadores	Márcia Candeia Rodrigues José Adelmo Menezes de Oliveira Cláudia Cunha Torres da Silva Dayse das Neves Moreira Jaqueline Rabelo de Lima Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira Shirlei Marly Alves Márcia Edilene Mauriz Lima Gertrudes Nunes de Melo

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

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

Agumario 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 Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, 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 Federal de Uberlândia, 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 de 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

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, 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

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, 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

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

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, 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

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

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

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

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

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

Marcos Pereira dos Santos

Universidade Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal 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 de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, 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

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 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

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

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

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai

Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

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

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth 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

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

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

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

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

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

Emanoel da Silva Magalhães
Francisco Carpegiani Medeiros Borges
Adryanna Morais de Lima

Cenários para investigação

no ensino remoto de matemática:

trabalhando com temas contemporâneos transversais da BNCC.....17

CAPÍTULO 2

Júlia Quirino Leite da Fonseca
Ana Carolina Silva Viegas
Gabrielly Késsia de Brito Negromonte
Maria Gabriela de Lima Mourão
Lucille Maia Batista
Ricardo Postal

O estímulo à postura crítica no campo

da leitura em aulas remotas de português:

um relato de experiência a partir
de observações de aulas do 6º ano32

CAPÍTULO 3

Luan de Sousa Batista
Raurislandia dos Santos Pereira
Teófilo de Oliveira Neto
Israel Soares de Sousa
Irlana Maria Holanda Gonçalves

Experiência Pibidiana:

uma abordagem sobre história e identidade
e as experiências de vida durante a pandemia da covid-19
dos alunos da EMEIEF Galdino Pires Ferreira.....49

CAPÍTULO 4

Ana Beatriz Ferreira Cruz
Cosma Dayane Alves Rodrigues
Jaqueline Alves Dias
Natália Venâncio da Silva
Jocelândia Avilino de Araújo
Daysa Rêgo de Lima

Olimpíada de língua portuguesa:

sequências didáticas com o gênero memórias

literárias no ensino remoto 67

CAPÍTULO 5

Natália de Almeida Dias
Valeska Soares Veras Brito
Wesley Bruno de Sousa
Dalva de Oliveira Lima Braga
Francisca Thais dos Santos Rocha

**A iniciação a docência
em tempos de pandemia:**

um relato de experiência acerca

do processo de formação docente..... 84

CAPÍTULO 6

Damião Ramos Oliveira da Silva
Karine Francisca dos Santos
Thamisis Maia de Medeiros
Lucinalva Azevedo dos Santos Vital
Mário Luiz Farias Cavalcanti
Andreia de Sousa Guimarães

Educação e pandemia:

percepção dos professores sobre ensino remoto 100

CAPÍTULO 7

Rebeca Nadine de Araújo Paiva
Emerson Naylton Bezerra Pereira
Giovana Alves Monteiro

História e ensino remoto:

um relato de experiência sobre as atividades

de regência no programa residência pedagógica 111



CAPÍTULO 8

Andreza Cordeiro Firmino

Gleicilene da Silva Siqueira

Josiel Ventura Alves

Maria Eduarda de Lima Vasconcelos

A nova realidade do ensino remoto:

desafios e perspectivas vivenciados

nas aulas de sociologia no ensino médio 129

CAPÍTULO 9

Clóvis Costa dos Santos

Jaqueline Araújo Quadros

Maira Vitória Moreira dos Santos

As “janelas” entre nós:

percepções do ensino de geografia

em tempos de pandemia..... 142

CAPÍTULO 10

Emanuel Moita do Nascimento

Uânia da Silva Alves

Juergen Ygor Lemos de Oliveira

Dayane Bandeira de Araújo

Cícero Luciano Alves Costa

Nível de satisfação de bolsistas Pibid

do curso de educação física

no contexto de ensino remoto..... 158

CAPÍTULO 11

Emanuelle Dantas Souto

Juliana do Nascimento Silva

Lucila Matos Bezerra Alves

Lucinalva Azevedo dos Santos Vital

Mário Luiz Farias Cavalcanti

Andreia de Sousa Guimarães

Ensino remoto e o Enem:

contribuições de aulões revisionais

em biologia para alunos do ensino médio 172



CAPÍTULO 12

Ana Rafaela Sousa Silva Visgueira
Carlos Augusto Fernandes de Medeiros
Icaro Javan Ferreira Lages
Suênya Marley Mourão Batista
Cleidilene da Rocha Paulino

A utilização de videoaulas

no ensino remoto emergencial:

um relato do projeto “alfabetização em versos

e rimas” no Pibid de Campo Maior-PI 185

CAPÍTULO 13

Jamili Silva Fialho
Jones Baroni Ferreira de Menezes
Maria Márcia de Melo Castro Martins

Iniciação à docência:

ações dos licenciandos participantes do Pibid

biologia durante a pandemia da covid-19 200

CAPÍTULO 14

Francisco Alencar Cavalcante
Izabel Freires Coelho
Lucas Soares de Oliveira
Leomária Inácio do Nascimento
Jones Baroni Ferreira de Menezes

Jogos didáticos digitais:

uma possibilidade de dinamização

e interação do ensino de ciências remoto 215

CAPÍTULO 15

Wíllias Santos da Silva
Beatriz Barros Sampaio
Rosanne Pinto de Albuquerque Melo

Limites e possibilidades do ensino

de química durante as aulas remotas 225

CAPÍTULO 16

Inácio Ferreira da Silva Júnior

Suzy Crispin Nunes

Márcio Frazão Chaves

Aprendendo a docência na prática:

uma experiência no programa de residência pedagógica 240

CAPÍTULO 17

Carolina Anastácia de Souza Pedrosa

Fabianne Sales de Barros

Karolina Magalhães Moraes Carneiro Pessoa

Alberto Soares de Farias Filho

Ricardo Postal

**Contextualização do ensino
frente a novas perspectivas:**

uma análise dos cadernos *Turbine seu conhecimento* 251

CAPÍTULO 18

Diáfani Bispo da Silva

Eliane Nasr Naim Elias

Elisama de Jesus Santos Cerqueira

Thaiane de Almeida Sacerdote

Tatiane Lima da Silva

Relato de experiência PIBID:

desafios e enfrentamentos do ensino

remoto na formação inicial docente..... 265

CAPÍTULO 19

Germana de Sousa Cardoso

Letícia dos Santos Maciel

Jêylamara Soares Mendes

Maria Dolores dos Santos Vieira

Percursos da formação inicial:

construindo práticas pedagógicas

e constituindo identidades docentes278

CAPÍTULO 20

Naylson da Silva Gomes
Lauro Inácio de Moura Filho

**Efeitos do ensino da literatura
brasileira por meio da historiografia
e da periodização na Educação Básica 295**

CAPÍTULO 21

Francisca Clara Mendes Lima
Lauro Inácio de Moura Filho

**Efeitos dos paradigmas da historiografia
e da periodização no ensino
de literatura brasileira 313**

CAPÍTULO 22

Andreza Kaisa dos Santos Gomes
Barbara de Almeida Mayer
Clara Gomes Bezerra
Danielle Feliciano de Lima e Silva
Prof. Me. Alberto Soares de Farias Filho
Prof. Dr. Emanuel Cordeiro da Silva

**O tratamento da multimodalidade
nos cadernos de atividades “Turbine
seu conhecimento” do 7ºano do Ensino
Fundamental da rede municipal
de Jaboatão dos Guararapes (PE)..... 329**

CAPÍTULO 23

Daniela Cerqueira Castro da Anunciação
Emmanuela Souza Gonçalves
Laiane da Conceição Oliveira Barbosa
Solange Ribeiro Freire
Daniela Miranda
Carla Meira Pires de Carvalho

**Desafios para formação docente:
mudanças da articulação teoria/prática
na formação inicial de professores 346**



CAPÍTULO 24

Ruth Almeida de Araújo
Brenda Alves da Silva
Italagitania Simplicio da Silva
Roziane Marinho Ribeiro

Os poemas nos anos iniciais:

perspectivas e desafios vivenciados no Programa

Residência Pedagógica em meio a pandemia 358

CAPÍTULO 25

Jéssica da Silva Almeida
Fernanda de Deus Junqueira
Maria do Carmo da Costa Silva
Jaqueline dos Santos Cardoso

**Vivências de pibidianas
em tempos de pandemia:**

um relato de experiência.....376

CAPÍTULO 26

Gabriel Josino Bezerra Rodrigues
Francisca Valquerlânia Rodrigues de Oliveira
Kátia Maria Freitas Lima
Paulo Draigo Nunes de Freitas
Ivaneide Barbosa Ulisses

**Planejamento e produção
de videoaulas para o ensino de história:**

uma experiência no contexto

do ensino remoto emergencial..... 389

CAPÍTULO 27

Poliana da Silva Freitas
Luiza Oliveira Mosca
Lucas Gonçalves Barbosa da Silva
Paula Roberta Paschoal Boulitreau
Henrique Gerson Kohl

PIBID e RP:

dificuldades na formação de professores 400



CAPÍTULO 28

Isabelle Ticiane Vieira de Lima
Sávio Augusto Francisco da Silva
Thays Victória Verissimo do Nascimento
Alberto Soares de Farias Filho
Suzana Leite Cortez

**O trabalho com a leitura de textos
nas atividades dos cadernos**

“Turbine seu conhecimento” 415

CAPÍTULO 29

Marcelo Fernandes de Araujo
Maria Eduarda Ferreira de Souza
Yasmim da Silva Gomes
Lucille Maia Batista
Suzana Leite Cortez

**(Res)significando o uso das tecnologias
nas aulas de língua portuguesa:**

os desafios impostos pelo ensino remoto
emergencial à prática e formação docente **430**

CAPÍTULO 30

Luiza Reis Cerqueira
Márcia Silva Felix
Júlia Maria Dos Santos Alves
Ana Cristina Santos Duarte
Bárbara Brito dos Santos

**Desmistificando as *fake news*
no ensino de biologia 444**

CAPÍTULO 31

Francisco Mailson de Lima Cavalcante
Líliã Mara de Menezes
Vicente de Lima-Neto

Leitura multissemiótica:

um trabalho com o gênero anúncio
publicitário na educação básica..... **458**



CAPÍTULO 32

Denise Vilaça dos Santos

João Vitor Silva Martins

Ewerton Ávila dos Anjos Luna

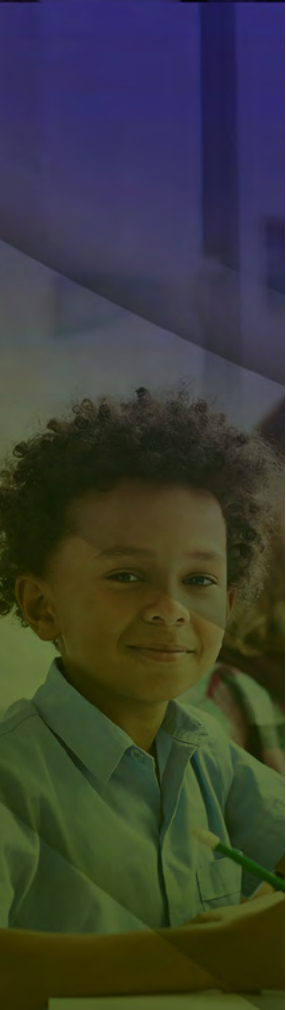
Thayse Carolina Ferreira Paraiso

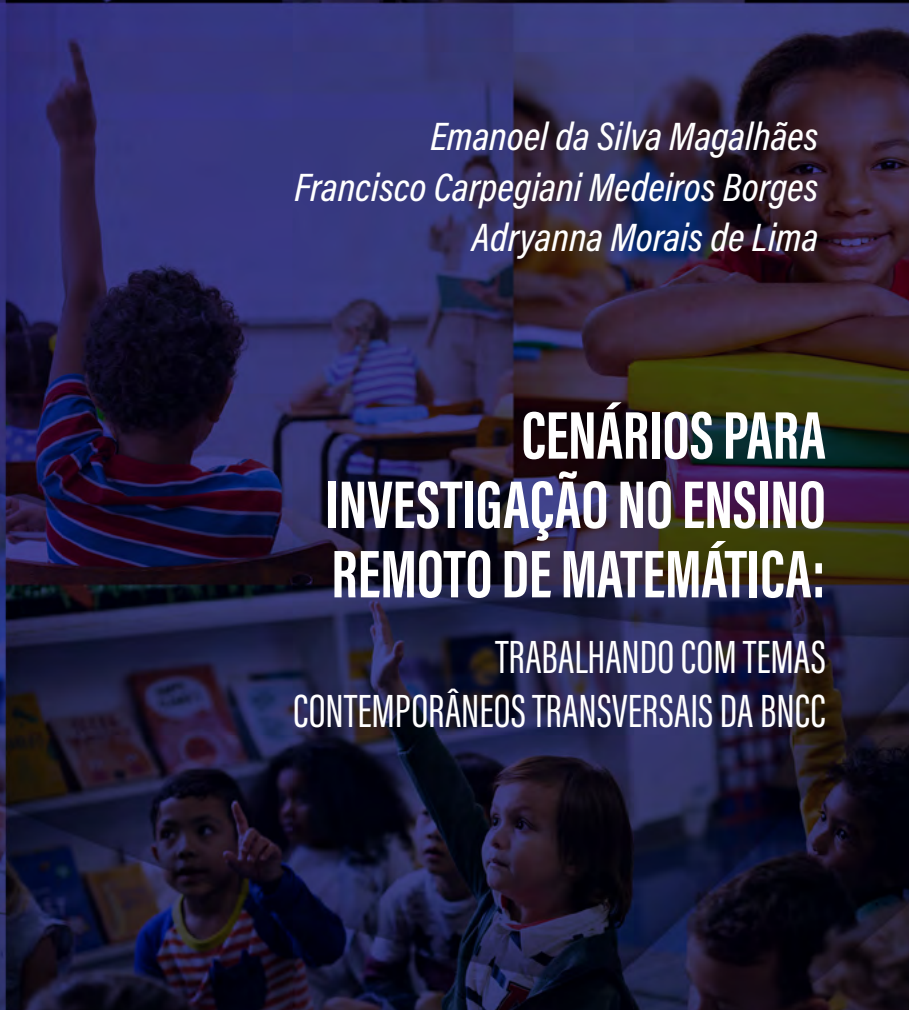
A formação prática:

contribuições do PIBID para

a construção do ser docente475

Sobre os autores e as autoras.....487





*Emanoel da Silva Magalhães
Francisco Carpegiani Medeiros Borges
Adryanna Morais de Lima*

CENÁRIOS PARA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO REMOTO DE MATEMÁTICA:

**TRABALHANDO COM TEMAS
CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS DA BNCC**

SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência vivenciado, a partir de um projeto de intervenção, trabalhado por um bolsista do Subprojeto da área de Matemática, do Programa PIBID da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), nas turmas do 8º ano do turno da manhã, da Unidade Escolar Padre José Raimundo Vieira, localizada na cidade de Parnaíba – PI. O projeto teve como objetivo trabalhar o ensino de Equações do Primeiro Grau a partir de uma metodologia investigativa com Consumo de Energia, tema correlacionado com dois Temas Contemporâneos Transversais da BNCC: Meio de Ambiente e Economia. Além disso, o projeto foi desenvolvido no aplicativo *Whatsapp*, tecnologia digital adotada pela escola para realização das aulas síncronas durante o ensino remoto. Quando o assunto esteve mais ligado ao cotidiano dos alunos a participação deles foi mais efetiva, contudo, no instante em que a matemática se tornou mecânica perdemos a interação com os alunos. O contato com a Metodologia de Investigação foi muito importante para formação inicial de professor de matemática do bolsista.

Palavras-chave: Cenários para Investigação. Educação Matemática. Tendências Metodológicas. Ensino Remoto. PIBID.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato da experiência vivenciado por um bolsista do Subprojeto "*PIBID e a formação do professor de matemática: caminhos de investigação e interdisciplinaridade*" do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr. O PIBID da UFDPAr tem como objetivo principal fortalecer a formação inicial de professores em nível superior a partir da inserção de alunos dos seus cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia, no cotidiano escolar da rede pública de educação, em regime de colaboração com escolas municipais e estaduais da região norte do Estado do Piauí. Dessa forma, busca-se consolidar a articulação de ações nas escolas da educação básica, destacando o papel destas como coparticipe do processo de formação inicial dos licenciandos, para que eles possam criar uma identidade pedagógica experienciando a elaboração de metodologias inovadoras, colaborativas e interdisciplinares, tendo como foco os conteúdos curriculares propostos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC para os processos de ensino e aprendizagem, na percepção da indissociabilidade entre teoria e prática.

O Subprojeto da área de Matemática é composto por: um Coordenador de Área com graduação em Matemática e Doutorado em Matemática Aplicada; três supervisores das escolas, graduados em Matemática, vinte e quatro alunos bolsistas e três alunos voluntários. Todas as atividades do subprojeto são desenvolvidas em três escolas públicas estaduais da cidade de Parnaíba – PI, sendo duas de Ensino Fundamental – Anos Finais e uma de Ensino Médio.

Nos primeiros meses do ano de 2020, o mundo foi atingido por uma ameaça inimaginável, uma pandemia do vírus *coronavírus SARS-CoV-2*. Esse vírus contagioso e perigoso para saúde humana não deu muitas saídas para as pessoas no mundo todo. Dessa forma,

SUMÁRIO

a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou o distanciamento social com o objetivo de diminuir a circulação desse vírus e consequentemente reduzir a quantidade de infectados e mortes.

As escolas tiveram que ser fechadas em todos os lugares. No Brasil não foi diferente, escolas públicas e privadas provaram do mesmo destino. Depois de um certo período sem aulas, a solução foi criar um sistema de ensino online, assim surgiu o ensino remoto, uma medida emergencial criada pelo Ministério da Educação – MEC. Com isso, todas as atividades do programa PIBID da UFDPAr aconteceram e vêm acontecendo de forma remota.

Não podemos confundir o Ensino Remoto com o Ensino à Distância (EAD). Corrêa e Brandemberg (2020) afirmam que:

O ensino remoto ou aula remota, no contexto que vivemos atualmente, é uma solução emergencial temporária com a finalidade de prosseguir com algumas atividades pedagógicas, buscando minimizar os impactos no processo de aprendizagem dos discentes, não se tratando de uma modalidade de ensino. Já o ensino à distância, tem sua estrutura e metodologia planejados a longo prazo para garantir o ensino na Educação à Distância (EAD) de qualidade, possuindo várias particularidades (CORRÊA e BRANDEMBERG, 2020, p. 37).

A realidade das escolas públicas brasileiras no cenário de pandemia, em geral, se assemelha: alunos não tem acesso à internet ou tem acesso precário, não dispõem de equipamentos eletrônicos (notebooks, tablets, smartphones etc.), falta de um ambiente adequado em casa para assistir às aulas síncronas, dentre outros.

Na escola que desenvolvemos o PIBID não é diferente das demais escolas públicas no Brasil. A fim de lidar com a situação, os professores da escola elaboram atividades impressas para levar aos alunos, porém sem acompanhamento pedagógico devido ao distanciamento. Aqueles alunos que dispõem de internet ainda enfrentam muitos desafios como baixa qualidade de internet, falta de recursos

tecnológicos de qualidade etc. Por conta disso, a escola com o objetivo de englobar todos os alunos com acesso à internet optou pela utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta prioritária para realização das aulas.

Mas quando o assunto é aprender matemática, muitas pessoas já ficam com medo e receio, simplesmente pelo fato de considerarem difícil. Esse mito vem atormentando a maioria dos alunos, que por sua vez, levam para vida toda, por isso, quando se fala nessa área, muitos utilizam o termo “bicho de sete cabeças”. Silveira (1999) afirma isso ao dizer:

A mídia adverte os alunos que a matemática causa: calafrios, terror, pânico, medo e dor, como também assusta e tortura. A matemática também é caricaturada por bichos maus: bicho-papão, bicho feio e bicho de sete cabeças. Os sentidos que emergem destes bichos recaem novamente no pré-construído, pois matemática sendo difícil pode ser representada pelo: bicho-papão que dá medo, o bicho feio que assusta e o bicho de sete cabeças que tortura (SILVEIRA, 1999, p. 10).

Tendo isso em vista, é preciso desmistificar esse mito na matemática, torná-la mais interessante. No entanto, é preciso sair do modelo tradicional, assim faz-se necessário a busca de novas metodologias de ensino.

Apesar desses desafios, não podemos ficar parados e esperar que eles se resolvam sozinhos, nós como futuros professores devemos nos reinventar sempre, afinal esse é o papel do ser professor.

Devido à pandemia, os alunos do 8º ano do ensino fundamental não conseguiram ver o assunto de equações do primeiro grau no 7º ano, assim como muitos outros. Logo, a solução adotada pela escola para intervir no problema foi propor um resumo desse assunto no início do período letivo. Isto posto, é possível notar que os alunos tiveram uma deficiência enorme em muitos conteúdos importantes.

SUMÁRIO

Diante disso, elaboramos um projeto de intervenção sobre o Consumo de Energia Elétrica com o objetivo de trabalhar o ensino de Equações do Primeiro Grau de uma forma significativa para os alunos, onde conhecimento matemático é construído a partir de uma discussão sobre uma temática importante na sociedade e relacionado com dois Temas Contemporâneos Transversais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Meio Ambiente e Economia, veja em (BRASIL, 2017).

Segundo Santos e Reis (2017), a construção das hidro-elétricas provoca grandes impactos ambientais e sociais, já que essas criações modificam o curso dos rios e usam grandes espaços territoriais que acabam alagadas, impactando na fauna e flora. É pertinente salientar que todos os outros meios de produção de energia também trazem problemas, algo que achamos importante discutir com os alunos.

Utilizamos uma abordagem investigativa e centrada na realidade dos alunos com o intuito de evidenciar a importância do assunto na vida desses alunos. Quando falamos em metodologia investigativa ou investigação, estamos pensando segundo a ação proposta por SKOVSMOSE (2000), que fala o seguinte:

Um cenário para investigação é aquele que convida os alunos a formularem questões e procurarem explicações. O convite é simbolizado pelo "O que acontece se...?" do professor. O aceite dos alunos ao convite é simbolizado por seus "Sim, o que acontece se...?". Dessa forma, os alunos se envolvem no processo de exploração. O "Por que isto...?" do professor representa um desafio e os "Sim, por que isto...?" dos alunos indicam que eles estão encarando o desafio e que estão procurando por explicações (SKOVSMOSE, 2000, p. 6).

Cenários para Investigação vai contra o ensino tradicional, que se enquadra no paradigma do exercício, onde o professor explica o conteúdo, dá exemplos e depois os alunos terão que

reproduzir esse mesmo conteúdo resolvendo exercícios para no fim repetir a mesma ideia em uma prova. Essa abordagem investigativa tem como principal objetivo desenvolver nos alunos um pensamento matemático crítico.

Pensando nessa perspectiva, a utilização dos conhecimentos matemáticos pode de fato ajudar esses alunos a compreenderem os impactos do consumo excessivo, com isso, entender a importância de viabilizar possíveis economias que podem ser feitas.

DESENVOLVIMENTO

O projeto de intervenção foi realizado de 06 a 08 de julho de 2021 em um grupo do WhatsApp, onde acontecem as aulas de todas as disciplinas das turmas do 8º ano do turno da manhã da Unidade Escolar Padre Raimundo José Vieira, escola da rede pública estadual e escola participante do PIBID da UFDPAr, localizada no município de Parnaíba – PI, sob a supervisão da professora supervisora do subprojeto na escola. Nos dois primeiros dias, dispomos do horário da aula com duração de 1 hora e 20 minutos cada dia. No último dia, no turno da tarde com duração de 1 hora e 30 minutos. Inicialmente, trabalhamos com os alunos a investigação de uma conta de energia do mês junho e no dia final, uma atividade na qual os alunos iriam realizar uma exploração mais detalhada usando a conta de energia de suas casas mediante um roteiro para melhor situá-los. Ainda evidenciamos que esse desfecho aconteceu em um contraturno com o intuito de sanar as dúvidas dos alunos na atividade final. Como esse projeto foi uma atividade do PIBID, não podemos assumir uma turma sozinhos, por isso fomos acompanhados pela professora e supervisora responsável pelos Pibidianos na escola.

SUMÁRIO

Iniciamos o projeto com a seguinte pergunta: "Vocês acham que é preciso economizar energia elétrica?". E todas as respostas foram positivas, mas faltava uma explicação, então completamos com a seguinte pergunta: "Mas, por que?", daí as respostas foram mais explicativas. Algumas respostas foram:

- **Aluno 1:** *"Pra conta de luz não vim muito caro, né!"*;
- **Aluno 2:** *"Por conta que primeiro, a luz está muito cara e segundo por conta que tipo, o recurso que são utilizados para fazer meio que essa energia elétrica eles podem se esgotar e podem meio que ficar em escassez, entendeu"*;
- **Aluno 3:** *"Porque economiza e ajuda o meio ambiente"*;
- **Aluno 4:** *"Porque se a gente não economizar vai chegar um dia que não vai ter mais"*;
- **Aluno 5:** *"É importante né, é economizar, é tanto pro recurso financeiro né, como para os recursos ambientais, porque a energia é dos recursos da natureza, né"*;
- **Aluno 6:** *"Porque precisamos economizar energia para as próximas gerações"*;
- **Aluno 7:** *"Porque se não economizar vai chegar um dia q não vai ter nenhum tipo de recurso de eletricidade"*;
- **Aluno 8:** *"Porque se nós não economizar vai acabar"*;
- **Aluno 9:** *"É importante portanto motivos financeiros, evitar gastos excessivos e desnecessários, é quanto por motivos ambientais, pois a geração de energia depende da exploração de recursos naturais sendo muito danoso para o meio ambiente gerar tanta energia"*.

Com essas respostas podemos perceber que foi uma conversa bem interessante e fluida. Apesar da pergunta ser simples de início, ela impulsionou os alunos a pensar de imediato nos fatores envolvidos no consumo de energia elétrica, ou seja, o preço de consumo e os impactos ambientais. Nota-se que alguns compreendem que é importante economizar visando a diminuição do preço da conta, preservação do meio ambiente e dos recursos de geração de energia. Foi possível notar que alguns fizeram pesquisas na internet, porém essa é a essência da aprendizagem.

As escolas sempre proibiram o uso de celulares se apoiando em uma metodologia conteudista e decorativa, no entanto, a pandemia veio para mostrar que isso não vem dando certo. As informações estão mais fáceis e acessíveis na era digital, então cabe a nós incentivar o uso das tecnologias digitais, afinal o mundo está evoluindo e temos que evoluir junto com ele, não ficar presos em metodologias tradicionais.

Para reforçar a discussão foi disponibilizado dois vídeos da plataforma YouTube: (ELETROPAULO, 2016) e (RODRIGUES, 2021). O primeiro um vídeo fala sobre os impactos da geração de energia elétrica, ou melhor, os danos que podem acontecer no meio ambiente, algo desconhecido para muitas pessoas. No caso das hidroelétricas que movem geradores com a força da água e produz energia limpa podem causar muitos impactos ambientais, são eles, mudar cursos de rios, inundar grandes áreas deslocando populações além de prejudicar a fauna e flora local. As usinas termoelétricas poluem o ar com a queima do carvão ou precisam de muita biomassa para manter a produção de energia. Já as usinas termonucleares usam e produzem materiais radioativos o que é muito perigoso. Usinas eólicas fazem barulhos, alteram o voo dos pássaros e nem sempre conseguem gerar energia em grandes quantidades. Já o segundo vídeo, traz uma situação muito atual, uma explicação sobre os fatores que influenciam no preço da conta de energia, que no caso é a falta de chuva. Segundo o governo federal, o volume de água é o menor

dos últimos 91 anos, ou seja, um fato muito preocupante que afeta a todos. Tal acontecimento manipula as bandeiras tarifárias da conta, que estão associadas aos impactos ambientais.

Os vídeos levaram os alunos entender ainda mais a importância de economizar energia e água, uma vez que ajudam a amenizar os problemas ambientais, o que é ótimo para nossa sociedade. Percebemos que esse assunto atraiu grande parte dos alunos, porque é algo do nosso cotidiano. Muitos relataram que seus pais já tinham conversado sobre isso, mas apenas com respeito ao aumento do preço da energia. Esses fatores que controlam os preços são desconhecidos por grande parte da população, daí a importância de explorar tais ambientes nas escolas. A maioria das instituições educacionais apenas se preocupam em aplicar conteúdos abstratos e mecânicos, assim acabam esquecendo de explorar a realidade.

Após essa exploração motivacional enfatizamos a relevância de usar a matemática para interpretar a conta de energia e depois partimos para uma investigação a fim de explorar o assunto equações do primeiro grau.

Nessa etapa pedimos aos alunos que observassem uma conta de energia atual disponibilizada no grupo da aula por WhatsApp. Ao motivar os alunos através da pergunta “O que podemos tirar de matemática dessa conta?”, muitos alunos responderam, números, contas, consumo mensal, total a pagar, datas, somas etc. Em cima dos comentários, destacamos que a matemática está presente em tudo, por isso tal importância de interpretar através dessa área. Para alguns podem parecer comentários simples, mas por trás disso tudo tem uma história muito grande e que daria para ser explorada mais a fundo. Infelizmente, a história da matemática não pôde ser explorada por conta do tempo, porém acreditamos que seria uma abordagem interessante e proveitosa.

SUMÁRIO

A partir do ponto de vista “consumo mensal e total a pagar” feito por um aluno foi possível investir em uma investigação com direcionamento ao tema proposto. Primeiro, os alunos foram questionados quanto a possibilidade de descobrir esse consumo mensal usando alguns dados da conta de energia. Porém, eles não entenderam, assim foi preciso guiar ainda mais, identificando o local que se encontravam esses dados e quais eram. Agora a pergunta foi a seguinte: “Como descobrir o consumo mensal usando apenas o consumo total atual e consumo total anterior?”. Nesse caso, poucos alunos responderam e entenderam. A fim de evitar ficar muito tempo no mesmo lugar, concluímos essa solução com uma explicação passo a passo. Logo, recebemos um “feedback positivo” dos alunos.

Usando a dinâmica investigativa, utilizamos o mesmo ponto de vista para encontrar o consumo mensal, porém imaginando em outra situação. Fizemos uma nova pergunta: “Se o consumo mensal fosse de 175 kwh e o consumo total fosse o mesmo, qual seria o consumo total atual?”. Novamente poucos entenderam, então explicamos a solução e reforçamos com outra visão, que foi: “E se o consumo mensal fosse de 235 kwh e o consumo total atual fosse o mesmo, qual seria o consumo total anterior?”. No entanto, ninguém conseguiu resolver. Dessa forma foi preciso explicar passo a passo todos os detalhes.

Nessa etapa, muitos alunos relataram que estava muito difícil por conta da troca de sinais e das manipulações necessárias para encontrar o termo desconhecido. Aqui, a matemática se tornou muito mecânica, tirando toda aquela empolgação do começo. É compreensível, já que não tem significado nenhum na vida deles. O ambiente proposto tinha o objetivo de estimular a interpretação dos dados transformando em uma linguagem matemática mesmo que intuitiva. Mas, sem sucesso, uma vez que, sempre tivemos que explicar tudo à maioria deles, deixando aquele clima de aula tradicional, onde o professor só fala e os alunos só escutam.

SUMÁRIO

Para reverter a situação, fomos explorar o significado de *kwh*, que medi o consumo de energia. Alguns até comentaram que viram na conta, mas que não sabiam o significado. A partir disso, explicamos os significados das letras *k*, *w* e *h*. Logo, os alunos ficaram curiosos, perguntando mais sobre watts, direcionando a dinâmica para outro lado também interessante. Diante disso, mostramos a eles uma foto da descrição atrás de uma TV, contendo exatamente uma medida com a grandeza questionada. De repente um aluno curioso pergunta: "Hum..., mas num rola equação envolvendo essas letras não né?". Esse questionamento foi perfeito para à abordagem investigativa na qual nós professores temos que instigar os alunos a questionar independente do rumo que será atingido. Mas claro, sempre tendo em mente estimular o pensamento matemático dos alunos.

O questionamento do aluno nos levou a fórmula do consumo de energia mensal. Para envolver essa situação, utilizamos a TV, citada anteriormente, visando adotar uma perspectiva real. Supomos que a TV fosse utilizada por três horas para, enfim a resolvermos. Entretanto, o medo de perder muito tempo nos motivou a explicar passo a passo, não dando oportunidade aos alunos.

Ao discutir sobre o consumo de energia fomos entender o que influencia no preço da conta. Alguns alunos disseram que era só somar os valores presentes na descrição da conta, os valores persuadidos tanto pelo consumo mensal quanto pela contribuição na iluminação municipal. No primeiro, cada *kwh* custa um valor determinado e no segundo, uma tarifa fixa. Depois dos comentários, os alunos foram indagados quanto a possibilidade de escrever uma equação para situação. Muitos responderam que sim, alguns já montaram a equação e já outros disseram que não entenderam. Assim, não perdemos a oportunidade de formalizar o conceito de equações do primeiro grau com uma incógnita, ou seja, toda sentença matemática expressa por uma igualdade, na qual deve possuir uma letra para representar aquilo que é desconhecido e se procura saber. Depois disso, mais alunos conseguiram entender e até colocar a situação nessa linguagem matemática.

SUMÁRIO

Todos os alunos apenas tiveram a ideia de somar os valores na conta para encontrar o valor total, mas também era possível outros caminhos, nos quais eram precisos entender que cada *kwh* do consumo mensal custava um determinado valor associado a quantidade de energia, transmissão, distribuição e impostos. Por conta do tempo, não conseguimos atingir esse objetivo. Para finalizar, criamos um roteiro escrito baseado na metodologia investigativa parecido com a dinâmica feita nos dois dias no qual eles teriam que fazer sozinhos com uma conta de energia de suas casas.

Na última parte do projeto, ficamos disponíveis em um contraturno para tirar possíveis dúvidas quanto ao roteiro investigativo, contudo poucos apareceram e ainda não tinham feito nada. Apesar disso, tentamos estimulá-los a fazer durante aquele horário. No fim, evidenciamos que as equações não estão apenas nos livros das escolas e sim em todos os lugares, no dia a dia.

Durante o horário para tirar as dúvidas, os poucos que fizeram não responderam todas. Diante disso, demos um prazo de quatro dias para terminar, mas mesmo assim não tivemos retorno nenhum. Acreditamos que os alunos não fizeram por conta das avaliações e das muitas atividades para fazer, uma realidade que vivemos no ensino remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho é possível perceber que existem tantos pontos positivos como negativos. A conversa sobre os fatores envolvidos ao consumo de energia (os impactos ambientais, o preço da conta de energia etc.) estimularam a maioria dos alunos, facilitando um debate significativo que servirá para vida toda. No entanto, houve momentos que tivemos que adotar uma abordagem mais tradicional, por conta do tempo, da interação via WhatsApp, do interesse dos alunos, dentre outros.

Quando a Matemática se tornou muito mecânica, os alunos rotulavam como difícil e com razão. Nem todos querem ser matemáticos, mas as escolas sempre forçam esse lado mecânico e decorativo. Foi um erro ter usado uma abordagem tradicional em alguns momentos. A ideia era usar essa dinâmica investigativa que não foi bem trabalhada, entretanto além dos motivos citados anteriormente, podemos afirmar que não temos ainda muitas experiências com essa nova metodologia, uma vez que, o tradicional está enraizado em todos, afinal, não é do dia para noite que isso vai acontecer.

Apesar das dificuldades, consideramos que esse é o papel do professor. É preciso saber lidar com essas dificuldades, em nenhum caso temos que contar com a perfeição, devemos atribuir esses fatores negativos como uma aprendizagem e melhorar ainda mais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jul. 2021.

ELETROPAULO. **Os impactos da geração de energia elétrica.** Youtube, 29 de abr. de 2016. Disponível em: https://youtu.be/10w__YHML0Y. Acesso em: 01 jul. 2021.

PANTOJA CORRÊA, J. N.; BRANDEMBERG, J. C. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 22, p. 34–54, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4176>. Acesso em: 19 jul. 2021.

RODRIGUES, M. **Por que a falta de chuva mexe com seu bolso?** Youtube, 23 de jun. de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/1236Pf3nD9E>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SANTOS, C. B.; REIS, D. C. **Aplicação da Matemática no consumo consciente da energia elétrica para redução de gastos.** [s.n.], Goiás, nov. 2017. Disponível em: <http://aprender.posse.ueg.br:8081/jspui/handle/123456789/168>. Acesso em: 24 maio 2021.

SKOVSMOSE, O. **Cenários para Investigação**. Tradução de Jonei Cerqueira Barbosa. **Bolema**, Rio Claro, v. 13, n. 14, 2000. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10635>. Acesso em: 24 maio 2021.

SILVEIRA, M. R. A. **Matemática é difícil**: um sentido pré-construído evidenciado na fala dos professores. Coletânea do Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre. v. 7, n. 21, p. 34-40, 1999. Disponível em: http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/matematica.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

SUMÁRIO



2

*Júlia Quirino Leite da Fonseca
Ana Carolina Silva Viegas
Gabrielly Késsia de Brito Negromonte
Maria Gabriela de Lima Mourão
Lucille Maia Batista
Ricardo Postal*

O ESTÍMULO À POSTURA CRÍTICA NO CAMPO DA LEITURA EM AULAS REMOTAS DE PORTUGUÊS:

**UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR
DE OBSERVAÇÕES DE AULAS DO 6º ANO**



SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho relata observações de aulas remotas de uma turma do 6º ano da Escola Estadual Dr. Fábio Corrêa, em Pernambuco, e analisa como essa experiência nos proporcionou conhecer um ensino de práticas de leitura que estimulam o desenvolvimento crítico dos alunos, pautado na Pedagogia dos Multiletramentos em consonância com a BNCC, diante do desafio de um cenário pandêmico que levou a educação a sofrer consideráveis mudanças. Sendo assim, dialogamos nesse texto com os estudos e reflexões feitas por Dionísio (2014) e Rojo (2016, 2019, 2020), autoras que refletem sobre o letramento escolar em relação a outras instituições de letramento no mundo contemporâneo e sobre a abordagem da Multimodalidade e dos Multiletramentos no ensino de língua. Além disso, este relato objetiva apontar a relevância de tal experiência na nossa aprendizagem de uma prática pedagógica no campo da leitura voltada para a etapa da postura crítica, em aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Pedagogia dos Multiletramentos. Criticidade. Língua Portuguesa. Ensino remoto. Leitura.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado com o intuito de relatar nosso acompanhamento de uma turma de sexto ano da Escola Estadual Dr. Fábio Corrêa, localizada na Cidade do Recife em Pernambuco. Tal acompanhamento ocorreu remotamente, pois a nossa observação aconteceu em junho de 2021, ainda no momento de maior isolamento social por causa da pandemia do COVID-19 e, portanto, não tínhamos autorização para observar as aulas presencialmente. Assim como outras escolas nos mais diversos estados do Brasil, a escola encontrava-se em situação de ensino híbrido. Desse modo, os alunos estavam acompanhando as aulas remotas e presenciais, no entanto, a maioria dos alunos acompanhava as aulas presenciais, enquanto uma outra parcela muito menor, que tinha acesso aos meios digitais, acompanhava as aulas remotas.

Durante as nossas observações das aulas, pudemos notar uma atenção da professora para a tentativa de estimular a criticidade nos alunos e compreender que tal atenção se pautava na pedagogia dos Multiletramentos, adaptada às necessidades do contexto pandêmico, a partir da leitura e da interpretação de textos somadas à solicitação da escrita e reescrita de textos como atividades para casa. Desse modo, realizamos nosso relato com os objetivos de registrar as nossas observações de aulas remotas de língua portuguesa de uma turma de 6º ano em uma escola estadual de Pernambuco e analisar a relevância desta experiência em nossa aprendizagem de práticas pedagógicas no campo da leitura que estimulem nos alunos uma postura crítica em aulas remotas de português. Para isso, a nossa análise foi embasada em reflexões realizadas por Dionísio (2014) e Rojo (2016, 2019, 2020) por discutirem sobre a Multimodalidade e os Multiletramentos no ensino de língua, além de refletirem sobre o letramento no contexto escolar associado a outras instituições contemporâneas de letramento.

SUMÁRIO

A partir dos nossos estudos oportunizados pelo PIBID sobre um ensino pautado na Pedagogia dos Multiletramentos, e das nossas observações de aulas, optamos por analisar o estímulo à criticidade em práticas de leitura pensando nas possibilidades e nos desafios que o ensino remoto poderia proporcionar para o desenvolvimento desta que, segundo a BNCC, é uma competência imprescindível para os alunos tornarem-se estudantes e, posteriormente, cidadãos íntegros e críticos, devendo, portanto, essa competência ser desenvolvida ao longo da vida escolar dos alunos. No entanto, é importante que haja um maior estímulo ao desenvolvimento dessa competência crítica nas aulas de língua portuguesa a partir do 6º ano, pois é o momento em que os alunos estão começando a amadurecer os seus conhecimentos, adquirindo mais autonomia e um maior protagonismo nas suas práticas comunicativas dentro e fora da escola.

Sendo assim, as leituras já podem ter um nível maior em complexidade, e não mais apenas objetivando a fruição e a contribuição no desenvolvimento da sensibilidade do aluno, como acontece nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir do sexto ano, portanto, os alunos precisam de práticas de leitura para além da sensibilização, e que contribuam no desenvolvimento da criticidade também para com as suas próprias produções, que acontecem de acordo com a idade escolar. Assim, procuramos seguir neste relato o que afirma Dionísio (2014):

O que buscamos é, como profissionais envolvidos com a educação e com a linguagem, compreender os fatores que podem ser considerados facilitadores do processo de aprendizagem para que se possa utilizar os recursos disponíveis, a fim de construir uma aprendizagem significativa (Dionísio, 2014, p. 23).

À vista do que foi apontado por Dionísio, observamos se os referidos alunos são capazes de desenvolver habilidades que vão além da mera decodificação, mesmo por meio do auxílio dos recursos digitais - tendo em vista o cenário pandêmico, especialmente - pois

SUMÁRIO

notamos a presença do desenvolvimento da leitura que contém sentidos durante as aulas observadas.

Tendo em vista a importância do incentivo à capacidade crítica dos alunos, segundo a BNCC, procuramos analisar se houve uma construção significativa de conhecimento crítico nos alunos de acordo com os estudos realizados nas aulas remotas de português do sexto ano da Escola Estadual Dr. Fábio Corrêa, constituídos pelas explicações, conscientização e atividades feitas em sala de aula com o auxílio da professora, assim como pelas atividades extraclasse solicitadas. Isso porque a BNCC propõe que o trabalho com a Língua Portuguesa associada a práticas de linguagem presentes nos eixos de leitura, escrita ou oralidade nos Anos Finais do Ensino Médio:

Como já mencionado, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade (BNCC, 2017 p. 139).

Em vista disso, é válido adiantar que há práticas de leitura que envolvem as habilidades de compreensão e de interpretação de textos do gênero memória, que é inferencial por natureza e possibilita o reconhecimento do propósito comunicativo do texto e dos diferentes modos em que ele é realizado, nas aulas observadas dessa turma. Desse modo, esse gênero apresenta abordagens linguística, metalinguística e reflexiva de modo evidente nos eixos da leitura, como a BNCC propõe.

Além disso, dentre as possibilidades que o atual uso inevitável das tecnologias digitais proporcionou, podemos destacar a presença da pedagogia dos multiletramentos na composição das aulas. Esses letramentos são multimodais, ou seja, utilizam-se de várias

SUMÁRIO

linguagens concomitantemente em práticas sociais de leitura e de escrita em diversos contextos e provocam uma maior reflexão crítica dos alunos acerca dos diversos modos semióticos que compõem o texto, como reflete Rojo (2020). Sendo assim, apesar de todas as dificuldades (de acesso, conexão e domínio dos recursos) encontradas no meio digital, os multiletramentos foram impulsionados com o contexto pandêmico, pois esta foi a única solução encontrada para que os estudantes não ficassem sem aulas.

O cenário pandêmico, ao exigir das escolas o uso das tecnologias digitais, suscitou nesse momento novas possibilidades que, em certa medida, favorecem os multiletramentos nas práticas escolares de ensino de Língua. Isso porque, como reflete Rojo (2019), os recursos dos multiletramentos podem ter um resultado satisfatório no envolvimento dos alunos nas aulas e no ensino-aprendizagem, a depender dos recursos digitais utilizados e, principalmente, se forem diversificados e criativos. Tendo isso em vista, a Pedagogia dos Multiletramentos é a pedagogia atenta para a produção de sentidos na atualidade e, portanto, aponta a necessidade de curadoria e de reflexão crítica. Partindo disso, Rojo aponta que o aluno atua como um *designer* de significados, haja vista que o aluno produz novos significados por meio desse processo proporcionado pela Pedagogia dos Multiletramentos. Entretanto, isso só acontece, de fato, se existir a interligação entre *pesquisa, criação e colaboração*, visto que essa base contribui no desenvolvimento da reflexão crítica que é antecedida para a contemporaneidade e para o futuro.

Como é apontado por Rojo (2016), o Grupo Nova Londres, que criou o conceito de Multiletramentos em 1986, propôs um diagrama em quatro quadrantes que exemplifica o processo que o aluno passa a partir da utilização dos recursos dos multiletramentos para se tornar um aluno transformador. De acordo com o diagrama, a partir da exposição à pedagogia dos multiletramentos, o aluno vai ser um usuário funcional das linguagens, que deve conhecer os dispositivos, os seus programas e os aplicativos e deve ser criador de sentidos, ou

SUMÁRIO

seja, entender como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam. Para isso, esse aluno precisa ser, também, um analista crítico, que entende que tudo que é dito e é estudado é fruto de uma seleção prévia. Por fim, ele deve utilizar o que aprendeu em novos contextos e de diferentes modos, tornando-se, assim, um sujeito transformador. Por meio desse processo, o alunado passa da condição de sujeito passivo e se torna protagonista em sala de aula, o que o possibilita o desenvolvimento da competência crítica.

Ademais, como reflete Dionísio (2014), nós podemos aprender mais e guardar mais informações quando o fazemos de modo rápido e prazeroso. Sendo assim, a utilização de vários estilos cognitivos no ensino para possibilitar experiências significativas de aprendizagem, que permitam novos conhecimentos, proporciona uma aprendizagem mais rápida e prazerosa, pois a nossa apreensão cognitiva percebe esses novos conhecimentos como mais relevantes. Destacamos, então, como a escolha desses recursos digitais contribui para a formação de sentido, visto que nossas práticas de leitura e escrita não são mais como antes e “o processo de compreensão textual pelo qual procuramos nortear nossa prática docente se orienta pela perspectiva de que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros” (DIONÍSIO, 2014, p. 42).

No entanto, concomitantemente, esse novo contexto digital apontou desafios particulares da realidade socioeconômica brasileira, acentuando problemas já existentes e que refletiam diretamente na educação - como, por exemplo, a carência de infraestrutura tecnológica das escolas que, nessas circunstâncias, afetou, principalmente, o acesso às aulas e às atividades por parte dos estudantes. Problemas como esse são consequências da relutância da educação, tanto pública como privada, em lidar com o digital (ROJO, 2020).

o acesso do alunado é, muitas vezes, problemático; o ambiente doméstico é ou pode ser inadequado; as videoaulas são entediadas; em especial na educação básica. A escola, tanto pública como privada, relutou muito,

SUMÁRIO

nos últimos trinta anos, em lidar com o digital; estamos sofrendo agora as consequências disso (ROJO, 2020, p. 42).

Dessa forma, a partir das nossas observações de aulas remotas da turma referida, encontramos o seguinte questionamento: se as construções de práticas de leitura que estimulam a criticidade aconteceram nas aulas remotas de Língua Portuguesa, se houve alunos que desenvolveram a criticidade e se as práticas realizadas nas aulas contribuem para a nossa formação docente.

DESENVOLVIMENTO

As observações das aulas aconteceram remotamente, num contexto de aulas síncronas, nos dias 09, 11, 18 e 23 de junho de 2021, com carga horária de 40 minutos no primeiro e último dia e de 60 min nos demais. A turma estava participando da Olimpíada de Língua Portuguesa, cujo tema era “O lugar onde vivo”, e sendo assim, as aulas estavam voltadas para o trabalho com o gênero memória, alinhado à proposta do referido evento.

Nessa realidade, as aulas seguiam uma linearidade, ou seja, toda aula era uma continuação da anterior, então, das seis aulas que os alunos tinham na grade de horários, uma metade acontecia remotamente e a outra presencialmente. Para os alunos que apenas acompanhavam as aulas remotamente, a professora revisava a aula presencial de que não tinham participado antes de iniciar o assunto da aula do dia. Devido ao contexto pandêmico, nós, Pibidianas, somente tivemos autorização para observar as aulas remotas, mas sabíamos o que acontecia durante as aulas presenciais devido ao nosso comparecimento a reuniões semanais com a professora dos alunos - nossa supervisora. Nesse sentido, observamos um total de 6 aulas em duas semanas.

Quando começamos as observações na turma, eles estavam na fase de escrita de suas memórias - processo que se deu com diversas versões do texto até chegar à versão final. Nas aulas, a professora trazia a memória de alunos de outras turmas (sem identificação) e cada aluno a lia individualmente. Logo após, utilizavam o recurso de levantar a mão do Google Meet, para sinalizar que tinham acabado a leitura; quando todos acabavam, a professora fazia perguntas motivadoras acerca do texto e logo em seguida os estudantes começavam a fazer questionamentos críticos sobre as inadequações e o que podia ser melhorado na escrita, dando sugestões de construções mais adequadas para o texto. Em seguida, a docente ampliava a discussão: explicitava tudo o que haviam comentado e esclarecia outras questões importantes. Todo esse processo das aulas contribuiu para que os alunos pudessem exercitar o olhar crítico na leitura posterior de suas próprias memórias, percebendo as possibilidades de melhoria na reescrita das versões.

Acresce-se a isso que, ao longo dos dias observados, foram abordados aspectos e conteúdo - elementos estruturais - relevantes para a produção do gênero memória, como marcadores temporais, início e fim do texto, relação entre texto e título, descrição detalhada, entre outros. Vale destacar que tais conteúdos só eram abordados após a leitura e análise críticas dos estudantes, pois suas percepções e comentários já estavam associadas a algum elemento estrutural da memória, como, por exemplo, a falta de marcadores temporais, que dificultava a progressão do texto. Desse modo, eles eram estimulados a construir por si mesmos os conhecimentos dos referidos assuntos, e apenas depois disso eram apresentados, de fato, ao conteúdo trabalhado. A seguir, relatamos com mais detalhes a experiência vivenciada em cada dia de observação de aula.

SUMÁRIO

DIA 9 DE JUNHO

Na primeira aula que observamos, notamos uma boa relação entre a professora e a turma, e que apesar de ter poucos alunos, eles são muito curiosos e comunicativos, o que possibilita uma ótima interação ao longo das aulas. Na aula, estavam presentes 7 alunos, dos quais apenas 3 ligaram a câmera, mas uma única aluna deixou a câmera ligada a aula inteira.

Primeiramente, observamos os momentos em que as aulas acontecem: revisão das aulas passadas, a apresentação do novo assunto e o seu desenvolvimento. Assim, a professora iniciou a aula a partir da atividade da semana anterior, que muitos fizeram, e revisou o conteúdo das aulas presenciais, devido à necessidade de apresentar as outras partes do conteúdo para os alunos que frequentam apenas as aulas remotas. Apesar da presença de sete alunos na aula, apenas dois se destacaram, pois eles foram os que mais interagiram por meio de perguntas, ao tirar dúvidas e ao fazer as atividades de classe, com o intuito de sempre mostrar que fazem o que é solicitado.

Após a observação geral da relação professora-aluno, percebemos boa relação da turma com a utilização dos recursos digitais da plataforma utilizada para as aulas, o Google Meet, pois os alunos auxiliavam uns aos outros quando algum deles apresentava dificuldades com a conexão ou com a própria plataforma. Tendo em vista que os alunos não utilizam o chat, mas apenas a ferramenta do microfone, notamos que, para evitar a microfonia, ou seja, a “confusão” de vozes durante a aula, após a leitura individual ou quando queriam falar algo, os alunos sempre utilizavam a ferramenta de “levantar a mão”. Assim, não havia mistura de vozes e os colegas que não tinham terminado as respectivas leituras não eram atrapalhados. A partir do aproveitamento da ferramenta de “levantar a mão”, notamos, também, dificuldades de leitura em três alunos, pois eles demoram mais que os outros alunos na leitura de textos pedidos,

não interagem muito sobre os textos apresentados pela professora e percebemos que há uma aluna que não assina a lista de frequência.

Por fim, outro apontamento da nossa observação nesse dia se voltou para a temática da aula, pois a aula foi guiada pela seguinte questão: "o texto atendeu ao objetivo?". Assim, a atividade realizada pela professora se deu por meio desse questionamento com o propósito de fazer com que os alunos percebessem a ausência das informações e dos elementos importantes na constituição dos textos para a sua compreensão.

Diante disso, os alunos corresponderam de forma muito positiva, não apenas reconhecendo o que poderia ser aperfeiçoado, mas sugerindo novas possibilidades de construção, também. Isso porque a atividade exercita o olhar crítico para o próprio texto, em que, por meio dela, os alunos podem observar as possibilidades de melhoria através de textos-exemplos do gênero que estavam estudando. Com o auxílio de comentários e explicações da professora, com o fito de que os alunos praticassem esse olhar crítico nos seus próprios textos, os alunos se inseriam num processo de leitura/escrita. Desse modo, durante esse processo com os textos-exemplos, os alunos comparavam, avaliavam as inadequações e as problemáticas, revisavam e sugeriam melhorias, assim sendo, os alunos praticavam o olhar crítico voltando-se para os seus próprios textos.

DIA 11 DE JUNHO

Neste segundo dia de observação, houve a continuidade da aula anterior, com o mesmo procedimento de leitura das memórias, comentários dos alunos e explicações da professora, em que percebemos uma construção conjunta dos sentidos do texto. Certas vezes, a docente sequer precisou fazer perguntas motivadoras, visto que os próprios estudantes, após a conclusão de suas leituras individuais, já identificaram as inadequações da memória apresentada, abrindo o microfone para comentá-las e ainda sugeriram melhorias para o texto.

Assim, notamos que os alunos tinham uma ótima percepção dos detalhes que faltavam na memória analisada - no que se refere aos aspectos estruturais do gênero e aos mecanismos constitutivos de sentido - além de terem sugerido pertinentes e adequadas possibilidades de melhoria na escrita do texto. Somado a isso, é interessante pontuar que a professora aproveitou tudo o que os discentes falaram, partindo de seus comentários para explicar, elucidar e ampliar o debate.

Após este momento de leitura e análise conjunta do texto estudado, a docente frisou alguns aspectos necessários à construção de uma memória - os quais estavam relacionados ao que foi discutido anteriormente -, como a importância da descrição detalhada de uma memória e as formas adequadas de iniciar e finalizar uma memória. Ademais, ela explicou a relevância da reescrita, de sempre reavaliar criticamente seu texto, fazendo aquilo que eles estavam praticando com textos de outra autoria, para identificar possibilidades de melhoria em sua própria produção.

Nesta aula, notamos o envolvimento e interação de mais dois alunos, os quais não participaram na aula anterior. Além disso, uma aluna interrompeu a aula para avisar à professora que ia sair um momento, pois usava o *smartphone* da mãe, que precisou utilizar o aparelho; depois de cerca de 8 ou 10 minutos, a menina retornou à sala virtual. Porém, houve uma interrupção no seu fluxo de aprendizagem, bem como no foco de estudo, além de perda de partes das discussões. Fatos como esse nos levam a refletir sobre a qualidade no aprendizado destes alunos nas aulas remotas.

Ao fim da aula, a professora informou que a prova seria na semana seguinte - conforme lhe foi informado pela direção da escola - sendo presencial com os alunos que iam para as aulas presenciais e pelo Google Classroom para os que participavam apenas das aulas remotas. A seguir, ela explicou que o assunto da prova seria interpretação de texto de uma memória literária, semelhante ao que vinham

desenvolvendo nas aulas, e que teriam do dia 14 ao dia 18 de junho para fazer e enviar a prova. Logo após, a docente projetou na tela o Classroom da turma para mostrar os materiais disponíveis na plataforma, pelos quais os estudantes poderiam estudar para a prova. Neste momento, observamos uma aba do Classroom nomeada de “biblioteca”, em que havia um mapa mental (recurso multissemiótico) que podia ajudar nos estudos sobre memória literária, bem como dois livros de memórias disponíveis para eles lerem.

DIA 18 DE JUNHO

A professora deu início à aula propondo uma atividade que tinha como objetivo o uso de marcadores temporais devido à observação de certa dificuldade com tal tópico. A atividade consistia em completar espaços em branco de um texto com algumas opções de marcadores temporais disponíveis. A atividade, que estava sendo projetada pela professora, foi feita primeiramente pelos alunos de forma individual e após isso houve um momento de discussão conjunta acerca das possibilidades das respostas e as possíveis construções de sentido.

Após dar início à reflexão sobre os marcadores temporais com o “era uma vez”, a professora guiou o processo fazendo-os pensar nos marcadores dentro do texto, refletindo sobre as expressões e em como empregá-las. Entre algumas dúvidas, os próprios alunos refletiram sobre as diferenças de sentidos construídos no texto ao empregarem “durante a noite” ou “uma noite”.

Cabe ressaltar aqui o trabalho contextualizado com a gramática realizado pela professora, a qual foi além da gramática pela gramática, descontextualizada, e adentrou em um universo de análise de contexto e do uso significativo dessas expressões. Em outras palavras, a professora não chega com uma lista de marcadores temporais e propõe que os alunos a decorem e entendam simplesmente que servem para situar

a fala no tempo, mas trabalha a gramática de forma inserida no texto e nos diferentes sentidos que utilizar tais marcadores provocam.

Dentro dessa mesma discussão, outro ponto relevante que se destacou durante a observação desta aula foi uma discussão entre os alunos sobre o preenchimento de uma lacuna específica no texto, e sobre como a escolha de um determinado marcador poderia ou não suscitar a necessidade de modificar o verbo que viria a seguir, devido às construções de sentido que seriam feitas. No exemplo, eles teriam que optar entre “durante a noite” ou “uma noite” para preencher uma lacuna que era sucedida por “as crianças acordaram”, o que os levou a concluírem que a depender do que optassem por usar teriam que “mexer no texto”, nas palavras de um deles, e usar o verbo “acordavam”, e que isso traria um sentido de que as crianças acordavam todas as noites, não sendo um evento específico.

Além disso, pudemos observar como os alunos que participavam ativamente da aula observada utilizavam expressões como “bom; concordo plenamente; não concordo; mesma suposição/ posição que eu dei” ao trocarem os turnos de fala, mostrando entrosamento e percepção crítica sobre a fala do outro.

Depois disso, a aula se encaminhou para o momento de encerramento, quando a professora conectou todos os pontos das reflexões, concluindo sobre a importância dos conectores, naquele momento em especial os marcadores temporais, para a progressão textual.

DIA 23 DE JUNHO

Por fim, o último dia de aula observado foi justamente a última aula dos alunos antes do recesso, a qual coincidiu com o horário da festa junina que a escola estava proporcionando aos estudantes, visto a proximidade com o feriado (24 de junho). Assim, estiveram

participando neste dia somente dois alunos e a aula consistiu apenas de uma breve orientação sobre a reescrita da versão final do texto produzido para a olimpíada, que deveria ser devolvido à professora por meio da sala no Google Classroom até o dia seguinte.

Neste momento também ocorreu a entrega dos resultados dos alunos presentes, bem como uma revisão, pois em casos de notas abaixo de 6,0 era necessário fazer a prova de recuperação da unidade na semana seguinte. Esse foi o caso de muitos alunos, pelo que nos foi informado pela professora, devido à ausência nas aulas, pois havia estudantes que estavam matriculados desde o início do ano, mas que não compareceram a nenhuma aula (remota ou presencial) ao longo de todo o semestre. Desse modo, precisavam fazer a avaliação como forma de alcançar qualquer nota que pudesse constar naquela unidade.

Em seguida, finalizada a aula, a professora permaneceu conosco em reunião nos informando não apenas a repentina aparição dos alunos ausentes, que foram, ao nosso ver, cobrados tardiamente pela escola a comparecer às aulas, mas também que uma grande parcela dos estudantes daquela turma não era alfabetizada e o conhecimento recente de que um dos alunos possuía um laudo médico que, no entanto, não foi especificado.

Apesar de termos observado poucas aulas, notamos um desenvolvimento satisfatório da maioria dos alunos que acompanhavam as aulas remotas, os quais tiveram um saldo positivo na melhoria da criticidade sobre o que estudavam, liam e escreviam. Seus comentários durante as discussões nas aulas eram precisos e contundentes, sendo que eles falavam com autonomia e propriedade acerca das inadequações que observavam nos textos lidos e sugeriam pertinentes possibilidades de melhoria para a construção dos sentidos. Ademais, a professora nos relatou que houve avanços significativos em cada versão das memórias produzidas pelos alunos. Sendo assim, a prática da docente e as estratégias pedagógicas utilizadas promoveram o desenvolvimento reflexivo e crítico dos alunos diante de um texto.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de observação, pudemos identificar os quatro quadrantes, criados pelo Grupo de Nova Londres em 1986 e apontados por Rojo (2016), na prática: os alunos eram apresentados aos gêneros, criavam sentidos, analisavam criticamente e utilizavam o que aprendiam em novos contextos e modos. Dessa forma, ainda que realizadas em um contexto atípico, emergencial e completamente novo para ambos os lados, do docente e dos alunos, as aulas foram conduzidas de modo a construir com os alunos habilidades concernentes à perspectiva da criticidade dentro da pedagogia dos multiletramentos, perspectiva essa que, segundo a BNCC, é uma competência imprescindível e que deve ser desenvolvida ao longo da vida escolar. Assim, a seleção das estratégias e recursos utilizados para realização das aulas on-line, bem como as plataformas escolhidas para a realização e entrega de atividades, tornaram as aulas que, em tese, seriam impossíveis de acontecer (devido ao cenário pandêmico), em uma realidade, apesar de terem sido restritas apenas aos alunos que tinham acesso a uma internet e a um computador de qualidade.

Dessa forma, a partir desta experiência proporcionada pelo PIBID, tivemos a oportunidade de vivenciar aulas de língua portuguesa com uma abordagem crítica do texto, partindo do estímulo à capacidade de autoria dos alunos através da leitura, reflexão e revisão críticas, e posterior reescrita do texto. Foi possível, então, associar nossos conhecimentos teóricos acerca do estímulo à criticidade à prática docente, contribuindo para que pudéssemos vislumbrar métodos de ensino que estimulam a formação de alunos-leitores-escritores críticos e autônomos.

Em síntese, a partir das considerações feitas neste relato acerca das observações das aulas remotas da turma acompanhada, podemos apontar como relevância desta experiência para a nossa

formação docente a aprendizagem e a inspiração de uma prática pedagógica que mobiliza os saberes dos estudantes no sentido de envolvê-los nas discussões e de incentivá-los a construir conjuntamente os sentidos de um texto por meio de uma leitura crítica, ainda que em contextos adversos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
DIONISIO, A. P. (org.). **Multimodalidades e leitura**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

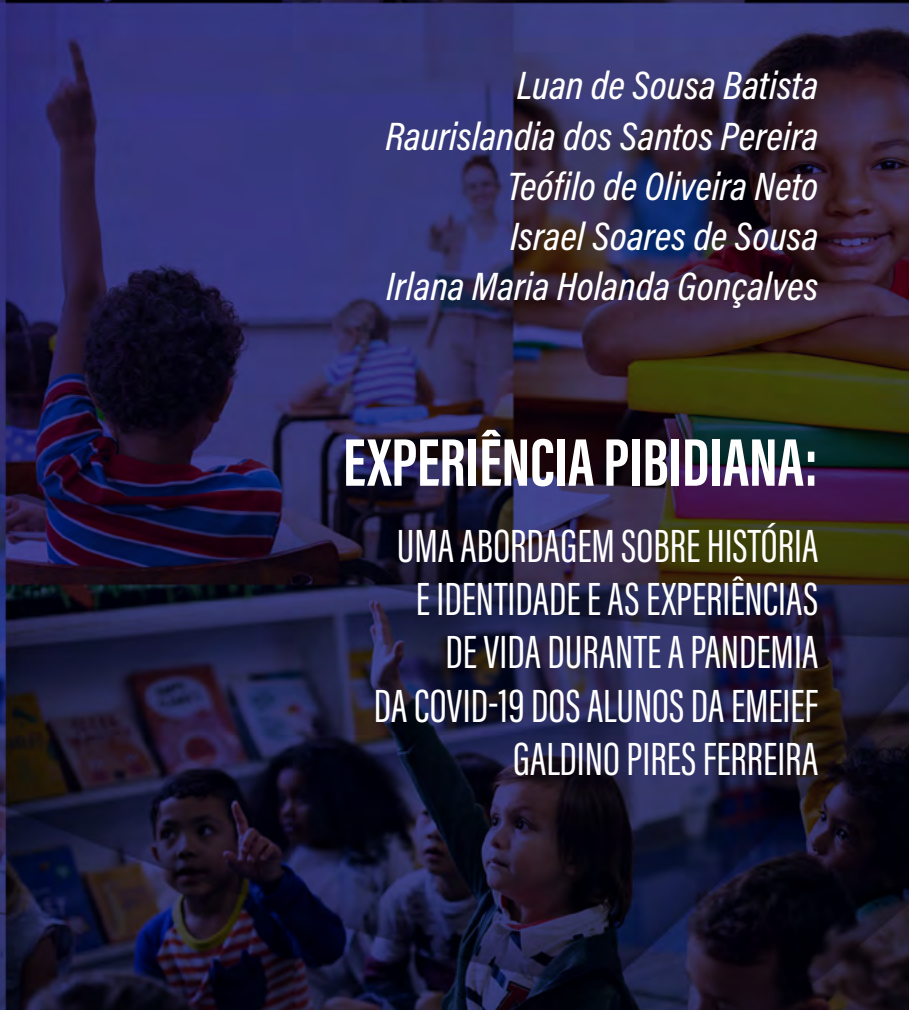
ROJO, Roxane. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

ROJO, Roxane. Multiletramentos. [Entrevista concedida a] **Programa Pesco e Pnaic da SME Campinas**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iDu6Tv04svU>. Acesso em: 05 ago. 2021.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. [Entrevista concedida a] programa **Escrevendo o Futuro para o curso on-line Caminhos da Escrita**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w>. Acesso em: 05 ago. 2021.



3



*Luan de Sousa Batista
Raurislandia dos Santos Pereira
Teófilo de Oliveira Neto
Israel Soares de Sousa
Irlana Maria Holanda Gonçalves*

EXPERIÊNCIA PIBIDIANA:

**UMA ABORDAGEM SOBRE HISTÓRIA
E IDENTIDADE E AS EXPERIÊNCIAS
DE VIDA DURANTE A PANDEMIA
DA COVID-19 DOS ALUNOS DA EMEIEF
GALDINO PIRES FERREIRA**



SUMÁRIO

RESUMO

O presente texto caracteriza-se como um relato de experiência vivenciado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pelos alunos de História da Universidade Federal da Paraíba - Campus Cajazeiras na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Galdino Pires Ferreira localizada em um dos bairros mais carentes de Cajazeiras - PB: Rua Dr. Vicente Leite, 109, Bairro capoeiras, Zona Sul da cidade de Cajazeiras e atende a população dos Bairros São Francisco e Capoeiras. O intuito do grupo em geral foi de atender aos objetivos do PIBID que basicamente é a introdução aos licenciandos na educação básica e pública e a contribuir para uma relação entre ensino básico e ensino superior de uma forma que construa saberes que ajudem nas dificuldades atuais da educação e democratização do conhecimento. Visando cumprir com tais objetivos o Coordenador Israel Soares de Sousa escolheu o EMEIEF Galdino Pires Ferreira para receber o programa e o grupo de Pibidianos, em conjunto com a Supervisora Irlana Maria Holanda Gonçalves Ferreira. Abordamos neste relato duas oficinas, por onde tratamos, respectivamente, sobre História e Identidade e os Desafios enfrentados pelos estudantes do 7º ano durante a pandemia da covid-19.

Palavras-chave: Experiência. PIBID. História. Identidade. Covid-19.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma iniciativa que visa valorizar a formação de docentes, inseri-los no contexto e realidade da educação pública brasileira e interligar ensino básico e ensino superior na construção de saberes de desenvolvimento social e humano.

O Pibid é um dos programas mais importantes para a edificação e consolidação de uma formação eficaz de um licenciando. Pelo mesmo, buscamos tornar possível os diversos interesses e galgar dos objetivos que temos como futuros professores do ensino de história, inclusive já adquirindo experiências durante a graduação dentro da sala de aula, com os projetos que o próprio Pibid nos proporciona a desenvolver junto com os alunos da educação básica, principalmente os da escola pública que são tão carentes por novas metodologias e dinâmicas diferenciadas dentro da sala de aula, sendo ela, no momento, virtual e posteriormente, após a pandemia, presencial. O momento que a população mundial, de modo específico, a brasileira, está vivenciando com a pandemia da Covid-19 nos faz refletir sobre o quanto é necessária a atenção que deve ser direcionada à educação dos alunos de ensino básico da rede pública.

A parceria que o Pibid promove entre a universidade pública e as escolas de ensino básico é primordial, principalmente na questão da articulação entre teoria e prática do graduando e em relação ao ensino, pesquisa e extensão, que é o tripé na formação dentro da universidade. O Pibid torna oportuno, desenvolvermos um trabalho mais adequado e estimulante junto com os outros alunos, valendo ressaltar de que é necessário não esquecermos que também somos alunos. Possibilita também, conhecermos a escola nas suas diferentes dimensões, ou seja, de maneira geral, para uma melhor elaboração metodológica a ser desenvolvida dentro da disciplina de história em uma ou várias turmas.

SUMÁRIO

Justamente por contribuir para a formação docente que conhecesse a realidade do ensino público através da construção de saberes que contribuíssem para o desenvolvimento social e humano, a escola escolhida pelo coordenador Dr. Israel Sousa para participar do programa com a Universidade Federal da Paraíba, campus Cajazeiras, foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Galdino Pires Ferreira localizada em um dos bairros mais carentes de Cajazeiras – PB: Rua Dr. Vicente Leite, 109, Bairro capoeiras, Zona Sul da cidade de Cajazeiras e atende a população dos Bairros São Francisco e Capoeiras.

Dessa forma, os dez pibidianos iriam não só conhecer e aprender sobre as dificuldades da educação brasileira na prática, mas fazer esse exercício com os alunos que vêm de contextos de vida diferentes e, portanto, buscar saberes que visassem a democratização do ensino.

Por fim, a professora de História e supervisora do grupo de pibidiano foi Irlana Maria Holanda Gonçalves Ferreiras. Trabalhamos com o 7º ano e nos próximos tópicos buscamos mostrar como se deu o planejamento e escolha dos temas e oficinas e nossa experiência nas que foram trabalhadas até então.

PROCESSO DE PLANEJAMENTO DOS TEMAS E OFICINAS A SEREM TRABALHADOS

A primeira etapa do processo de ensino-aprendizagem dentro do PIBID é o planejamento de temas que que irão ser trabalhados ao longo do ano – ou dos 4 bimestres – e que irão ser a base para pensarmos as oficinas que serão feitas nas turmas que ficaremos encarregados. Dessa forma, partimos do pressuposto que:

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e na política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas (LIBÂNEO, 1990, p. 47).

Ou seja, o trabalho do professor é além de tudo um ato político, principalmente aquele que atua em escola pública. E em relação a isso já podemos começar a executar o primeiro objetivo do PIBID – “Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica” (BRASÍLIA (DF), 2020, p. 02) – pois, além estarmos aprendendo com a professora supervisora do programa a ação política transformadora docente, estamos à exercendo para esses alunos através de práticas que visam dinamizar o ensino e contribuir, além de tudo, para a formação sociocultural deles.

Esse conjunto de práticas e trocas de experiências já atende outro objetivo de promover “(...) a integração entre educação superior e educação básica” (BRASÍLIA (DF), 2020, p. 02). Dessa forma, entendemos o processo de ensino-aprendizagem dentro do PIBID como uma relação de reciprocidade entre todos os indivíduos dentro das instituições que fazem parte do programa. Portanto, não somente o licenciando aprende com a experiência e as relações que estabelece dentro do programa, mas também contribui, trazendo teorias e metodologias que aprendeu na academia, e, principalmente, irá democratizar o conhecimento atendendo não somente a um dos principais objetivos da escola pública, mas também irá fazer a intermediação entre saber científico e as matérias de ensino básico.

Fazendo essa articulação entre todos os indivíduos que se inserem nas instituições de ensino superior e básico e os conhecimentos teóricos e metodológicos com a prática ou experiência

SUMÁRIO

dentro de sala de aula, também cumprimos o último objetivo do PIBID: “Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASÍLIA (DF), 2020, p. 02).

Diante do entendimento do que é a prática docente, uma ação política, e as exigências que temos que cumprir como pibidianos e futuros professores é que pensamos nas escolhas de temas e nas oficinas que iremos trabalhar. Isso é mais evidente nos seguintes objetivos, sendo eles o que tomamos como eixos principais de ação e planejamento:

IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério (BRASÍLIA (DF), 2020, p. 02).

Dessa forma, entendemos que o professor é protagonista dos processos de ensino quando ele tem autonomia para cumprir seu papel político e o põe em prática. Seguindo o pressuposto de (LIBÂNEO, 1990, p. 33) que o a função e objetivo é a preparação de crianças e jovens para a vida e prática social e que para ele é a “democratização do ensino”, tanto os professores, quanto às instituições de ensino tem esse dever social e político a cumprir.

Além disso, pensando diretamente nos alunos e na bagagem e experiência de vida trazida por eles, tendo em vista que moram em um dos bairros mais pobres de Cajazeiras e estudam em uma das escolas mais precárias, também seguimos pressupostos de (LIBÂNEO, 1990, p. 87) que “Na aprendizagem escolar há a influência

SUMÁRIO

de fatores afetivos e sociais” e “A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho.” Dessa forma, a temas e oficinas foram pensadas justamente para fazer com que os conteúdos trabalhados fizessem sentido com a experiência de vida e contexto que essas crianças estão inseridas.

Desde o primeiro momento, quando nos reunimos para debater o que seria viável ou não, qual teoria iríamos abordar, quais conteúdos iríamos explicar e quais oficinas iríamos fazer. Além de o que queríamos que os alunos refletissem e entendessem, a professora sugeriu que deixássemos conteúdos propriamente históricos um pouco de lado e trouxéssemos algo regional e que fizesse sentido com o contexto e cotidiano dos alunos. Ou seja, parafraseando (LIBÂNEO, 1990, p. 136) “Os conteúdos devem ser vistos como a ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos.”

Sendo assim, seguindo essa linha de pensamento, além de trazer um significado maior para a vida dos alunos os conteúdos irão se tornar mais assimiláveis e, por consequência disso, facilitará o processo de ensino-aprendizagem e instigar aos discente a participarem mais tendo em vista que os conteúdos são a realidade de cada um. E também, estaremos ensinando o que segundo (LIBÂNEO, 1990, p. 138) é pensar criticamente, que basicamente é compreender a realidade natural e social das coisas tendo em vista a ação transformadora do ser humano e a de si próprio.

Todo o processo de ensino-aprendizagem dentro do pibid, desde a seleção de temas, metodologias, conteúdos e as oficinas são resumidas na seguinte citação:

A dimensão crítico-social dos conteúdos, tendo como base para sua aplicação no ensino a unidade e a relação objetivos-conteúdos-métodos, possibilita aos alunos a aquisição de conhecimentos que elevem o grau de compreensão da realidade (expressa nos conteúdos) e

SUMÁRIO

a formação da compreensão de convicções e princípios reguladores da ação na vida prática. O resultado mais importante desse modo de abordagem dos conteúdos de ensino é pôr em ação métodos que possibilitem a expressão elaborada dos interesses das camadas populares no processo de lutas efetivas de transformação social (LIBÂNEO, 1990, p. 139).

Em suma, a profissão do docente é uma ação política e o objetivo da escola pública é a democratização do ensino. Dessa forma, todas as instituições de educação têm um dever a cumprir com a sociedade e as camadas populares dela, visando, principalmente, combater a desigualdade e instigar o pensamento crítico dos alunos. Sendo assim, partindo da dimensão crítico-social cuja relação é dada pelos objetivos-conteúdos-métodos, a ação recíproca entre professor-matéria-alunos e conteúdo que os discentes fossem familiarizados e os fizessem pensar as suas realidades, decidimos trabalhar como primeiro tema Identidade, trazendo aspectos mais regionais, e como segundo tema a pandemia do Coronavírus.

HISTÓRIA E IDENTIDADE: A IMPORTÂNCIA DE SUA ABORDAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

Na escola EMEIEF Galdino Pires Ferreira localizada no Bairro São Francisco da cidade de Cajazeiras – PB, na turma do 7º ano, durante os dias 24 de Março; 07 e 21 de abril de 2021 realizamos oficinas sobre “História e Identidade” onde abordamos questões sobre “Ser diferente” e sobre Recorte Racial, buscando compreender que cada pessoa é única e especial; valorizar a identidade de cada um; descobrir e conhecer a sua história de vida; reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as

peças em diferentes grupos; desenvolver as noções de simultaneidade, anterioridade e posterioridade e definir a escola como um espaço de formação integral do ser humano e sua inserção social. Foi importante tratarmos sobre esse tema, como uma atividade de extraclasse, uma vez que, *“dialetriz a relação sala de aula/ atividades extraclasse parece-nos um caminho particularmente promissor para se estimular a articulação cultura escolar/ cultura da escola na nossa sociedade”* (CANDAU, 2002, p. 142). Ainda, acreditamos que o papel da escola não está restrito a transmitir somente conteúdos oficiais, mas muito além disso. É preciso olhar para toda uma realidade, na qual todos estão inseridos. A escola é um local onde a integração social pode e deve acontecer de maneira pertinente.

Além disso, é preciso ser abordado na sala de aula, mesmo sendo virtual, a questão da existência de uma infinita diversidade e diferença do sujeito. Apropriar-se do ambiente que está localizada, das identidades e culturas que estão presentes diariamente dentro da mesma, abordando as mesmas dentro da sala de aula entre o professor e o aluno, pois *“o espaço escolar, pela sua própria estrutura, reflete a organização da sociedade que construímos, a qual é permeada pela complexidade das relações entre os diferentes sujeitos e grupos sociais”* (MATTOS; SERRA, 2016, p. 117). A escola deve lidar com temas que são considerados identitários dos sujeitos, como pessoas, como grupos, como cultura e coletividade para que todos os alunos tenham conhecimento de forma plural dentro e fora da sala de aula. É preciso proporcionar dentro do ambiente escolar a diversidade cultural que está ali presente. Diante disso, Antonio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau nos diz que:

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. [...] A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como

SUMÁRIO

um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas (CANDAUI; MOREIRA, 2003, p. 160).

De modo específico, realizamos no dia 24/03/2021 uma leitura coletiva de texto sobre Identidade, proporcionando uma reflexão sobre a importância do “Eu” e do “Outro” com perguntas e dinâmicas: Quem somos nós? Nesta categoria estão todas aquelas pessoas que pertencem a grupos sociais que são semelhantes nos hábitos de vida, valores, estilo, na visão de mundo. Quem são os outros? São aqueles que se posicionam de maneiras diferentes, de nos situarmos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, sexualidades. Ouvimos bastante que todos nós somos iguais, porém o certo seria enfatizarmos que somos diferentes e abraçarmos a diferença. Dizer que somos iguais é apagar características e histórias de diversos indivíduos. Abraçar a diferença é legitimar a diversidade cultural e mostrar respeito à identidade de quem é diferente de nós.

Portanto é importante promovermos processos educacionais que nos leva a identificar e desconstruir nossas suposições contidas que não nos permitem uma aproximação aberta da realidade dos outros. A identidade é o que nos torna únicos e distintos. Ela como um conjunto de características pessoais, organiza-se de forma única em cada indivíduo, o que o torna distinto, diferente dos outros. Ou seja, a forma como interagimos com outros seres humanos e com o espaço que ocupamos faz parte do processo de construção de nossa identidade. Somos diferentes porque cada indivíduo pensa diferente e tem características diferentes. Hoje a diversidade toma corpo dentro da educação. Essas culturas se fazem presentes dentro da sala de aula. A valorização da diferença e o estímulo à integração são caminhos para a escola alcançar um ambiente favorável à diversidade e ao aprendizado. É um desafio que precisa ser enfrentado por toda a comunidade escolar.

SUMÁRIO

No dia 07/04/2021 promovemos debate introdutório sobre a questão do que e como é ser diferente dentro da sociedade; uma reflexão da existência de vários tipos de raças, cor, etnia e gênero e suas manifestações. Logo após, uma apresentação dos conceitos de discriminação, racismo e preconceito, refletindo a diferença deles com exemplos e uma conversa com os alunos sobre se eles já presenciaram ou sofreram algum tipo de preconceito, racismo, discriminação, bullying. A posteriori, no dia 21/04/2021 abordamos sobre História e Identidade: Recorte Racial, por onde ouvimos a letra da Música “Cota não é esmola” da cantora Bia Ferreira. Refletimos junto com os alunos sobre o que essa música aborda e qual a sua importância e ligação com o tema proposto na aula e realizamos a leitura de um pequeno texto sobre “Ser Negro” com imagens sobre a prática de trançar cabelos, tratando-a como herança africana, símbolo de resistência e identidade cultural.

Relacionado a isso, a identidade cultural também está ligada a questões raciais, étnicas e de pertença como a ligação de um grupo a certo espaço e local. Tudo o que envolve o sentimento, o local, o espaço e as relações entre os indivíduos fazem parte desse complexo cultural. A identidade cultural está na relação de como nós enxergamos o mundo, como se fosse uma lente da qual observamos e na nossa própria realidade. A identidade cultural é a identificação essencial de cada povo. Nesse ponto de vista nós observamos que a cultura é um elemento definidor da identidade de cada povo. Cada indivíduo é o que é porque está inserido em uma sociedade que por sua vez construiu uma determinada cultura com as suas concepções de mundo, com as suas maneiras de pensar, de vestir, de falar e de agir.

Diante dessa condição inerente ao ser humano, a educação desponta como fator de humanização, isto é, como um processo que corrobora a formação e o desenvolvimento de características, de capacidades, especificamente instiladas pela apropriação da cultura, possibilitando, a cada indivíduo particular, a inserção na histórica e complexa trajetória de formação da humanidade. Nisso reside o amplo

SUMÁRIO

espectro de ação da educação que, evidentemente, não se limita à educação escolar, mas, na sociedade moderna, dela não independe (MARTINS, 2017, p. 174).

A música “Cota não é esmola” nos traz a vivência de quem é negro, pobre e vive em favela. Ela nos mostra parte do racismo sofrido por quem é negro, da discriminação sofrida por quem é pobre e do preconceito sofrido por quem mora em favela. E isso tudo fere a nossa identidade pois parte sempre de quem nós somos: nossa cor, cabelo, roupas, classe social, local de origem etc. Por isso é preciso abraçarmos a diferença e não exaltar a igualdade: não tem como dizer que alguém que é pobre, preto e vive em favela é igual a quem é rico, branco e vive em um condomínio de luxo. Enquanto um carrega todas as mazelas da nossa sociedade, o outro tem acesso a todos privilégios concedidos por ela. Portanto, devemos exaltar a diferença, a diversidade cultural existente, a infinidade de identidades no mundo. Já pensou se todos fossemos iguais? O que aprenderíamos? Por fim, exaltar a diferença não é privar nem um nem outro de oportunidades, pelo contrário, é um ato de resistência, de ressaltar que somos diferentes, mas temos direito de ocupar os mesmos espaços.

PANDEMIA E ENSINO DE HISTÓRIA: TROCAS DE VIVÊNCIAS E SABERES DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL

A pandemia do covid-19, doença causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), alterou todos os setores da sociedade, no Brasil, e no mundo inteiro, principalmente na educação, a urgência de medidas para a prevenção da circulação do vírus e proteção das comunidades, exigiu o isolamento social da população. Dessa forma, o ensino remoto emergencial no contexto pandêmico provocou

mudanças no trabalho docente e na gestão escolar, além da emergência para a criação de estratégias e soluções diante os desafios de promover um ambiente virtual amigavelmente atrativo.

Dessa forma, durante as aulas de História da escola E.M.E.I.E.F Galdino Pires Ferreira, na turma do 7º ano, realizamos três oficinas com a temática pandemia. Utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a realização das exposições: Google meet, YouTube, celular, computador, site etc. O uso das TICs é importante nesse modelo de ensino pois,

Tais ferramentas dinamizam as aulas e tornam a aprendizagem mais lúdica, moderna e interessante para os alunos. O uso dessas tecnologias não tem a função de substituir o trabalho do professor, mas de melhorar a qualidade das aulas tanto presenciais como remotas. No contexto da pandemia do Coronavírus são imprescindíveis para dar prosseguimento as atividades do ano letivo (ANDRADE *et al.* 2021, p. 42).

Nessa perspectiva, as aulas foram ministradas através do sistema de videoconferência Google meet com os estudantes que dispõem do acesso. Para os discentes que não acompanham as aulas remotas, disponibilizamos atividades referentes para cada assunto abordado nas oficinas. No primeiro dia, 19 de abril de 2021, realizamos a discussão inicial sobre o que é o covid-19, com a apresentação de um vídeo a respeito da maneira correta de higienização das mãos e imagens com as formas de contaminação, as medidas de prevenção e a sua importância. Buscamos refletir juntamente com os alunos sobre as mudanças ocorridas no nosso cotidiano, trocar experiências vivenciadas e compreender como a pandemia mudou a forma de estudar dos alunos. No final da oficina, utilizamos uma dinâmica de verdadeiro ou falso acerca do covid-19 e os cuidados necessários.

SUMÁRIO



SUMÁRIO

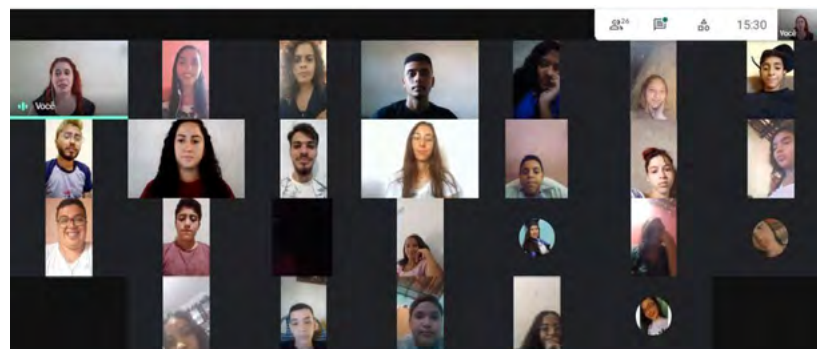


Fonte: Arquivo Pessoal.

Em seguida, no dia 2 de junho de 2021, apresentamos os vídeos “As informações básicas sobre o novo coronavírus”; “Que horas são? Uma curta metragem sobre a pandemia do coronavírus”; “Isolamento, Curta-metragem”; “De repente, tudo passa (Curta-metragem.”. Respectivamente, buscamos compreender os conteúdos de cada vídeo, além da reflexão sobre a importância do isolamento social e as demais medidas para a proteção da sociedade, como também a problematização das notícias falsas e o negacionismo em tempos de pandemia. Ademais, promovemos o debate com algumas perguntas aos alunos, a respeito de como somos infectados, e as formas de evitar a propagação e contaminação do vírus.

O último encontro da oficina sobre a pandemia, ocorreu dia 16 de junho de 2021, com todas as turmas da disciplina de História da escola Galdino Pires Ferreira, palestra com Alanna Maria Pinheiro, graduanda em psicologia da Faculdade de Santa Maria. Conversamos sobre saúde mental em tempos de pandemia, a importância do cuidado com a mente, os desafios devido ao isolamento social, e as formas de promover novos hábitos para tranquilizar a mente como a realização de atividades prazerosas no nosso cotidiano para melhorar o nosso humor e contribuir para o desempenho das atividades.

A arte, a cultura e o esporte também têm papel crucial na promoção da saúde mental da população como um todo, mas especialmente dentre os adolescentes. A produção de conteúdo que favoreça a imaginação e a criatividade, que fortaleça a percepção do adolescente de pertencimento a grupos ou tribos pode favorecer o seu desenvolvimento saudável neste momento (MILIAUSKAS; FAUS, 2020, p. 5).



Fonte: Arquivo Pessoal.

Dessa forma, para a realização das oficinas a participação e interação dos alunos acrescentou de maneira crucial no desenvolvimento das discussões propostas. Em tempos de incertezas e desafios, segundo Monteiro (2007, p. 111), mesmo com as dificuldades enfrentadas pelos professores é preciso um ensino de História em que todos possam contribuir, ao ouvir os alunos abre novas perspectivas para serem questionadas e desenvolvidas além de auxiliar na compreensão da historicidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo esse arcabouço, a escola deve oferecer à criança e construir com ela um ambiente de respeito através do apoio à sua expressão. Construir junto com ela um ambiente de interesse pela valorização das ações que desenvolve. Oferecer e construir com um ambiente de valorização através da aceitação de diferentes etnias através do reconhecimento de diferentes religiões e orientações políticas. Reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos. Valorizar as diversas culturas presentes na sala de aula e na escola, reconhecendo sua importância na construção de identidade. Reconhecer a qualidade da própria cultura, valorizando-a criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania. Desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação. Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/ etnia, sexo e outras características individuais ou sociais. Exigir respeito, denunciando qualquer atitude de discriminação. Valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural. Compreender a desigualdade social como um problema de todos como uma realidade passível de mudanças.

Observamos que é preciso trabalhar em prol da formação das identidades abertas à pluralidade cultural, visando a paz e a ética nas relações interpessoais para a crítica, às desigualdades sociais e culturais, visando a formação de cidadãos críticos, comprometidos com a valorização da diversidade cultural, da cidadania e aptos se inserirem num mundo global e plural, contemplando conteúdos e estratégias de aprendizagens que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: A vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. A quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como diferentes formam futuras gerações nos valores de respeito e apreciação

à pluralidade cultural. É preciso que se reconheça e se respeite as diferenças próprias de cada indivíduo, considerando a escola como espaço de construção.

Portanto, os resultados alcançados com as experiências vivenciadas contribuíram para a nossa formação enquanto futuros docentes da disciplina de História. Inicialmente, desde os momentos de planejamentos dos conteúdos e materiais, até os debates ao longo das oficinas, promovem trocas de saberes e fortalecem a articulação e junção de teoria e prática no exercício da educação. Ademais, compreendemos que a formação docente exige esforço, responsabilidade, atuação político-pedagógico, além de promover a humanidade em cada indivíduo.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASÍLIA (DF). **Edital Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nº 2/2020.** Processo nº 23038.018672/2019-68. [Seleção de PIBID]. Brasília: órgão federal de ensino, n. XX, p. 02. 3 de janeiro 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação escola e Cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s):** uma aproximação. Educ. Soc., 79: 125-161, 2002.

ANDRADE, Andreia Rodrigues de; COSTA, Fraciécio Silva da; LIMA, Noádia da Costa; ROMÃO, Guilherme Vinicius Silva. **Desafios e Perspectivas:** O Ensino De História No Contexto Pandêmico. Ações Educativas Em Tempos De Pandemia, p. 39.

Delmo Mattos; Edna Kelli Mendes Serra. **Pluralidade E Identidade Cultural Na Educação:** Por Uma Ética Da Aceitabilidade. Revista EDUC-Faculdade de Duque de Caxias/Vol. 03- Nº 2/Jul-Dez. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *In.*: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARTINS, Lígia Márcia. **Formação De Professores:** Superando O Dilema Teoria Versus Prática. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago. 2017.

MENESES, Paulo. **A Cultura no Plural**. Síntese Nova Fase, Belo Horizonte, v. 20, nº 63, 1993.

MILIAUSKAS, Claudia Reis; FAUS, Daniela Porto. **Saúde mental de adolescentes em tempos de Covid-19:** desafios e possibilidades de enfrentamento. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 30, p. e300402, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História:** entre saberes e práticas. Mauad Editora Ltda, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e culturas(s):** construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 12/07/2021.

SUMÁRIO



4

*Ana Beatriz Ferreira Cruz
Cosma Dayane Alves Rodrigues
Jaqueline Alves Dias
Natália Venâncio da Silva
Jocerlândia Avilino de Araújo
Daysa Rêgo de Lima*

OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA:

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
COM O GÊNERO MEMÓRIAS
LITERÁRIAS NO ENSINO REMOTO**



SUMÁRIO



RESUMO

Com a paralização das aulas presenciais desde março de 2020 devido a pandemia da COVID-19, o programa Residência Pedagógica, deu início às suas atividades remotas na Escola Estadual Teófilo Rêgo, Pau dos Ferros/RN, em dezembro do ano passado. Dentre as atividades realizadas nesse novo formato de ensino, desenvolvemos um trabalho com as sequências didáticas da Olimpíada de Língua Portuguesa, em especial, o gênero textual memórias literárias, trabalhado nas turmas do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental. Em linhas gerais, o trabalho ora apresentado busca compreender a necessidade da inserção das sequências didáticas para as aulas de Língua Portuguesa; analisar as sequências didáticas aplicadas no trabalho com o gênero Memórias Literárias em turmas do 6º e 7º ano; e interpretar os impactos gerados pelo ensino remoto no planejamento das oficinas desse gênero. Para isso, utilizaremos as oficinas ministradas durante a Olimpíada como ponto de análise, a partir claro, de reflexões bibliográficas acerca da temática. Nessa perspectiva, nosso fazer teórico será pautado no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Martins (1984), Meirelles (2014), Dubeux e Sousa (2012) e Zanon e Athaus (2010). Mediante isso, podemos depreender que a sequência didática é uma proposta de trabalho que busca à integração do ensino e contribui para que os discentes ampliem seus conhecimentos sobre o gênero estudado, sendo estimulados a pensar e refletir sobre assuntos relacionadas ao seu cotidiano e associar práticas escolares e não escolares.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Memórias literárias. Olimpíada de Língua Portuguesa. Sequência didática.

INTRODUÇÃO

Com a pandemia da Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020, se estendendo no ano de 2021. Nisso, o ensino teve que se moldar a uma nova realidade – a modalidade remota, autorizada em caráter temporário pelo MEC para cumprir o cronograma presencial com as aulas online. Esse contexto é marcado por improvisos e adoção de plataformas de aprendizagens como forma de amenizar os problemas ocasionados pelo coronavírus, na verdade, o ensino remoto é uma versão fragilizada da Educação à Distância (EAD), já que esta é realizada de maneira planejada.

Nesse cenário, vimos o quão encantador são essas ferramentas tecnológicas, que unem pessoas em espaços distintos no mesmo momento, entretanto, essa nova modalidade de ensino também mostrou o lado perverso da sociedade, que são as desigualdades sociais, presentes na escola pública, onde nem todos têm acesso à internet, equipamentos e um espaço adequado no seu lar para o ensino remoto.

Em meio a esse contexto, o programa Residência Pedagógica, (pautado na Política Nacional da Educação Básica da CAPES) deu início as suas atividades remotas na Escola Estadual Teófilo Rêgo, Pau dos Ferros/RN, em dezembro do ano passado. Dentre as atividades realizadas nesse novo formato de ensino, desenvolvemos um trabalho com as sequências didáticas da Olimpíada de Língua Portuguesa, em especial, o gênero textual memórias literárias, trabalhado nas turmas do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que essa olimpíada acontece a cada dois anos e neste ano está em sua sétima edição. É uma iniciativa do Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que reconhece o trabalho de professores(as) e estudantes do 5º ano do

SUMÁRIO

Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas de todo o Brasil. O objetivo deste concurso com o trabalho de sequências didáticas é contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da leitura e escrita nas escolas públicas.

Para Dolz e Schneuwly (2004) sequência didática é: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Foi isso que trabalhamos com o gênero memórias literárias em turmas do ensino fundamental, através dos cadernos virtuais da olimpíada e de materiais extras, realizamos uma série de atividades, organizadas em oficinas, mostrando todo o passo a passo de como produzir uma memória.

Neste sentido, a pesquisa surgiu a partir do trabalho com a sequência didática (memórias literárias), sugerida pela olimpíada de língua portuguesa e da necessidade enquanto docente de incentivar nossos alunos a leitura e a produção de textos, tendo em vista que há uma grande fragilidade nessas práticas, pois nossos discentes até leem, mas quando parte para a produção, apresentam algumas dificuldades.

Sendo assim, o trabalho ora apresentado busca compreender a necessidade da inserção das sequências didáticas para as aulas de Língua Portuguesa; analisar as sequências didáticas aplicadas no trabalho com o gênero Memórias Literárias em turmas do 6º e 7º ano; e interpretar os impactos gerados pelo ensino remoto no planejamento das oficinas desse gênero.

Portanto, utilizaremos as oficinas ministradas durante a Olimpíada como ponto de análise, a partir claro, de reflexões bibliográficas acerca da temática. Nessa perspectiva, a fundamentação teórica está sistematizada nos estudos de Batista (1997), Dubeux e Sousa (2012) Meirelles (2014), Schneuwly e Dolz (2004 e Zanon e Athaus (2010).

SUMÁRIO

REFERENCIAL TEÓRICO

ESCREVENDO O FUTURO...

Na segunda metade do século XIX, o barão de Coubertin decidiu resgatar os Jogos Olímpicos – competição onde pessoas passavam anos treinando para garantir a participação naquela grandiosa festa, era também uma ocasião onde se prestava homenagens aos deuses gregos – adicionando doses de democratização do esporte, respeito e igualdade social. Partindo dessas ideologias, os organizadores da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* originaram um programa que teria como principal objetivo, enfrentar o fracasso escolar, proveniente das dificuldades da escola em promover um ensino de eficaz da escrita e da leitura no país.

Assim como os Jogos Olímpicos que promovem o aperfeiçoamento da prática esportiva, a Olimpíada de Língua Portuguesa também visa o aperfeiçoamento, só que da formação docente e dos hábitos de leitura e escrita, tornando fácil o acesso dos alunos ao conhecimento e conseqüentemente, diminuindo o iletrismo dos estudantes da língua materna. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1998, p. 36):

Sabe-se que os procedimentos estão relacionados ao domínio do uso de instrumentos de trabalho, que possibilitem a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades. Favorecem, portanto, a construção, por parte dos alunos, de instrumentos que os ajudarão a analisar os resultados de sua aprendizagem e os caminhos percorridos para efetivá-la. Como exemplo, tem-se a realização de pesquisas, produções textuais, resolução de problemas, elaboração de sínteses e outros (BRASIL, 1998, p. 36).

Desse modo, para obter um trabalho exitoso com a Olimpíada, os educadores dispõem de ricos materiais e ferramentas que contribuem diretamente para as aulas, como por exemplo, as sequências didáticas que formam os Cadernos Docentes. Cada gênero possui um e o livro se organiza em oficinas numeradas com as mais variadas propostas de estudo.

Ler e escrever são os dois principais conhecimentos que um indivíduo deve dispor e deve ser influenciado por toda a sociedade, contudo, a escola deve tomar o posto principal dessa função, juntamente aos professores, que possuem o papel de mediadores do aprendizado. De acordo com Martins (1984, p. 34) “A função do educador não seria precisamente ensinar e ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem [...]”. Todavia, é preciso entender não cabe só ao professor de Língua Portuguesa ensinar os alunos a ler, é um trabalho coletivo e depende da interdisciplinaridade com outras disciplinas, mas principalmente, da vontade do aluno em aprender.

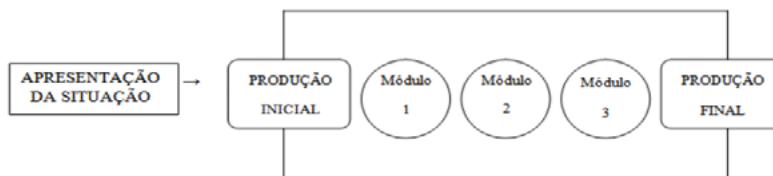
SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O PROCESSO DO ENSINO DE GÊNEROS

As Sequências Didáticas são um conjunto de atividades interligadas que são planejadas com o objetivo de ensinar aos alunos um determinado conteúdo de uma forma gradual, ou seja, por etapas, envolvendo atividades de aprendizagem e avaliação. Ao organizar uma sequência didática, o professor tem a oportunidade de planejar as etapas a serem trabalhadas, o que fará com que os alunos explorem vários exemplos de um determinado gênero – se o tema da aula for a produção textual –, estudem suas características particulares e pratiquem a escrita antes de realizar uma produção final.

Tomando como base o Estudo de Genebra com as ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), constatamos que os processos de análise textual podem ser facilmente conduzidos por meio das sequências didáticas, que, para os autores, é um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). É importante que esse método de ensino seja de fato seguido e respeitado para o aluno aproveite o conteúdo da melhor forma.

Logo abaixo temos a ilustração do esquema proposto por Dolz, Noverraz e Scheneulwy (2004), como se dá o passo a passo do trabalho de ensino de um gênero:

Figura I - Esquema de Sequência Didática



(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Na apresentação da situação o aluno deve ser exposto ao gênero, conhecendo suas principais características e tomando consciência de sua importância. A primeira produção deve ser simples, para um diagnóstico do que precisa ser melhorado, de uma forma que atenda às necessidades do aluno. Os módulos irão trabalhar as dificuldades da turma variando as atividades e exercícios e ao final, constatar as aquisições de cada um.

O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA: TRABALHANDO O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

O texto literário na sala de aula é uma ferramenta para aprendizagem, pois permite a união de saberes literários e linguísticos, como também contribui para a formação do sujeito auxiliando o letramento, explorando o imaginário, despertando os sentimentos do leitor, instigando o aluno a compreender as visões de mundo e, ainda, possibilitando o deleite e o entretenimento. Fundamental na interpretação de textos, a leitura literária facilita a escrita, melhora o vocabulário, ajuda na argumentação, possibilitando assim, a formação de um leitor crítico e consciente, dessa forma, aproxima os aprendizes da riqueza que emana os variados gêneros; proporcionando oportunidades para atenuar os entraves no ato de bem escrever.

É nesse sentido, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do ensino fundamental enfatizam a relevância de trabalhar o texto literário na sala de aula:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (PCN, 1998, p. 36-37).

Sob esse prisma, o texto literário assume uma função basilar na compreensão que temos hoje quanto a humanidade, a história, a cultura e os povos, além de contribuir para a formação do indivíduo, ampliando o conhecimento crítico e pessoal, como evidencia Roland Barthes, que assim destaca, “se, por não sei que excesso de

SUMÁRIO

socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas deveriam ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 1980, p. 16-17).

Diante dessas considerações, compreendemos que inserir o texto literário no ensino de Língua Portuguesa se faz tão necessário, o que nos direcionou a trabalhar o gênero memórias literárias tendo como principal proposta a Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o futuro que tem como tema “O Lugar Onde Vivo”, nas turmas do 6º e do 7º ano, narrativas que resgatam o passado pelo fio da lembrança, narrando fatos que aconteceram outrora unindo o imaginário ao real.

As memórias literárias são mantenedoras das experiências vividas em tempos remotos que correm o risco de se extinguir, mas que resistem através da oralidade, da memória coletiva e, sobretudo, do texto literário. Conforme Maurice Halbwachs “as lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (2013, p. 30).

Desse modo, refletindo o trabalho no RESPED com a Olimpíada de Língua Portuguesa, nas turmas do 6º e do 7º ano discutimos a necessidade de trabalhar o gênero eleito a partir de uma sequência didática em que os alunos não irão produzir suas próprias memórias, todavia de outras pessoas que seriam ouvidas e assumidas por eles, buscando recuperar as memórias de pessoas mais velhas na comunidade, visando resgatar a história do lugar onde elas vivem.

SUMÁRIO

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva. No que diz respeito aos dados de pesquisa, realizamos observação participante. Assim, nós enquanto residentes, elaboramos as oficinas através das sequências didáticas do caderno da Olimpíada de Língua Portuguesa, sendo aprovados pelo professor responsável, aplicadas em sala de aula levando os alunos a registrar as suas memórias através da escrita e da oralidade.

Nessa perspectiva, buscamos descrever e buscar as informações, desejos e as memórias dos sujeitos envolvidos, os alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Teófilo Rêgo. Um outro ponto da pesquisa, trata-se de uma pesquisa-ação, em que, nós enquanto pesquisadores, nos envolvemos de modo cooperativos e participativo, descrevendo e compreendendo a cada prática como que os alunos reagem e se envolvem na proposta das oficinas baseadas no material das Olimpíadas de Língua Portuguesa, com o foco em memórias literárias.

As turmas que participaram das oficinas foram o 6º e 7º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Teófilo Rêgo. Todos os encontros foram online, via *Google Meet*, com a presença do professor responsável pela turma totalizando cinco encontros, um a cada final de mês, sendo que, no mês sete, a turma do 7º ano ficou com um no início do mês sete devido ao calendário semanal escolar.

Nos primeiros encontros, os alunos conseguiram desenvolver a leitura e participar das discussões sobre o gênero memórias literárias, compreendendo a importância de valorizar as histórias contadas pelos mais velhos, sejam eles seus avós, vizinhos ou

SUMÁRIO

conhecidos próximos. Refletimos sobre a diferença entre “memória” e “memórias” e como podemos distinguir os seus usos. Compartilhamos fotos da infância como dinâmica para estimular o interesse por memórias. E propomos um diário como atividade gradual sobre os assuntos abordados desde o início das oficinas até o final delas.

Nos últimos encontros, dialogamos com os alunos a respeito dos assuntos já trabalhados nas oficinas, depois refletimos através de leituras sobre a estética do gênero memórias literárias, em qual tempo está escrita, as pontuações, se é em primeira, segunda ou terceira pessoa. Depois das explicações feitas através de textos do caderno das Olimpíadas de Língua Portuguesa, notamos com grande êxito, as percepções dos alunos na nossa próxima proposta que foi “contar uma história no passado” de maneira oral através de fotografias aleatórias que colocamos nos slides. Todos os alunos atenderam a proposta da dinâmica e ficaram satisfeitos por seguir os pontos exigidos para contar a história.

Assim, temos em mente que o aprendizado sobre o gênero que propomos em sala de aula, demanda de um processo para que todos os alunos consigam, nas suas particularidades e individualidades compreenderem, atingindo assim, o objetivo planejado.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA PRÁTICA: APLICAÇÃO DAS OFICINAS

Como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), demos continuidade na aplicação das sequências didáticas, tendo como base a coletânea de sequências didáticas contidas no Cadernos de Memórias Literárias, visando que o aluno tenha melhor aquisição de conhecimentos sobre determinado gênero, nesse caso, o de memórias literárias.

A primeira oficina, que aconteceu no dia 30/04/21, foi uma adaptação da sequência didática número 01 do caderno de memórias literárias da Olimpíada de língua portuguesa, intitulado “Naquele tempo...”. A sequência didática apresentava objetivos realísticos e possíveis de serem concretizados em sala de aula, propondo, inicialmente, a apresentação de textos disponíveis do material em áudio-livro, seguindo de perguntas que direcionam o aluno a refletir sobre o texto e associá-lo à sua realidade. O texto que escolhemos trabalhar é intitulado “transplante de menina” de Tatiana Belinky, rendendo boas discussões.

Em seguida, demos o direcionamento proposto pela sequência didática, em que foi explicado acerca da diferença entre os termos “memória” e “memórias”. Também foi explanado um trecho da obra “velhos amigos” de Eclea Bosi, a fim de orientá-los sobre a importância e benefícios de se ter conversas com pessoas mais velhas, a isso, destacamos a importância contida nos PCN (1998) em se trabalhar com o texto literário. Após essas etapas, iniciamos o primeiro passo proposto da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a proposta de produção inicial, que consistiu na elaboração gradual e por etapas de um diário reflexivo sobre as memórias de infância e juventude de alguém mais velho, a ser aperfeiçoado ao longo das demais oficinas.

A segunda oficina, realizada no dia 28/05/21, foi também uma adaptação das sequências propostas pelo material da olimpíada de língua portuguesa, dessa vez da sequência número 04, intitulada “semelhantes, porém diferentes”. Associando também as explicações teóricas de Barthes (1980) sobre o papel humanitário e o valor estético dos textos literários em gêneros diversos, foram escolhidos os textos “o menino no espelho” (Fernando Sabino) e “memórias de livros” (João Ubaldo Ribeiro), correspondendo já a etapa dos módulos presentes na sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nessa etapa, foi também seguido o método de leitura e reflexão e uma breve prática dos conteúdos acerca das

SUMÁRIO

diversas memórias da vida humana. Acrescentou-se a essa proposta de oficina um vídeo para aprofundamento da temática e reflexão sobre a importância de se cultivar boas memórias. Ao final, também foi adicionado algumas fotos de infância como dinâmica para estimular o interesse por memórias. Consideramos exitosa a experiência com os conteúdos propostos.

Após a apresentação inicial da situação sobre o gênero de memórias literárias, demos continuidade com a aplicação dos módulos, onde trabalhamos em nosso terceiro encontro, dia 02/07/2021, a partir da adaptação das sequências, a oficina intitulada “Na memória de todos nós” com os alunos do 6º e 7º ano. Introduzimos a aula recapitulando com os alunos os conteúdos já ministrados a fim de obter uma socialização de conhecimentos, além de promover uma interação entre o professor e os alunos diante dessa nova modalidade de ensino remoto.

Logo após, iniciamos nossa discussão expondo algumas informações breves sobre os textos e os autores. Em seguida, abordamos os textos de memórias por meio de uma leitura compartilhada para que os alunos partissem primeiramente do texto. Feita a leitura, propusemos algumas indagações, para extrairmos o conhecimento deles sobre o assunto abordado, visando a interação a partir de diálogos sobre os textos lidos.

Nessa etapa, explicamos que é necessário a utilização de uma linguagem específica, assim como fazer escolhas linguísticas para a produção de textos de memórias literárias. Isso porque, quando escrevemos levamos sempre em consideração o público que pretendemos alcançar, assim, prezamos sempre pela estética. Nesse sentido, explicamos aos alunos a importância de usar uma linguagem literária, o porquê de fazer uma boa seleção de palavras para seu texto e como fazer essa seleção. Além disso, é primordial que no ato de realização do texto, eles consigam “utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação” (DOLZ; NOVERRAZ;

SUMÁRIO

SCHNEUWLY, 2004, p. 88), uma vez que, assim como na oralidade, é essencial adequarmos a nossa linguagem a determinados contextos tendo em vista a finalidade do texto que estamos produzindo.

Ao final da oficina “Na memória de todos nós”, reforçamos por meio de uma atividade a escrita e socialização dos diários de memórias que deveriam ser produzidos a partir dos dados obtidos por meio da entrevista feita a uma pessoa mais velha escolhida pelos alunos. No dia 16/07/2021, recebemos cerca de cinquenta por cento das produções.

No dia 30/07/2021, foi ministrada a quarta oficina “Marcas do passado”. Aqui, abordamos a partir da leitura compartilhada dos textos retirados do Caderno de Memórias Literárias, o uso do pretérito perfeito e imperfeito nesse gênero, bem como elencar os usos e flexões verbais. Além disso, nessa etapa prezamos intensificar a utilização desses recursos a fim que os alunos consigam utilizá-los ou identificar palavras e/ou expressões que remetem ao passado, uma vez que eles estão relatando por escrito as vivências passadas de outras pessoas.

Ainda tendo em vista os aspectos gramaticais, trabalhamos sobre os sinais de pontuação a fim de que os alunos pudessem não só observar, mas também utilizar adequadamente os sinais de pontuação na escrita dos seus textos de memórias literárias. Abordamos a temática a partir de diálogos com a turma, exemplos a partir da utilização dos sinais em textos e, para facilitar a compreensão, trouxemos o poema “Pontuação” de Anécio Caetano.

Finalizamos a oficina propondo uma atividade dinâmica intitulada “Minha história no passado”. O principal objetivo era que os alunos colocassem em prática o que foi explanado durante a aula sobre os verbos no pretérito perfeito e imperfeito e contassem suas memórias coletivas e vivências a partir de imagens aleatórias. Além da contação de uma memória, essa atividade auxiliou na criatividade

SUMÁRIO

dos alunos em criarem histórias divertidas, de modo que foi possível notarmos que os alunos utilizaram dos inúmeros recursos que ministramos durante todas as oficinas ministradas.

Tendo em vista a finalização das adaptações das sequências didáticas propostas no Caderno de Memórias Literárias, propusemos uma produção final que permitisse aos alunos a possibilidade de colocar em prática os recursos e instrumentos trabalhados durante as oficinas, uma vez que “independentemente das modalidades de elaboração, cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho dos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90). Assim, conseguimos observar a partir da devolutiva das produções finais dos alunos o que de fato eles aprenderam sobre a temática, sobre os recursos e instrumentos trabalhados nas oficinas, bem como a eficácia da utilização das sequências didáticas. Além disso, observamos que os alunos conseguiram fazer uso de recursos linguísticos, como por exemplo, o uso adequado de verbos no pretérito perfeito e imperfeito, primordiais e indispensáveis em um texto de memórias.

Desse modo, fica evidente que o uso de sequências didáticas fornece instrumentos e possibilidades para que os alunos possam dominar sua língua materna em diversas situações de comunicação, seja ela escrita ou oral; auxilia na capacidade crítica e formativa dos alunos a partir de procedimentos de autorregulação e faz com que eles vejam a produção de escrita final como fruto de um trabalho elaborado lentamente a partir de etapas sistematizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado com a sequência didática na Olimpíada de Língua Portuguesa, percebemos que mesmo encontrando alguns entraves no trabalho com o ensino remoto e dificuldades

apresentadas na produção de textos, os alunos puderam ter um conhecimento mais abrangente em relação ao gênero, já que planejamos etapas de trabalho com eles, de modo a explorar diversas oficinas de memórias literárias presentes nos cadernos virtuais oferecidos pela olimpíada, além de estudar as características próprias desse gênero.

De modo geral, podemos dizer que as sequências didáticas foram bem aplicadas, considerando o ano atípico que tivemos e os problemas enfrentados durante o ensino remoto. Sendo assim, esse trabalho além de nos proporcionar um conhecimento maior do gênero memórias literárias (já que, fora do contexto da olimpíada, ele é pouco abordado), nos possibilitou explorar atividades de leitura e produção de texto, práticas essenciais para a nossa formação, seja como pessoas, seja como profissionais.

Dessa forma, é pertinente destacar que o trabalho com o gênero memórias literárias foi importante e bem sucedido, uma vez que nos possibilitou explorar o gênero, suas características, particularidades e, ainda, a produção de memórias literárias, possibilitando os discentes colocarem em prática os recursos e instrumentos trabalhados durante as oficinas a partir do trabalho com a sequência didática.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 14ª. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.

DUBEUX, M. H. S.; SOUZA, I. P. de. Organização do trabalho pedagógico por sequência didática. *In*: BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 1, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012a. Disponível em <[http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade_06_Ano_01\[3637\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade_06_Ano_01[3637].pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SUMÁRIO

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. *In: Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

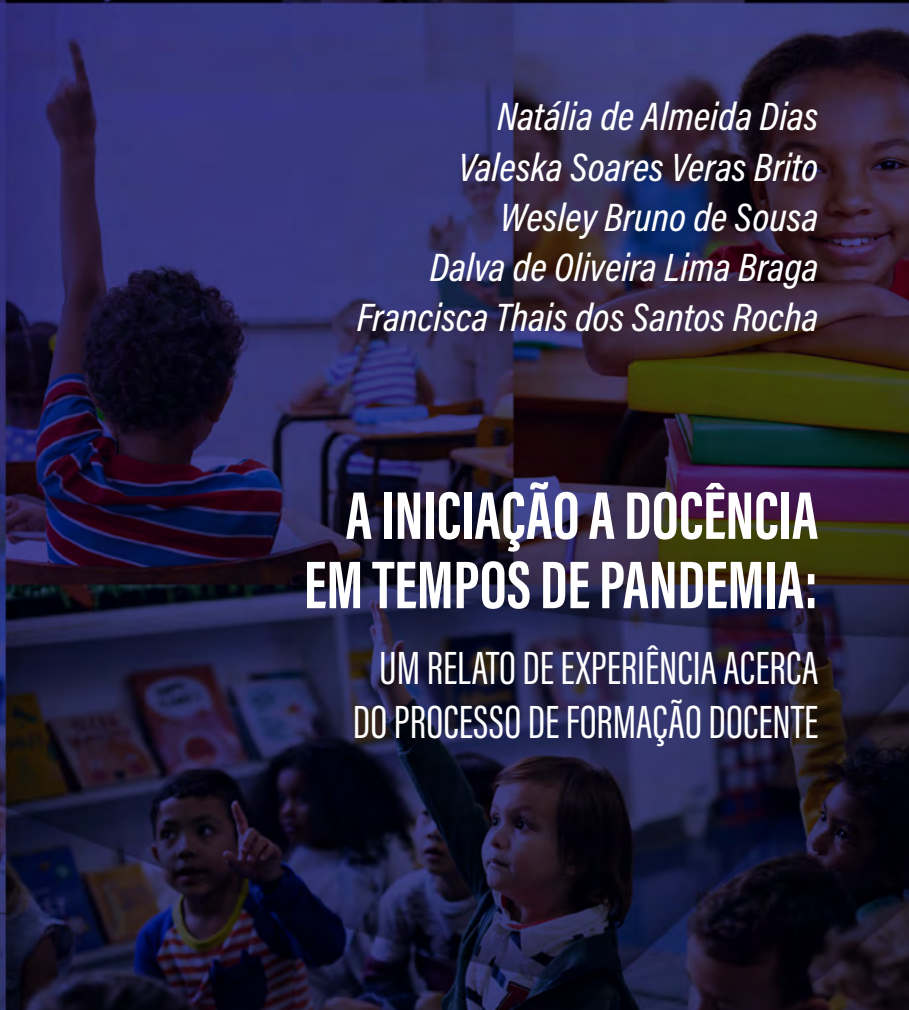
MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MEIRELLES, E. **Como organizar sequências didáticas**. Nova Escola, fev. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1493/como-organizar-sequencias-didaticas>. Acesso em: 13 jul. 2021.

PARÂMETROS. curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ZANON, D.P.; ATHAUS, M.T.M. **Didática II**. Ponta Grossa: UEPG/NUEAD, 2010.

SUMÁRIO



*Natália de Almeida Dias
Valeska Soares Veras Brito
Wesley Bruno de Sousa
Dalva de Oliveira Lima Braga
Francisca Thais dos Santos Rocha*

A INICIAÇÃO A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA:

**UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA
DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**



SUMÁRIO

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID visa aprimorar a formação inicial de professores, possibilitando que os bolsistas tenham contato com diversos momentos de formação, além disso, possibilita a inserção do graduando no ambiente escolar desde o começo de sua graduação. Dessa forma, o principal objetivo deste relato é analisar o processo de formação, que vem ocorrendo através das nossas vivências, que aconteceu entre o período de novembro de 2020 a junho de 2021, promovido pela Coordenação de Área. Vale ressaltar, que com esta análise, pretendemos destacar os aspectos positivos e os entraves na execução das atividades com vistas à realização dos momentos de formação e a contribuição da mesma para o processo de iniciação à docência. Para a exposição do relato de experiência fez-se necessário os estudos teóricos de autores como: Paulo Freire (1996), Selma Garrido (1999) e Miguel Arroyo (2000), no qual nos faz refletir sobre as temáticas e experiências abordadas. Este processo que estamos vivenciando nos proporcionou o pensar crítico sobre as vivências escolares, sobre o sermos inovadores e persistentes e que o momento atípico que estamos passando, nos possibilitou um aprendizado para as experiências futuras. Por fim, o programa permitiu o compartilhamento de temáticas importantes, que possibilitaram o aprimoramento dos bolsistas e ampliação dos conhecimentos teóricos e da relação desses com situações reais do cotidiano escolar.

Palavras-chave: PIBID. Formação inicial. Formação. Experiências.

INTRODUÇÃO

Muito tem se discutido a formação inicial de professores, principalmente durante a pandemia do Covid-19, e a importância de investimentos que valorizem o magistério. Sendo assim, um dos programas que pode contribuir para a melhoria da formação inicial dos professores é o Programa de Iniciação à Docência, gerenciado pela CAPES. Esta é uma ação do Ministério da Educação do Brasil que promove instituições formadoras e através desses programas busca inserir os licenciandos no seu futuro campo de trabalho, a escola. Nesse sentido, um dos objetivos da CAPES é: elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

O presente relato de experiência é fruto de experiências vividas neste Programa, através da adesão da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). O principal objetivo deste trabalho é analisar o processo de formação inicial através das vivências entre novembro de 2020 a junho de 2021, na perspectiva da nossa participação no Programa acima citado, e a contribuição deste, para o aprimoramento de nossos conhecimentos em relação a prática pedagógica nos Anos iniciais, com destaque na sua importância para nossa formação futura.

O PIBID visa aprimorar a formação inicial de professores, possibilitando que os licenciandos integrantes do programa tenham contato com diversos tipos de formações e com o ambiente escolar desde o começo de sua graduação. Tendo contato, portanto, com as diversas situações que ocorrem no contexto educativo.

Diante disso, o que motivou a escolha do tema foi as múltiplas demandas da sociedade contemporânea, pois requer dos professores múltiplos saberes e habilidades no trabalho cotidiano escolar, que é marcado por diferenças, diversidade e inovações. É nesse cenário de desafios educativos do mundo globalizado que,

SUMÁRIO

continuamente, as identidades docentes se constroem e se reconstróem constantemente. Sendo assim, de que modo o PIBID pode contribuir para a formação inicial docente? Uma problemática que nos traz reflexões acerca das experiências vividas no programa.

A iniciação à docência é um processo indispensável para a formação do professor, pois permite um contato maior com supervisores, coordenadores, palestrantes, alunos do mesmo curso que estão em períodos diferentes, e é através desse contato que há partilhas importantes e aprendizados essenciais e contínuos. Para Freire (1996): “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 13).

Nesse processo de socialização é importante, como diz Paulo Freire, nos reconhecermos como seres inacabados pois se formos “[...] consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além [...]” (FREIRE, 1996, p. 28) e é através desse reconhecimento que é possível construir conhecimentos e aperfeiçoar as práticas educativas.

O PIBID tem contribuído constantemente para a formação inicial do professor, segundo Selma Garrido (1999) com a licenciatura “espera-se... que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente indo construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (GARRIDO,1999, p. 18).

É exatamente esses aspectos citados por Selma que o PIBID proporciona, uma construção de conhecimentos contínuos, capaz de ajudar os que fazem licenciatura, a construir sua identidade docente. Isso porque, à medida que vamos nos apropriando dos saberes pedagógicos e didáticos e vamos ao mesmo tempo, refletindo sobre a prática, estamos de um certo modo nos instrumentalizando para fazermos uma prática mais consciente.

SUMÁRIO

Ainda, para Garrido, trabalhar com os alunos de forma coletiva a fim de desenvolver a convivência dos mesmos com linguagens e saberes diferentes dos seus campos específicos, pode contribuir significativamente com a formação de cada um deles, trabalhando isso desde o começo desse processo de aprendizado de como ser futuros professores. De acordo com o educador Miguel Arroyo (2000) é importante trabalhar a humanização do educando e não estagnar o aluno como depósito de informação, trabalhar nele a afetividade e o social, entendendo o aluno e sua necessidade cotidiana.

Arroyo faz uma crítica reflexiva a partir de sua vivência e dos profissionais da educação onde o educando precisa ser inovador, enfrentar desafios, buscar novos horizontes, novas estratégias para não ficar estagnado. Para ele, o educador deve ser um profissional reflexivo, crítico da sua prática para, assim, desenvolver uma aprendizagem significativa. Para trabalhar a humanização são necessárias estratégias, metodologias, organizações, ser um profissional leitor, pesquisador. Sendo assim, ele vai ajudar a educação a combater a desumanização usando a didática necessária para a docência humana.

Tendo em vista essas reflexões, passaremos a detalhar o processo de formação do subprojeto de Pedagogia, apresentando como as atividades estão ocorrendo para atender aos objetivos do mesmo e atender as demandas formativas dos bolsistas envolvidos neste processo. Em seguida faremos as Considerações finais onde apontaremos os aspectos relevantes da formação inicial proporcionada por este programa. E, finalizando, são apresentadas as referências bibliográficas que deram suporte e embasamento teórico a esse trabalho.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

As experiências e reflexões dos processos de formação inicial docente que aqui serão apresentadas ocorreram de forma remota devido à pandemia Covid-19, pelo Google Meet durante o período de novembro de 2020 a junho de 2021, a cada 15 dias de cada mês. Vale esclarecer, que estamos lotados na Escola Municipal Mário Covas em Teresina- PI, sob a supervisão da professora Francisca Thaís dos Santos Rocha, no qual a mesma ministra aula em uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) . De início, o contato que tivemos com a sala foi a partir de uma reunião que aconteceu no mês de dezembro, onde nos foi apresentado como era a sala de AEE, como funcionavam as aulas e como estaria sendo o processo de aprendizado dessas crianças durante a pandemia.

Na ocasião, a professora/supervisora esclareceu que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) acontece de forma individual em uma sala de recursos multifuncionais, localizada em uma Escola de Ensino regular do Ensino Fundamental, no qual essa sala contém recursos pedagógicos essenciais para serem utilizados nas aulas. As aulas acontecem duas vezes por semana (1hora aula cada dia), sendo que os dias e os horários são acordados de acordo com a realidade do aluno (família, escola, terapia etc.).

O público alvo do AEE são estudantes com paralisia cerebral, deficiência física com uso ou não de cadeira de rodas, surdez, baixa visão, cegueira, autismo, síndrome de Down, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Para a formação da turma, acontece a cada início do ano, um levantamento de todas as crianças especiais matriculadas na Escola em que a professora está lotada (escola núcleo) e as escolas que a professora acompanha (escolas adjacentes.) Ao todo a professora acompanhou 3 escolas da Rede Municipal de Teresina.

Após esse levantamento, acontece uma reunião com os pais das crianças, onde é explicado o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como acontece. Assim, é formada a turma do AEE. Quando o público alvo não é suficiente para a formação da turma a professora procura crianças com muito comprometimento e dificuldade de aprendizagem (TDAH, TOD, DISLEXIAS), sendo inseridas na sala, porém isso só acontece quando as vagas não são preenchidas com o público alvo do AEE. Sendo que todas as crianças precisam ter laudos para serem inseridos na sala.

O professor de AEE trabalha habilidades, ou seja, trabalha de acordo com a dificuldade da criança, para que a mesma possa conviver e desenvolver mesmo que minimamente as atividades propostas na sala de aula regular. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), não é reforço, mas também é desenvolvido um trabalho de leitura, escrita, atividades fotocopiadas etc.

O trabalho da professora durante a pandemia estava sendo feito de forma remota, onde ela faz um caderno de atividades quinzenais para cada criança de acordo com a dificuldade da mesma, e os pais vão pegar na escola, propõe também jogos que podem ser trabalhados em casa. Diante dessa contextualização do meio escolar onde estamos inseridos pensa-se na importância da iniciação à docência e no processo de formação durante uma licenciatura, pois nos proporciona a inserção em vivências e meios onde só, talvez, poderíamos ter contato nos últimos períodos do curso durante o estágio obrigatório.

Nesse processo de formação inicial, tivemos a oportunidade de participar da palestra de abertura dos Programas PIBID e Residência Pedagógica no dia 18/11/2020 que teve como temática: "A formação de professores em tempos de pandemia". A abertura do evento teve como palestrante a Prof. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (UNESP-FORPIBID-RP). A priori na palestra é ressaltado que o ensino remoto ou EAD (Ensino Educacional a Distância) diante do cenário ainda, é uma modalidade adotada em todo o Brasil e mesmo o EAD.

SUMÁRIO

Sendo uma modalidade autorizada pelos documentos da educação não era muito praticado e à medida que essa modalidade passa a ser a solução, todas as experiências de aulas presenciais que os professores tinham é “jogada fora”, o seu ambiente de trabalho passa ser sua casa, os alunos passam por dificuldades muito maiores, de quando o ensino era presencial, e o principal equipamento a ser utilizado passa ser o celular.

Nesse evento de abertura do PIBID e RP no nosso estado, participamos também da palestra proferida pelo prof. Nilson Cardoso que falou sobre – BNCC: histórico, concepções e implicações na formação docente, onde o mesmo fez uma análise crítica da BNCC, ressaltando a importância da formação crítica dos licenciandos, no sentido de saber analisar os documentos oficiais, e, assim, colocar em prática o currículo de acordo com cada realidade.

Depois participamos da discussão acerca do significado de ser professor (a) a luz das ideias de Paulo Freire. Para tanto, fizemos a leitura do primeiro capítulo do livro Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Nesse encontro foi possível refletirmos sobre os saberes necessários para o futuro professor (a) no sentido de realizar uma prática mais consciente e mais coerente com os anseios da nossa clientela.

Dando continuidade ao processo de formação, fizemos o estudo sobre a BNCC, especificamente as Áreas da Língua Portuguesa e Matemática, seguido de debate no grupão. Depois tivemos a palestra da representante da SEMEC que nos proporcionou um debate sobre “A BNCC no contexto da Rede Municipal de Teresina”. Neste encontro com a Professora Celina Lira, no dia 01/02/2021, discutimos sobre currículo, BNCC, habilidades, competências e letramento. A professora falou sobre currículo, sobre seus componentes.

SUMÁRIO

Nessa palestra foi feita uma dinâmica pela professora, ela nos pediu que nós pensássemos em um professor que marcou positivamente nossa vida, durante nosso período escolar, a fim de trazer essa lembrança positiva e nos fazer pensar que os alguns professores deixam marcas afetivas e boas durante esse processo escolar. Nós futuros professores precisamos levar marcas positivas e inovações nos nossos planejamentos.

Neste processo, ainda, tivemos, a oportunidade de fazer a leitura do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com seus tópicos introdutório (item 1- introdução e item 2- estrutura da BNCC), seguido de discussão no grupo que envolvia os bolsistas, professoras/supervisoras e Coordenadoras de área. Vale salientar que através desta discussão passamos a ter um olhar mais crítico para estes documentos oficiais.

Um dos pontos levantados foi sobre a competência 5 que diz: 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 problema e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, surgindo na discussão o seguinte questionamento: Como ter uma educação tecnológica onde a escola não possui o mínimo, que é o computador? E a formação dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem?

Partindo desses questionamentos sentimos a necessidade de adquirirmos conhecimentos sobre as novas ferramentas digitais. E assim, foi realizado, no dia 06/01/2021, nosso encontro com a Professora Márcia Adriana, que realizou com o grupo uma oficina das novas ferramentas tecnológicas, na qual foi exposto o uso adequado de todas as plataformas do Google App como por exemplo: Google Meet, Google Documentos, Agenda, Formulários. Foi exemplificado e testado remotamente juntamente conosco, alunos do PIBID, o uso

SUMÁRIO

do Google documentos, colocando um pequeno texto introdutório como forma de exemplo nos documentos, demonstrando todas as funções possíveis e utilizáveis daquele aplicativo.

O App Agenda, como forma de se organizar nas aulas, deixar aquele horário e dia marcado facilita seu preparo nos estudos. Foi um momento muito enriquecedor e esclarecedor, porque tiramos todas as dúvidas referentes ao Google Apps. Este momento possibilitou-nos apropriarmos dos conhecimentos necessários à atuação dos agentes educativos neste contexto de pandemia.

Em seguida foi-nos solicitado que pesquisássemos na internet atividades didáticas que foram elaboradas com base na BNCC, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, para os Anos Iniciais, seguida de socialização para os outros colegas bolsistas. Esta atividade também foi muito enriquecedora pois nos possibilitou refletir sobre as atividades que poderiam ser realizadas em nosso contexto, tendo em vista as condições materiais, e os limites que nos eram impostos pelo atual momento em que estávamos vivendo.

A socialização desta atividade aconteceu no dia 12/02/2021, em dupla apresentamos uma atividade que realizamos para todo o grupo sobre as práticas relacionadas à BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na ocasião, apresentamos atividades nas áreas da língua Portuguesa e Matemática. O foco era: como desenvolver estratégia para argumentação, trabalhar um texto, trabalhar o ritmo e a entonação, narrar fatos de forma coerente.

Atividades de como contextualizar o texto, utilizar o texto informativo, o intertexto, trabalhar narrativa na construção de um cenário da história, caracterizar o personagem, trabalhar correspondência. Ao realizar essas pesquisas para apresentar esse trabalho, aprendemos bastante, cada ponto que não poderia ficar sem destacar foi exposto de uma forma explicativa e produtiva para que todos os participantes entendessem e aprendessem conosco.

SUMÁRIO

Dando prosseguimento a formação, foi realizada uma mesa redonda com a participação de duas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também da Rede Municipal que trataram de relatar suas experiências: “O processo de alfabetização no ensino remoto”. As convidadas foram a professora Raquel Campos, professora da rede municipal de Teresina desde 2015, sempre atuando nas turmas de alfabetização e a professora Rejane Leão também alfabetizadora.

As duas professoras compartilharam saberes riquíssimos a partir do seguinte questionamento: Como fazer para alfabetizar à distância? E a professora Rejane Leão falou perfeitamente, trabalhando de forma criativa, faça vídeos, apareça para os seus alunos. Quando for trabalhar fonemas se mostre para o seu aluno, porque o seu aluno precisa ter esse contato, procure rever toda vez que terminar uma videoaula; o que precisa melhorar, trabalhe a leitura, questione seu aluno para ele também ir aprendendo a questionar. Por fim, a partilha dessas experiências nos deu um olhar diferenciado para a educação nos tempos atuais. Alfabetizar é criar possibilidade para o aluno fazer.

Alicerçado a palestra anterior veio a realização da confecção de recursos didáticos realizado dia 08/05/2021 para a área de ciências, matemática e a sala de AEE. Os recursos socializados abrangem diversas habilidades que podem ser desenvolvidas a partir da aplicação dos recursos. Para esta atividade nos foi dada a orientação de que os recursos que fossem construídos, deveriam ser de fácil reprodução pelos pais das crianças.

Na área do Atendimento Educacional Especializado foi apresentado recursos que se tratava da escrita do nome de alunos que não sabiam ainda escrever seu nome, que trabalhavam a percepção de cores, jogos da memória que tem o objetivo estimular o raciocínio e aprender relacionar imagens (o apresentado foi utilizado imagens de frutas), recursos que trabalham a motricidade fina do aluno e também que trabalham a matemática. A área de ciências foi

SUMÁRIO

compartilhada com atividades produzidas pelo outro grupo de bolsistas e aulas de modo remoto, possibilitando para nós que somos do AEE uma partilha diferente.

As confecções dos materiais nos proporcionaram ampliar nosso olhar para a sala de AEE, e foi muito gratificante produzir esses recursos pela diversidade de necessidades dos alunos e saber que podemos trabalhar as habilidades individuais de cada um. Como também, é uma forma de contribuir para nossas experiências, pois cada um socializou recursos diversos.

No dia 29/05/2021 tivemos a palestra com a Prof.^a Cristina Maria de Sousa Miranda, que iniciou sua palestra realizando uma pequena dinâmica falando sobre os preparativos para uma viagem e pediu para que a cada participante falasse uma parte do planejamento da mesma, o foco da dinâmica foi comparar o roteiro da viagem com a inclusão, como os profissionais entendem o que é essa inclusão e que procurem um direcionamento para executar seu trabalho, e que primeiramente teríamos que ter um mapa (roteiro) e principalmente ter o conhecimento, para que possamos definir nossas prioridades.

Durante a explanação do tema sobre “Os entraves da Educação Inclusiva”, foi colocado vários pontos, sendo um deles, que muitos profissionais chegam às escolas sem saber lidar com essa questão da inclusão, como trabalhar ela em sala de aula, utilizar material adaptado e currículo, outro ponto foi sobre os direitos dos alunos e do professor, como proceder diante de cada situação adversa que pode acontecer dentro de sala de aula.

Esse evento nos permitiu discutirmos sobre a importância de se trabalhar com as crianças com necessidades especiais, bem como as diversas dificuldades na execução das propostas para as crianças atendidas pela sala de AEE. Outro rico encontro que tivemos foi do dia 17/07/2021 a palestra sobre “Letramento Matemático” ministrada

SUMÁRIO

pela Profa. Polyana, que por meio de um slide utilizado como base, durante a apresentação foi falado de início como a BNCC trata o letramento matemático e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que de forma bem resumida trata sobre como deve ser esse letramento com os alunos.

No decorrer da palestra foi exposto de como a matemática é vista como um “bicho papão” e que muitos alunos não se sentem bem nas aulas e que isso dificulta o seu aprendizado, um outro aspecto, abordado, foi, como deve ser colocado o ensino da matemática para o aluno de forma que ele consiga associar o seu uso no dia-a-dia, seja para medir uma área dentro de casa, saber identificar figuras geométricas e consigam utilizar os conhecimentos matemáticos para resolver problemas, seja um simples troco em dinheiro, até mesmo operações com multiplicação. Foi discutido, ainda, a relação do aluno com o erro, de como devemos tratar o aluno, explicar onde ele errou e estimular ele a aprender com o erro.

No decorrer da palestra foi aberto espaço para que cada bolsista pudesse expor algumas de suas experiências vivenciadas com a matemática. Vale ressaltar, que nestes nossos encontros são tratados, tanto assuntos previstos no subprojeto de Pedagogia, como temas sugeridos pelo grupo de bolsistas, tendo em vista as necessidades formativas do grupo que vão surgindo no decorrer do processo. que pode ser melhorado, de que forma e como devemos auxiliar as crianças em sala de aula.

Nos encontros compartilha-se aprendizados de várias áreas do conhecimento, os saberes expostos pelos palestrantes, bolsistas e supervisores são debatidos e mediados pelas coordenadoras que indagam, provocam, e incrementam a reflexão da prática, e o exercício da função e a docência. Aliados a isso temos ainda, as leituras dos temas, que são realizadas sempre no decorrer da semana que acontecerá a discussão.

SUMÁRIO

A partir dessas reuniões, que denominamos de encontros pedagógicos os saberes vão se articulando, vão se costurando concepções e posturas pedagógico-críticas entre uma fala e outra dos (as) bolsistas e dos(as) supervisores(as), ideias vão sendo desconstruídas e reconstruídas, pensamentos se montam, desmontam e remontam a partir de questionamentos e colocações feitas.

Destacamos também os desafios das aulas remotas, com o intuito de nos adaptarmos a essa nova realidade. Precisamos ter intencionalidade, um olhar pedagógico diferenciado. Nesse meio remoto temos que nos adaptar e inovar. Diante das experiências relatadas percebeu-se que a formação de professores é um processo que precisa ser contínuo começando da graduação, que seria o processo inicial, e se desenvolve ao decorrer da carreira profissional.

Durante esse período de participação no programa, houve o entendimento do contexto escolar, que é constantemente passíveis de mudanças, com aprendizado e aprimoramento das práticas, motivação para utilizar métodos multidisciplinares que satisfaçam o mundo contemporâneo, o pensar crítico diante da sociedade e diante das práticas escolares, como também a motivação constante de permanência no curso, pois é engrandecedor quando você consegue visualizar um conteúdo já estudado ou que está sendo estudando, durante a atuação no programa.

Outro ponto que é importante ressaltar foi o período em que esse processo de formação aconteceu, pois foi em um período totalmente atípico que nos mostrou outra realidade e também nos possibilitou sermos inovadores e persistentes, como também já nos proporcionou experiências futuras.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início o PIBID tem se mostrado uma iniciativa muito importante no que diz respeito à formação inicial de professores, pois representa uma grande oportunidade que permite produzir novos significados durante a formação. Diante do que foi exposto, a seriedade e o compromisso em participar das atividades que foram desenvolvidas, enriqueceram-nos enquanto estudantes e bolsistas do PIBID. Vale ressaltar a importância do subprojeto, considerado enriquecedor para os bolsistas e para aqueles que participam de forma indireta.

O campo de possibilidades no processo de formação inicial docente se expande, e nos permite aprofundar o conhecimento teórico de forma a confrontar esse, com o seu cotidiano através do raciocínio crítico. Percebe-se hoje a importância de dar a possibilidade para nós alunos, de desenvolverem uma percepção crítica, de modo que entendamos que assim a realidade é construída.

Esse programa proporcionou para os licenciados do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, o compartilhamento e aprendizado de temáticas recorrentes na área da educação, está proporcionando, também, o aprimoramento da formação como futuros professores, e o preparo mínimo para dar andamento a graduação e assim ir construindo sua identidade docente.

Nesse sentido, este o programa como vimos no início desse relato, tem por finalidade antecipar ao bolsista de iniciação à docência o contato com o seu campo de trabalho, levando- ao avaliar a sua ligação e adaptação de sua escolha profissional, bem como à percepção sobre os desafios que a prática pedagógica apresenta e, ainda, suas possibilidades de atuação nesta área. Consequentemente, essa oportunidade proporciona a nós, bolsistas, uma experiência única durante a formação, pois temos a oportunidade de vivenciar situações reais do cotidiano escolar, visto que para muitos, esta é a primeira experiência com a docência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Gonzalez. Miguel. **Ofício de mestre:** Imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

NOVO REGULAMENTO DO PIBID – **Portaria CAPES nº 096 de 18 de julho de 2013.**

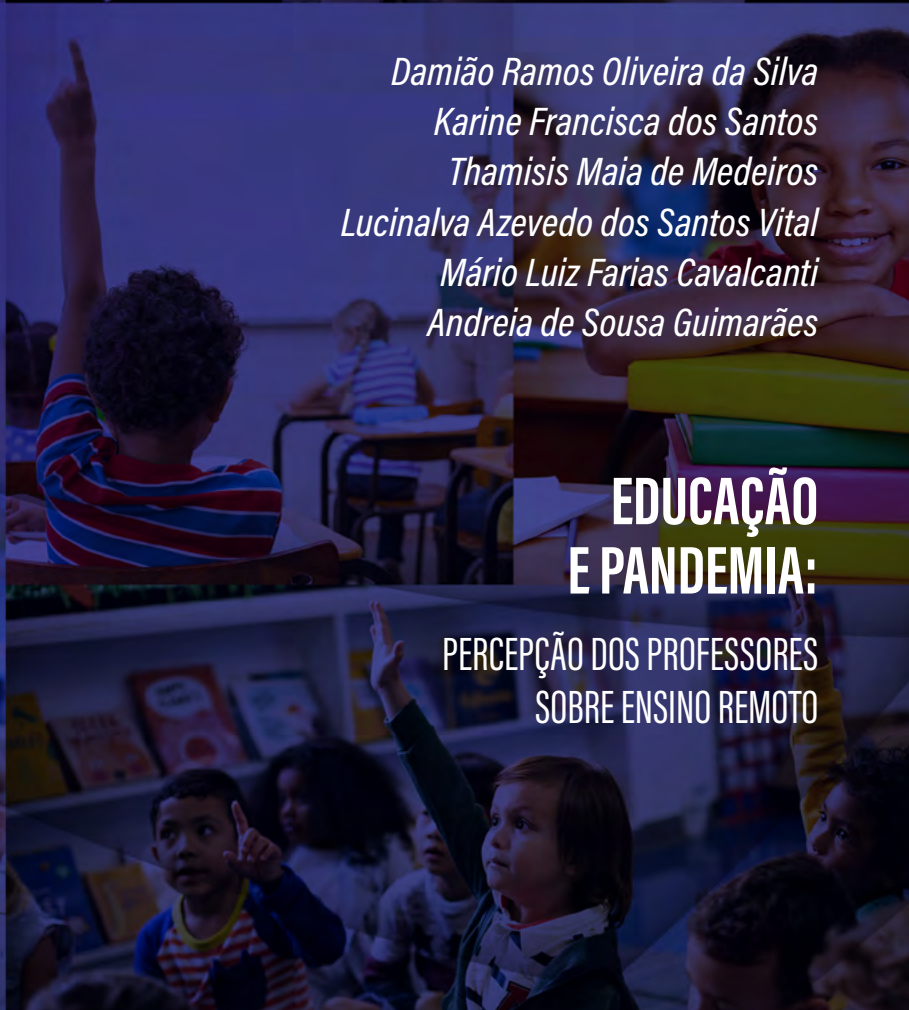
Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/doi-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127. Acesso em: 10 jul. 2021.

PIMENTA, Garrido. Selma. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* Pimenta (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente** S. Paulo. Cortez. 1999 p.15-34

SUMÁRIO



6



Damião Ramos Oliveira da Silva
Karine Francisca dos Santos
Thamisis Maia de Medeiros
Lucinalva Azevedo dos Santos Vital
Mário Luiz Farias Cavalcanti
Andreia de Sousa Guimarães

EDUCAÇÃO E PANDEMIA:

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES
SOBRE ENSINO REMOTO**

SUMÁRIO

RESUMO

Devido a pandemia do novo Coronavírus algumas mudanças tiveram que ser necessárias em relação ao ensino, como por exemplo, a suspensão das aulas presenciais e implementação do ensino remoto. O trabalho tem como objetivo identificar as estratégias desenvolvidas por docentes da rede pública de ensino em relação ao ensino remoto. A implantação da pesquisa ocorreu numa escola pública estadual no município de Areia-PB. Aplicado um questionário através da plataforma Google forms sendo ele fechado, com a participação de doze professores envolvendo o ensino fundamental II e médio. A maior parte dos professores afirmaram que o ensino remoto tem acentuado a evasão escolar. Com relação ao ensino remoto, 35% dos professores afirmaram. Esses educadores enfrentam um difícil equilíbrio em manter as atividades letivas, se adaptar às novas tecnologias e enfrentar o momento pandêmico, o que tem ocasionado a exaustão docente. Não obstante, essas mudanças podem ter impactos positivos na educação, pois promovem uma oportunidade de inovação dos modelos de ensino, sobretudo na incorporação de tecnologias nas suas metodologias de ensino.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Ensino Médio. Formação Continuada. Covid-19.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 marca um momento na história em que o mundo começa a enfrentar a pandemia do novo coronavírus, causador da Covid-19, seguindo esse cenário até 2021. Para reduzir a transmissão do vírus, além do uso de máscaras e higienização, foi necessário realizar medidas de distanciamento social. No sistema educacional brasileiro, algumas medidas foram necessárias para o enfrentamento a Pandemia, tanto da rede pública quanto da rede privada, que se iniciou com a suspensão das atividades presenciais em todos os níveis de ensino e nesse contexto, surgiu o ensino remoto emergencial, com a utilização de tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) para que o processo educativo tivesse continuidade (VALENTE, 2020).

Diante do momento pandêmico iniciado em 2019, foi regulamentado em 13 de março de 2020 no Brasil, por meio do Ministério da Saúde os critérios de isolamento social e quarentena (TOLEDO, 2020). Neste cenário de suspensão de aulas presenciais, foi lançada a Medida Provisória (MP) no 934, de 1º de abril de 2020, que estabeleceu as normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública do país (BRASIL, 2020). De acordo com a MP, a Educação Básica estaria dispensada da obrigatoriedade do número mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, ao contrário do que é descrito no inciso I, do art. 24 da LDB (BRASIL, 1996).

Com isso, surge um grande desafio para as autoridades educacionais, as quais tiveram que, de forma rápida, desenvolver estratégias para que a educação de ensino básico não parasse, tendo que se apoiar nas tecnologias digitais, para tentar amenizar a situação enfrentada pelas escolas e por gestões escolares (SANTOS JUNIOR e MONTEIRO *et al.*, 2020). Objetivando garantir a continuidade do ensino nas escolas, começou-se a pensar em estratégias de ensino,

SUMÁRIO

onde no estado da Paraíba foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação a Resolução 220 de 18 de Agosto de 2020, que vem estabelecer as normas educacionais excepcionais a serem adotadas para a organização do sistema estadual de educação da Paraíba frente ao regime especial de ensino.

A pandemia do novo coronavírus, levou a algumas mudanças no eixo educacional em que os professores tiveram que se planejar em curto espaço de tempo. O Brasil e outros países tiveram que adotar medidas necessárias para que o ensino permanecesse, como por exemplo a implementação de algumas tecnologias digitais no processo educativo destes alunos, de desenvolver algumas metodologias e atividades para que o conteúdo fosse passado de forma eficaz sem prejudicar o aprendizado (ARRUDA, 2020).

Nesse contexto, surgiu o ensino remoto, onde os professores, alunos e toda a comunidade escolar tiveram que se reinventar efetivamente e se adaptar, com isso veio as novas rotinas de atividades apresentadas e mediadas pela tecnologia. Dessa forma, as dificuldades e desigualdades escolares no Brasil foram reveladas, tanto no contexto de preparo dos professores quanto na dificuldade de acesso às tecnologias digitais dos alunos atualmente (SARAIVA *et al.*, 2020). Com a pandemia da Covid-19, professores e alunos tiveram que manter contato durante as aulas sem estarem em um mesmo ambiente físico, e assim alguns questionamentos surgiram, como por exemplo: como utilizar a internet? quais os meios digitais para o ensino? Porém, a utilização desses meios tecnológicos se tornou um fator determinante para que as escolas não parassem suas atividades, mas alguns desafios persistiram, como por exemplo, a falta de estrutura residencial, ou seja, a rede de internet, um computador, tablet ou smartphone, além da formação dos professores mediante a realização das atividades remotas (SOUZA, 2020).

SUMÁRIO

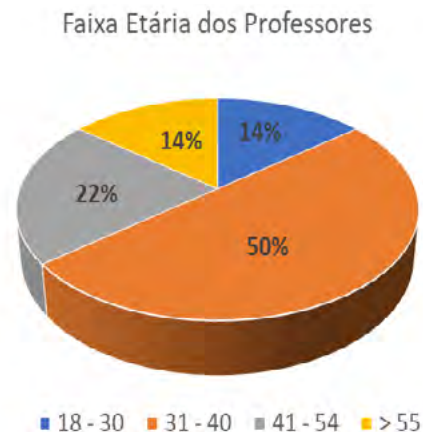
A formação continuada de professores é uma importante estratégia para que possam desempenhar suas atividades educacionais sem problemas, a exemplo do curso de formação da utilização das tecnologias digitais, como ressalta Vieira (2020). Neste contexto, o presente trabalho teve como objetivo identificar as estratégias desenvolvidas por docentes da rede pública de ensino em relação ao ensino remoto.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa exploratória, com a escolha da abordagem metodológica de investigação qualitativa. A pesquisa ocorreu em uma escola pública estadual de ensino básico de Areia PB, município localizado a 130 km da capital João Pessoa. Os dados foram obtidos através de um questionário, fechado, realizado através da plataforma digital "google forms". No total, 12 professores participaram da pesquisa, sendo um público 92,9% feminino e 7,1% masculino, com faixa etária a partir dos 18 anos, como podemos ver na Figura 01.

SUMÁRIO

Figura 01 - Gráfico sobre a Faixa Etária dos docentes entrevistados, considerando o nível de ensino



Fonte: Os Autores.

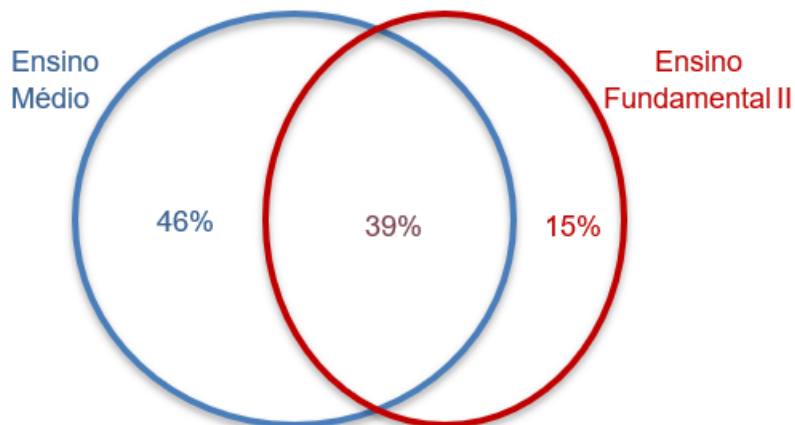
SUMÁRIO

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim, ao analisar os dados em relação ao nível de ensino, 46% dos professores atuam no Ensino Médio, 15% no Ensino Fundamental II, e 39% atuam nos dois níveis, conforme pode ser observado na Figura 02. Objetivando avaliar que experiências estavam sendo desenvolvidas pelos professores para permanência do ensino, os docentes participantes foram questionados sobre as modalidades oferecidas, onde todos os professores afirmaram oferecer aos alunos aulas síncronas, assíncronas e material impresso. Quando questionados acerca das estratégias, 100% dos envolvidos afirmaram utilizar aulas online utilizando algumas plataformas como por exemplo o (Meet, Zoom, outro). Constatamos também a utilização

do WhatsApp e plataformas (Google classroom, forms, outros) para os alunos que tinha acesso à internet e material impresso para alunos sem esse acesso.

Figura 02 - Gráfico sobre atuação dos docentes entrevistados, considerando o nível de ensino



Fonte: Os Autores.

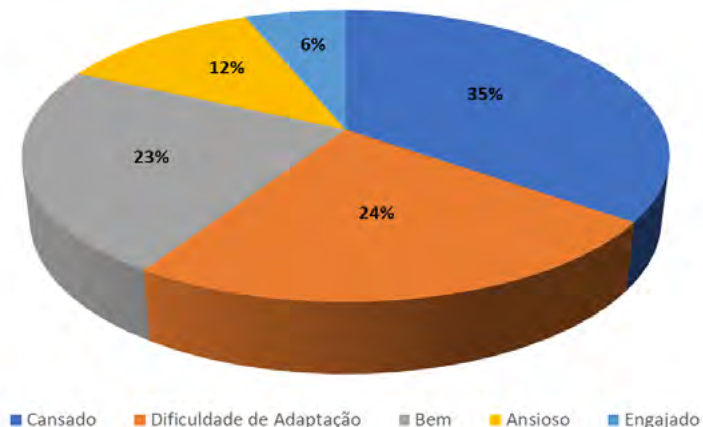
Percebemos que as práticas de ensino foram reformuladas de forma repentina e brusca para o formato de Ensino Remoto Emergencial (ERE). De acordo com Oliveira e Pereira Junior (2020), essas mudanças exigem a disponibilidade de recursos tecnológicos para os professores e alunos, onde o docente precisa dessas ferramentas digitais para planejar e materializar suas aulas e os discentes precisam de tecnologias para terem acesso ao material preparado por seus professores e conseguir participar do ERE. Com isto, visando conhecer o acesso a essa nova modalidade de ensino pelos alunos da escola, os professores foram questionados se os seus alunos tinham acesso ao ensino remoto. Diante do questionamento, 77% dos professores afirmaram que a maioria dos alunos possuem, enquanto 23% declaram que apenas metade dos alunos têm acesso.

Estes dados apontam que parte dos alunos não têm acesso às atividades síncronas desenvolvidas na escola. Além disso, corroboram na perspectiva que o Ensino Remoto Emergencial levou a precarização do trabalho docente, transferindo para o profissional a responsabilidade de promover educação a todos os estudantes (FERREIRA *et al.*, 2021). Para garantir o acesso à educação a todos, os professores desenvolveram suas atividades em diferentes formatos, com por exemplo a possibilidade de assíncronas para contemplar os estudantes que tivessem algum impedimento de horário, visto que algumas famílias têm apenas um aparelho conectado à internet e possuem mais de um filho em ensino remoto, tendo que escolher quem irá utilizar o equipamento naquele horário.

A maior parte dos professores (85%) consideram que o ensino remoto tem acentuado a evasão escolar, e quando questionados como se sentem em relação ao ensino, afirmaram estar cansados (35%), com dificuldade de adaptação ao modelo de ensino (24%), bem (23%), ansiosos (12%) e engajado (6%) (Figura 03). Podemos evidenciar que em meio a pandemia a jornada de trabalho tornou-se mais cansativa, as incertezas e a falta de formação continuada para habilitar esses professores em meio a utilização das tecnologias, de fato pode ter influenciado a qualidade do ensino (PEREIRA, *et al.*, 2020).

SUMÁRIO

Figura 03 - Gráfico de como os professores se sentem em relação ao ensino remoto



Fonte: Os Autores.

Assim, podemos destacar que o ensino remoto trouxe consigo as oportunidades e as dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos como pelos professores. O professor se deparou com uma carga horária mais exaustiva, tendo que buscar metodologias para tornar a sala de aula mais dinâmica para que os alunos não se sentissem desmotivados. Segundo Moreira (2020), a utilização dos meios digitais, como o uso de plataformas, facilita o acesso dos alunos as atividades.

O ensino remoto ou ensino *online*, trouxe vários debates e reflexões em meios pedagógicos e tecnológicos de ensino e aprendizagem. A utilização de aulas *lives*, interações em redes sociais e chamadas via videoconferências traçaram um olhar em meio às tecnologias, objetivando dar continuidade ao processo educacional. O professor diante destas circunstâncias ainda é o protagonista no contexto educacional, pois é ele quem media e traz sua experiência na discussão de determinado conteúdo culminando na construção do conhecimento através do processo ensino e aprendizagem (GOEDERT e ARNDT, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário de pandemia, surgiram muitas dificuldades que foram repentinamente enfrentadas tanto pelos docentes quanto pelos alunos. Ao utilizar as plataformas digitais, surgiram os desafios, dentre eles, o próprio isolamento, culminando com cargas horárias exaustivas, mas que serviram como incentivo para uma readequação da atividade docente. É preciso analisar o uso desses meios tecnológicos utilizados da educação e entender qual a acessibilidade desses meios por parte dos alunos.

Neste sentido, pudemos observar que os professores modificaram sua forma de trabalhar, mesmo sem uma formação continuada direcionada para o ensino remoto emergencial, utilizando-se das tecnologias disponíveis e disponibilizado material impresso para os alunos que não tinham acesso as novas ferramentas que os possibilitavam assistir aulas em um modelo até então desconhecido.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E.P. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.27833, 23 dez. 1996. Publicação original.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - A - 1/4/2020**, p. 1 (Publicação Original). 2020.

FERREIRA, L.G.; FERRAZ, R.D.; FERRAZ, R. de C.S.N. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **fólio-Revista de Letras**, v. 13, n. 1, 2021.

GOEDERT, L.; ARNDT, K.B.F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020.

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.

OLIVEIRA, D.A.; PEREIRA JUNIOR, E.A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 719-734, 2020.

PEREIRA, D.A.; RODRIGUES, N.D. de S.; USTRA, S.R.V. Os reflexos do ensino remoto na docência em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista EDAPECI**, v. 20, n. 3, p. 72-86, 2020.

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

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), e 2016/289, p. 1-24, 2020.

SOUZA, E.P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, p.110-118, 2020.

TOLEDO, K. Coronavírus tinha se espalhado pelo Brasil antes das medidas de contenção. **Veja Saúde**, 2020. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-tinha-se-espalhado-pelo-brasil-antes-das-medidas-de-contencao/>. Acesso em: 09 nov. 2021.

VALENTE, G.S.C.; MORAES, É.B. de.; SÁNCHEZ, M.C.O.; SOUZA, D.F. de.; PACHECO, M.C.M.D. O ensino a distância frente às demandas do contexto pandêmico: Reflexões sobre a prática docente. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S.l.], v. 9, n.9, p. e843998153, 2020. DOI: 10.33448 / rsd-v9i9.8153. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SUMÁRIO



*Rebeca Nadine de Araújo Paiva
Emerson Naylton Bezerra Pereira
Giovana Alves Monteiro*

HISTÓRIA E ENSINO REMOTO:

**UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE
AS ATIVIDADES DE REGÊNCIA
NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**



SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho parte do intuito de relatar as experiências ocorridas por meio do Programa Residência Pedagógica. Tais compartilhamentos, consistem nos momentos formativos e reuniões semanais do programa e nas aulas ministradas pelos residentes nas turmas da 3ª série da Escola Estadual Governador Walfredo Gurgel. Os momentos entre os integrantes do projeto caracterizaram-se na leitura e discussões de textos relativos à temas do Ensino de História, na realização de oficinas e de pesquisas históricas, que contribuíram para a preparação dos residentes à atuação em sala de aula. No tocante às regências, essas aconteceram por meio de aulas remotas, tendo em vista a paralisação de atividades presenciais, e foram divididas pelas etapas de: observação, planejamento e execução das intervenções. Essa estratégia foi adotada com o intuito de compreender o contexto em que os alunos estavam inseridos e quais eram suas demandas diante de tal cenário. Desse modo, verificou-se que os alunos da 3ª série se sentiam sobrecarregados com o excesso de atividades e preocupados com a conclusão do ano letivo. Assim, a atuação dos residentes se deu com o objetivo de que as aulas auxiliassem os discentes durante este processo. Desse modo, consideramos que tais experiências trouxeram grandes contribuições para nossa formação enquanto profissionais da educação que se dedicam ao conhecimento das realidades de seus alunos, bem como adequam suas práticas ao atendimento das demandas identificadas.

Palavras-chave: Relato de Experiência. Residência Pedagógica. Ensino de História.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva relatar nossas experiências enquanto bolsistas do programa Residência Pedagógica, no subprojeto História/UFRN, durante o primeiro módulo do projeto, sucedido entre o período de outubro de 2020 e março de 2021. Inicialmente, é válido salientar que o Residência Pedagógica consiste em um programa que visa proporcionar aos licenciandos experiências formativas que contribuem em sua capacitação para o exercício da prática docente. Assim, no decorrer do primeiro módulo, fomos inseridos nas atividades de uma escola e realizamos o acompanhamento das atividades de uma turma, na qual foram realizadas a observação, o planejamento de aulas e a execução das regências. Além disso, no intuito de nos preparar para tais tarefas, foram também encaminhadas leituras e discussões bibliográficas de textos pertinentes à formação docente, bem como a realização de pesquisas históricas e oficinas conduzidas por outros profissionais de ensino.

O subprojeto História/UFRN é coordenado pela professora Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto e pelo professor Raimundo Nonato Araújo da Rocha, e as atividades dos residentes do programa são também supervisionadas pelo professor preceptor José Evangelimárisson Lopes Leite. Desse modo, contamos com as orientações destes profissionais no decorrer de toda a nossa atuação nas turmas de 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Governador Walfredo Gurgel, instituição na qual atuamos enquanto residentes.

A escola foi criada em 1979 e está localizada na zona sul da cidade de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte, no conjunto habitacional de Candelária. Em dados coletados e expostos no Projeto Político Pedagógico (2017, p. 9) da escola, informa-se que o conjunto de discentes que atendem à instituição é majoritariamente composta por alunos provenientes de bairros como Planalto, Felipe Camarão, Cidade Nova e Pajuçara. A escola atende às modalidades

SUMÁRIO

de Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio Regular e, para além destas, por meio do Decreto no 090/2010 a instituição também teve a autorização para a implementação do Curso Técnico de Nível Médio em Sistemas de Energias Renováveis. Atualmente, ela também oferta a modalidade de Ensino Médio Integral.

Na modalidade de ensino integral, implementada em 2019, além de os alunos frequentarem a escola nos turnos matutino e vespertino, o que se diferencia é o currículo. Ele conta com uma parte diversificada, oferecendo disciplinas de “Estudo Orientado”, para todas as turmas que passam o dia inteiro na escola, “Projeto de Vida”, para 1ª e 2ª série, e “Pós- médio”, para 3ª série. Junto desses componentes, existem as disciplinas eletivas que são ofertadas por qualquer professor (entre 1 e 3 por componente) seguindo uma ementa de algum assunto mais específico.

No tocante ao sistema de avaliações, majoritariamente, é prezado por uma avaliação contínua dos alunos. No ensino integral, as turmas fazem 2 avaliações por semana de disciplinas pré-definidas (para não acumularem muitas avaliações no fim do bimestre), havendo ainda simulados que compõem a nota do bimestre. É válido ressaltar, ainda, que cada área (ciências humanas, ciências da natureza e linguagens) conta com uma coordenação e se reúne periodicamente.

Com o advento da pandemia do Covid-19, as atividades presenciais na escola foram suspensas, sendo o ensino na instituição retomado por meio de aulas síncronas e assíncronas. Desse modo, além de terem encontros virtuais com os professores, os discentes também dispõem de atividades que são disponibilizadas pela plataforma de ensino SIGEduc, também possíveis de serem recolhidas em material físico na escola.

SUMÁRIO

No intuito de que fosse viável a adaptação das atividades da escola para o ensino remoto, algumas mudanças na realização das aulas tiveram que ser implementadas. Uma dessas adaptações foi a alteração no calendário do ano letivo de 2020 que, devido à interrupção das atividades no início da pandemia, precisou ser concluído no início do primeiro semestre de 2021. Além disso, foi realizado o agrupamento de diferentes turmas cursando o mesmo ano letivo e de distintas modalidades em aulas de disciplinas em comum. Assim, atendem na mesma aula alunos de diferentes turmas, o que foi o caso das aulas da 3ª série acompanhadas e realizadas pelos residentes. Nesse sentido, foi neste contexto no qual ocorreu nossa atuação enquanto bolsistas do Residência Pedagógica, do subprojeto História/UFRN, no primeiro módulo do programa, cujas experiências são relatadas e refletidas neste trabalho.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

MOMENTOS FORMATIVOS

No decorrer de toda nossa atuação durante o primeiro módulo do programa foram realizadas várias atividades com o intuito de contribuir para nossa formação e nos preparar para a inserção na escola. Tais atividades, iniciadas no mês de outubro de 2020, ocorreram nas reuniões semanais realizadas na sexta-feira, por meio da plataforma Google Meet, nas quais todos os envolvidos no programa participaram.

Após ter conhecimento da proposta do projeto, de seu cronograma e das atividades que iríamos realizar, fez-se recorrente a leitura e discussão de bibliografias relacionadas ao ensino de história e à prática docente, visando que tais reflexões nos orientassem no

decorrer das ações do programa. Desse modo, os primeiros textos lidos foram: “Aprendendo a ser professor de história”, de 2008, da professora Flávia Caimi; “De fontes e mananciais para o ensino de História”, de 2017, escrito pelo professor Fernando Seffner. Tais textos conversam entre si nos chamando a atenção para a necessidade de mantermos uma postura enquanto professores- pesquisadores, refletindo sempre sobre as atividades de sala de aula.

Também foram encaminhadas a leitura de textos que discutem outras questões relacionadas ao ensino de história, com maior enfoque no conhecimento de definições e reflexões sobre o livro didático, o currículo e o planejamento de aulas. Nesse sentido, tais temáticas foram contempladas pelos textos das professoras Crislane Azevedo (2013) e Circe Bittencourt (2008; 2018).

Concluindo as leituras que nos serviram de reflexão e apoio, tivemos ainda uma discussão acerca do texto do professor Antoni Zabala (1999) que nos atenta para os diferentes tipos de conteúdos e o fato de que cada professor tem um planejamento, que segue diferentes referências baseadas em suas experiências, não havendo um modelo a ser seguido para considerar alguma aula melhor que outra.

Também tivemos, em momentos diferentes, as colaborações das professoras Márcia Gonçalves, da UERJ, e Antonia Terra Fernandes, da USP. Ambas nos apresentaram produtos didáticos que podem ser adaptados para nossa realidade ou mesmo servir de inspiração para nossas próprias produções. Gonçalves nos apresentou as caixas de histórias, produzidas em conjunto com seus estudantes, fazendo parte de um projeto que busca produzir materiais que possam contar a história de cidades do Rio de Janeiro em sala de aula. Já Fernandes, tratou sobre kits didáticos, constituídos por conjuntos de fontes a serem usadas por professores, e sequências didáticas, formuladas a partir de um problema, prontas para serem aplicadas em sala de aula, ambos os materiais também são desenvolvidos junto de seus alunos e compartilhados online.

SUMÁRIO

No entanto, além da socialização de vivências com sujeitos externos ao grupo, no programa também realizamos regularmente reuniões de compartilhamento de experiências entre os próprios residentes, relatando desde o início do planejamento, passando pela execução do plano, até o término das regências em sala de aula. Permitindo-se, desse modo, aos coordenadores, ao professor preceptor e aos residentes, debater em conjunto sobre tais escolhas e experiências, aos modos de uma construção coletiva de reflexões.

Todavia, antes de tais experiências de regências, o foco das atividades do programa estava voltado ao conhecimento do contexto da escola em que iríamos atuar e das realidades dos discentes. Nesse viés, contamos com reuniões, tendo a participação da professora Anne Michelle e, em momento anterior, com a apresentação do professor preceptor José Evangilmárison Lopes Leite, em que ambos trataram de contextualizar a implementação do Ensino Integral na E. E. Gov. Walfredo Gurgel, discutindo de que forma tal alteração impactou nas dinâmicas da escola e na formação dos alunos que adotaram o ensino nesta modalidade.

Além disso, no decorrer do primeiro módulo do programa, uma das principais pautas que permeou os debates de nossas reuniões foi a análise e discussão do Projeto Político Pedagógico da E. E. Gov. Walfredo Gurgel (2017). Apesar de desatualizado, tal documento nos possibilitou obter valiosas informações sobre os princípios, valores e atributos que norteiam o ensino na instituição, bem como viabilizou o conhecimento dos projetos, metas e ações em andamento, e permitiu informar a respeito da caracterização dos espaços físicos, organização dos níveis de ensino e do público-alvo que atende à escola. Tais informações foram sempre sendo complementadas e atualizadas ao atual contexto da escola pelo professor preceptor. Entretanto, foi possível notar as carências e lacunas de informações e discussões presentes no PPP, o que encaminhou o programa à realização de pesquisas histórias com intuito de que seus resultados pudessem contemplar essas ausências.

SUMÁRIO

Para a realização dela, partimos de leituras que discutem sobre o papel do espaço físico da escola, como tal espaço interfere nas dinâmicas educacionais e de que maneira o estudo das características da estrutura escolar podem contribuir no desenvolvimento das práticas educativas. Nesse sentido, nos apropriamos das reflexões de Dominique Julia (2001), sobre a importância do espaço escolar como elemento essencial na cultura escolar, da definição de Margarida Oliveira (2013) de que o espaço escolar é composto por relações entre o espaço físico e os sujeitos que neste interferem de modo direto ou indireto, bem como dos relatos de Fernando Sef-fner (2017) sobre uma experiência na qual coletaram no território da escola fontes sobre os interesses dos discente e incorporaram os elementos encontrados nas aulas, revigorando o interesse e participação dos alunos nas discussões e atividades.

Dessa forma, compreendemos que o estudo da estrutura física da escola permite conhecer as potencialidades das ações educativas em cada espaço e perceber as diferentes formas que este impacta os sujeitos que o ocupam, bem como possibilita identificar nessas realidades demandas a serem pautadas em sala de aula.

Nesse viés, o ponto de partida da pesquisa foi o Projeto Político Pedagógico da escola que faz a seguinte descrição da estrutura física da instituição:

18 salas de aula, sala para professores, sala de direção, sala de vídeo, biblioteca, auditório, sala do apoio pedagógico, secretaria, sala de digitação, de Educação Física, almoxarifado, 02 laboratórios de informática, 01 de Física e Química, 15 banheiros, 02 vestiários, 1(uma) cozinha, quadra de esporte e pátio (PROJETO Político Pedagógico. Escola Estadual Governador Walfredo Gurgel, 2017, p. 10).

Além dessas informações, a partir do que foi relatado pelo professor preceptor do programa, pudemos ter conhecimento da existência de uma sala que seria um laboratório de enfermagem, que não está em uso, bem como de uma sala que servia para as

SUMÁRIO

atividades do grêmio, também em desuso, e de uma sala de recursos multifuncionais, a qual se adequa às demandas específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais. Impossibilitados de visitar a instituição em virtude do contexto pandêmico, a pesquisa teve continuidade com a busca no Google Acadêmico de trabalhos que realizassem a análise do espaço físico da escola, sendo, estes trabalhos encontrados, artigos resultados de experiências de ensino na instituição, nos quais, no geral, somente se fazia uma descrição que não ia além do já estabelecido no PPP, sem novas informações. Além disso, também pesquisamos no Google sobre a estrutura física da instituição, verificando todas as páginas de resultados, nas quais foram encontradas notícias de portais e jornais a respeito de ações realizadas no espaço da escola.

A partir de tais resultados foi possível perceber como a instituição tem muita importância para a comunidade em seu entorno, sendo ponto estratégico para diversas ações, sejam sanitárias, culturais, democráticas etc. É perceptível como a escola pertence à comunidade, recebendo sempre projetos por meio de parcerias, colaborando com a formação dos alunos nela matriculados.

CONSTRUINDO A EXPERIÊNCIA

Sendo o ensino remoto o único meio possível de desempenhar atividades no momento, foi virtualmente o modo no qual desempenhamos nossas atividades enquanto residentes. Estando os bolsistas do núcleo divididos em equipes, ficamos incumbidos de acompanhar as atividades do nosso preceptor junto à 3ª série. Nesse sentido, acompanhamos as aulas síncronas na plataforma *Google Meet*. Após várias formações, conseguimos passar a acompanhar as atividades da escola no mês de fevereiro. Assim, no dia 12 deste mês, estivemos em uma aula de história entre 13h30 e 14h20. O link

SUMÁRIO

da aula foi compartilhado entre uma turma do ensino técnico e duas turmas do ensino integral, ingressando na sala um total de 17 alunos.

Essa aula ocorreu na semana em que as atividades da escola haviam sido retomadas, nesse sentido, o momento entre professor e alunos serviu mais para uma conversa de esclarecimento das atividades finais do ano letivo. Assim, os residentes foram apresentados e, logo em seguida, o professor fez um pequeno resumo dos principais assuntos vistos durante o bimestre, lembrando aos alunos o simulado que estava por vir.

Mesmo sendo um encontro curto, a partir dele pudemos refletir sobre as diversas fragilidades enfrentadas no ensino remoto, sendo elas agravadas pelo histórico descaso da falta de atenção do Estado para com o Ensino Básico. À falta de aparelhos tecnológicos por parte dos alunos, soma-se a necessidade de contribuírem com a renda familiar nesse período de muitas dificuldades econômicas. Assim, seja a partir do número de alunos ou pela aparente preocupação com as atividades finais por parte dos presentes, é possível percebermos os abismos sociais agravados pela situação sanitária a qual enfrentamos, sendo o esvaziamento da sala de aula virtual um reflexo da falta de assistência governamental para com a parcela menos favorecida da nossa sociedade.

Para além das reflexões ocasionadas pelo encontro, precisávamos conhecer minimamente nossos alunos para que conseguíssemos nos planejar melhor. Assim, no mesmo dia da observação foi encaminhado às 3 turmas um questionário diagnóstico elaborado pela equipe, com o intuito de que contribuísse à análise do perfil da turma e suas demandas, e cujas respostas reforçaram algumas dessas observações preliminares e nos permitiram compreender os principais anseios dos alunos.

SUMÁRIO

Somente 18 discentes responderam a este questionário, o que, novamente, é um número abaixo do esperado considerando o total de 3 turmas a que foi disponibilizado. Com as respostas pudemos perceber que, entre os que o responderam, a turma contempla alunos entre 17 e 22 anos, possuindo a maioria idades entre 17 e 18. Também se verificou que 55,6% já haviam realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2020. Na mesma porcentagem, indicou-se que a mesma quantidade de alunos não possuía acesso a computadores com conexão à internet e outros 44,4% afirmaram não dispor de um lugar adequado para o estudo em casa. Desse modo, percebe-se as dificuldades enfrentadas pela turma ao engajarem nas atividades remotas, o que se pode relacionar ao baixo índice de frequência e a pouca participação nas aulas.

Quando questionados a respeito de atividades ligadas ao trabalho, verificou-se que 66,7% afirmaram desempenhar tais atividades, sejam remunerados, domésticos ou em negócios familiares. Assim, já pode-se compreender mais das atividades realizadas pela turma e de suas possíveis dificuldades no desempenho das obrigações do ensino.

Outro dado importante para o desenvolvimento de nossos planejamentos foram as respostas relacionadas à melhor forma de aprendizagem de História para eles, nas quais a maioria de 33,3% afirmou a preferência pela explicação do professor, dado que, somado à sobrecarga de atividades que foram relatadas por eles na aula de observação e à informação de que a maioria trabalhava, foi fundamental na tomada de decisão de como seriam nossas regências. Os alunos também tiveram a oportunidade de relatarem como estavam se sentindo perante a suspensão das aulas presenciais, pergunta cujas respostas também foram definidoras de nosso planejamento:

- Acho melhor aulas a Distância vc consegue trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

SUMÁRIO

- Me fizeram sentir preocupado, pois já comecei a trabalhar e o que está me atrapalhando muito é ainda ter que estudar o ensino médio onde eu já poderia estar fazendo uma faculdade, e ainda mais uma bagunça de professores mandando atividades pelo sigeduc, outros manda pelo whatsapp outro por outro app sendo que de vez de facilitar, isso complica pois você fica perdido de vê onde tem as coisas que tem pra se fazer.

E sinceramente ainda tem a preocupação de você não conseguir terminar o ano. por causa desses negocios tem atividades pendentes aí não saber como vai ser contabilizado isso complica

- A suspensão trouxe muita dúvida de como ficará nosso futuro em relação a conclusão do ensino médio.

Tais respostas nos revelam que alguns alunos consideraram o advento do ensino remoto como uma melhoria, devido à uma facilitação para conciliar o estudo com o trabalho. No entanto, também se percebe o oposto, tendo-se o trabalho como um empecilho aos estudos. Além disso, fica evidente a preocupação com o término do Ensino Médio que possibilitará a entrada nas universidades, bem como uma sobrecarga dos alunos às atividades assíncronas necessárias à conclusão do ano letivo.

Nesse sentido, tais observações a respeito da pouca participação nas aulas, da preocupação na conclusão do ano letivo e da sobrecarga de atividades, tiveram um decisivo peso na elaboração de nosso planejamento de unidade, no qual optamos por realizar o número mínimo de atividades assíncronas estabelecidos pelo programa e visamos que nossas aulas síncronas não dependessem necessariamente de suas participações, mas que também os auxiliassem no cumprimento das obrigações necessárias à conclusão do Ensino Médio.

SUMÁRIO

Proseguindo com as nossas atividades, entendemos como um passo fundamental na docência o desenvolvimento do planejamento das aulas e atividades, isso atrelado a sistematização das respostas do questionário nortearam nossas intervenções junto à turma. Cabe destacar a relevância da reflexão sobre o ato de planejar, de acordo com Azevedo (2013),

Do ponto de vista educacional, podemos afirmar que o planejamento é um ato político- pedagógico posto que é detentor de intenções. Tal intencionalidade expõe o que desejamos realizar e o que pretendemos atingir. Ao pensarmos no trabalho escolar executado a partir da disciplina História, essa intenção torna-se mais específica e explícita no que se refere à formação de um tipo de homem e de sociedade (AZEVEDO, 2013, p. 3).

Dessa forma, o planejamento começou com uma conversa inicial com o professor preceptor, no qual nos foi apresentada as temáticas a serem desenvolvidas no 3o ano. Diante disso, refletimos sobre o perfil da turma e nossas intencionalidades enquanto docentes. A primeira etapa de nosso trabalho foi a elaboração de um Plano de Unidade, partindo dos nossos meses de intervenção (de 19 de fevereiro a 5 de março) e dos conteúdos da disciplina de História, previstos na BNCC, para o 3o ano do EM. Definimos enquanto conteúdos: O Movimento/ Revolução de 1930; O Estado Novo e as Mulheres na política. Contamos com 3 encontros, sendo 2 síncronos e 1 assíncronos.

A primeira aula (19 de fevereiro), foi realizada de maneira assíncrona, intitulada: "Revolução ou Golpe: os conceitos e a disputa das narrativas históricas". Para este momento elaboramos uma atividade, com arquivo disponibilizado para os alunos em formato pdf, e repassado pelo professor via *WhatsApp*. Dessa forma, também produzimos um vídeo com orientações para o desenvolvimento da atividade e reflexões pertinentes ao conteúdo estudado. Nossos objetivos com a atividade foram de contextualizar, analisar e avaliar

SUMÁRIO

diferentes fontes históricas e construir uma narrativa histórica com base nas fontes analisadas durante as aulas. Uma de nossas principais fontes para a atividade foi o próprio livro didático dos alunos, isso porque no questionário diagnóstico nos foi evidenciado que havia um grande uso do livro didático enquanto recurso, durante o Ensino Remoto. Um elemento importante pensado durante a formulação da atividade foi o tempo de leitura e realização dos alunos, uma vez que mesmo não sendo realizada de maneira síncrona, é fundamental que se respeite o tempo destinado à realização das demandas assíncronas, nesse caso um horário de 100 minutos.

A segunda intervenção ocorreu de maneira síncrona, no dia 26 de fevereiro, por meio da plataforma *Google Meet*, em um encontro com o tempo de uma hora aula (50 min). De acordo com o PPP da escola (2017), o público da escola é composto pela classe trabalhadora. Logo, partimos do pressuposto de construir um trabalho junto aos alunos de maneira a promover uma reflexão sobre a agência dos trabalhadores nos movimentos políticos brasileiros, colocando-os no centro do protagonismo, que tanto é negado pela História Oficial. Consoante a Bell Hooks,

Os alunos ainda precisam assimilar os valores burgueses para ser considerados aceitáveis. Os valores burgueses na sala de aula erguem uma barreira que bloqueia a possibilidade de confrontação e conflito e afasta a dissensão. Os alunos são frequentemente silenciados por meio da sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo (HOOKS, 2020, p. 237).

Nesse viés, a temática da aula foi “O fim do Estado Novo e o Queremismo”, para subsidiar nossa discussão utilizamos o texto de Jorge Ferreira, “A democratização de 1945 e o movimento queremista”. Durante a aula utilizamos diferentes tipos de fontes históricas, como trechos de jornais e telegramas e recursos audiovisuais (vídeos), com o objetivo de discutir sobre os direitos trabalhistas assegurados no período. Em meio a tantos discursos desestimulantes, de

SUMÁRIO

que os trabalhadores não têm capacidade de mudar a realidade que vivem, ou devem aderir ao conformismo, apresentar aos alunos a capacidade de confronto e disputa é um papel político do docente. Consoante a Freire,

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência (FREIRE, 2011, p. 15).

A aula contou com a presença de 16 alunos, os alunos não ligaram as câmeras, também não contamos com a participação de maneira oral (microfone), apenas respostas via chat. É necessário avaliar a especificidade do 3o ano do EM, ainda cursando um ano letivo após o ENEM, e muitos deles já empenhados em outras atividades como trabalho e até mesmo faculdade. Apesar da pouca participação, refletimos que a aula cumpriu com nossos objetivos pré-estabelecidos. Ademais, realizamos uma revisão de todo o período da Era Vargas (1930- 1945), a fim de auxiliar os alunos em um simulado ocorrido no final de semana seguinte.

A terceira intervenção também ocorreu de maneira síncrona, no dia 5 de março. Tendo em vista que: a maioria das turmas é composta por mulheres, estávamos trabalhando junto aos alunos os acontecimentos da Era Vargas e temos um importante o pioneirismo político das mulheres no Rio Grande do Norte, o tema da aula foi Mulheres e Política, um paralelo entre o direito ao voto feminino

SUMÁRIO

(1934), o movimento de mulheres norte-rio-grandense e a persistência do machismo na política brasileira. Dessa forma, discutimos as questões do sufrágio feminino e a luta das mulheres por diversas fontes, como jornais e o relatório do Projeto Gênero e Número, que apresenta dados atuais sobre as questões de gênero na política.

A intervenção contou com a presença de 5 alunos, uma baixa adesão em comparação com as anteriores. Podemos realizar alguns apontamentos sobre a experiência, como o fato de que os alunos já haviam realizado o simulado, logo não haveria mais avaliações, o que influencia de maneira considerável na baixa frequência. Durante essa aula dois alunos participaram, interagindo via chat.

De todo modo, a experiência foi de suma importância, pois nos levou a refletir sobre nossa prática, o que é efetivamente uma das principais tarefas da docência. Vivenciar e relatar experiências que não atingiram os objetivos pré-estabelecidos é mais uma das facetas positivas do PRP, experimentar não apenas as partes exitosas da prática docente, mas também as falhas que fogem da teoria.

Essas questões inclusive foram pontuadas na oficina de kits didáticos, ministrada pela professora Antonia Calazans. No momento, discutimos o capítulo de um livro, nomeado “Enfoques didáticos” de Antoni Zabala, e nesse debate ficou evidente a necessidade dos relatos sobre a sala de aula, não apenas sobre o que dá certo, mas o que efetivamente não funcionou, e pode ser reformulado.

Por fim, fizemos um balanço positivo das atividades desenvolvidas no primeiro módulo do programa. Embora existam adversidades, fruto do contexto social e do caos sanitário que estamos vivenciando, acrescidas das dificuldades comuns à prática docente, nossas intervenções foram satisfatórias, à medida que ajudaram os alunos na resolução dos simulados e tiveram um sentido para aquela realidade.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o decorrer do primeiro módulo do Residência Pedagógica, do subprojeto História/UFRN, pudemos vivenciar diversas experiências de aprendizado. Desde a discussão de conceitos básicos do ensino de história até a inserção das atividades da escola, tivemos a oportunidade de desenvolver diversas competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão do professor de História.

Além disso, nossas experiências se diferem das que eram comumente realizadas em projetos de ensino, devido a nossa atuação ter ocorrido durante a pandemia do Covid-19, o que ocasionou o ensino remoto. Sendo este um momento muito desafiador para os profissionais do ensino, que, apesar de não ser o cenário ideal, não deixa de também nos proporcionar importantes aprendizados.

Nesse sentido, avaliamos que todas as experiências aqui registradas contribuem em grande medida à nossa formação enquanto professores e pesquisadores de História. Dizemos isso por considerarmos que são justamente esses tipos de experiências que irão nos possibilitar tornar-nos docentes que proporcionem a seus alunos e alunas um ensino de história significativo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. **Revista Metáfora Educacional**, Feira de Santana, n. 14, p. 3-28, jan.- jun. 2013.

BITTENCOURT, Circe. História nas atuais propostas curriculares. In: BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe. Livros e materiais didáticos de História. In: BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Aprendendo a ser professor de história**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

FORD FOUNDATION. **Gênero e número**, 2020. Primeira organização de mídia no Brasil orientada por dados para qualificar o debate sobre equidade de gênero. Disponível em: <http://www.generonumero.media/>. Acesso em: 01 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FERREIRA, Jorge. A democratização de 1945 e o movimento queremista. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO; Lucília de Almeida Neves (Orgs.). **O Brasil Republicano**: O tempo da experiência democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan.-jun. 2001.

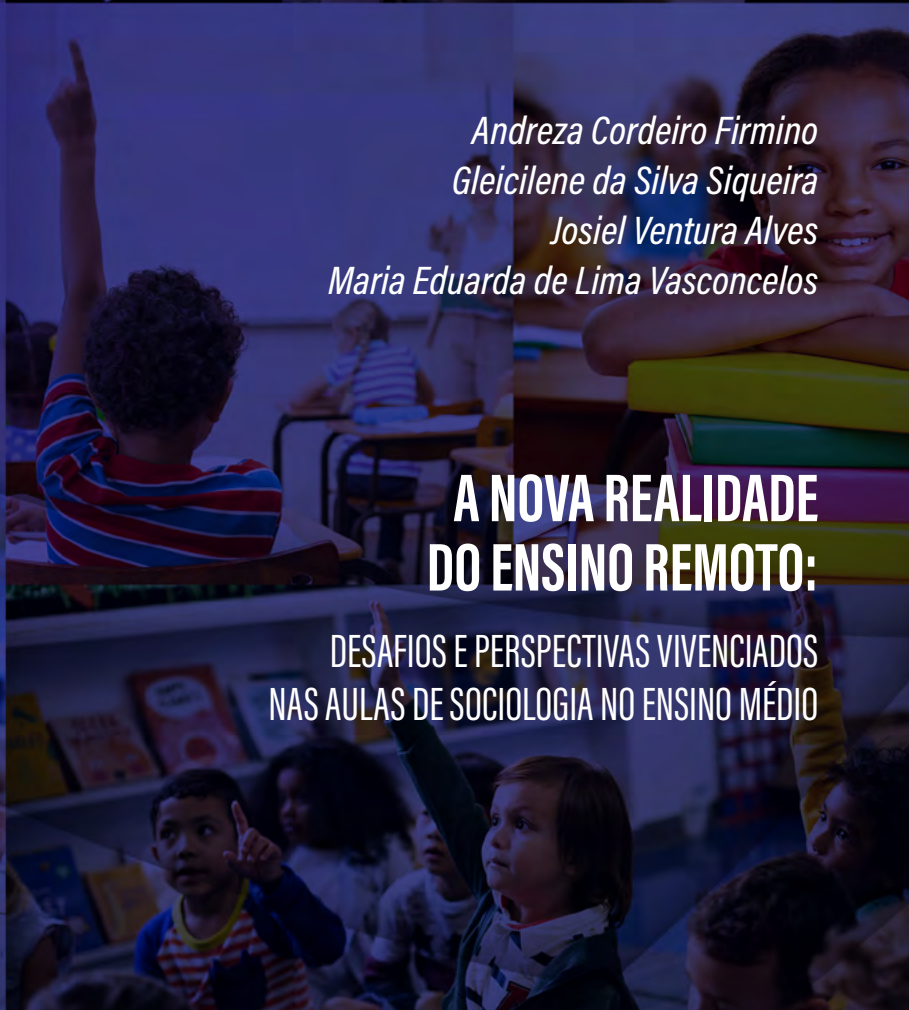
OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de História: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa. *In*: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Ensino de História, memória e culturas**. 1.ed. Curitiba: Editora CRV, 2013, v. 1, p. 229-244.

PROJETO **Político Pedagógico da Escola Estadual Governador Walfredo Gurgel**. Natal, 2017.

SEFFNER, Fernando. De fontes e mananciais para o ensino de História. *In*: RODRIGUES, Rogério Rosa. (Org.). **Possibilidades de Pesquisa em História**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. *In*: COLL, César. **Construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.

SUMÁRIO



*Andreza Cordeiro Firmino
Gleicilene da Silva Siqueira
Josiel Ventura Alves
Maria Eduarda de Lima Vasconcelos*

A NOVA REALIDADE DO ENSINO REMOTO:

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS VIVENCIADOS
NAS AULAS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**



SUMÁRIO

RESUMO

Nesse relato de experiência iremos apontar quais foram os principais desafios do ensino remoto no programa de Residência Pedagógica-UFCG, bem como, apresentaremos uma proposta de metodologia ativa que desenvolvemos a partir da produção audiovisual pelos estudantes na Escola Integral Cidadã José Gonçalves de Queiroz, localizada no município de Sumé-PB. Desafios esses, relacionados à nova forma de sociabilidade estabelecida nas salas de aula virtuais, as metodologias e ferramentas de ensino-aprendizagem, e sobretudo a limitação do tempo de aula reservado para a disciplina de sociologia no ensino médio. A partir da prática pedagógica que tivemos com as ferramentas e recursos digitais até o momento, como também, pensando na possibilidade de oferecer aos educandos uma educação que seja significativa em sua formação nas circunstâncias do ensino remoto, elaboramos uma proposta de atividade para a produção de vídeos curtos de animação. Nos orientamos teoricamente por Lippmann e Oliveira (2014), que trata sobre a utilização da tecnologia e animação no processo de ensino-aprendizagem na educação especial; Manuel Castells (1999), que emprega o conceito de sociologia em rede, foi também outro sociólogo com quem dialogamos, para analisar as transformações tecnológicas e sociais do último século; e, por fim, pela Base Nacional Comum Curricular (2017), trabalhando com as competências e habilidades em nossos Guias de Aprendizagem. Como resultados, tivemos a sensação de uma dificuldade inicial de adaptação tanto dos alunos como dos professores e residentes, para o desenvolvimento das atividades nesse novo formato de ensino, dificuldades essas que foram sendo adaptadas e sempre buscando uma melhor forma para os alunos aprenderem e interagirem.

Palavras-chave: Ensino Médio. Desafios. Sociologia. Ensino Remoto. Metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo propiciar ao leitor a experiência do ensino remoto na disciplina de Sociologia, no ensino médio, sendo este promovido pelo Programa Residência Pedagógica, financiado pela Capes, com supervisão e assessoria de um coordenador e uma preceptora. Programa este que vem reforçando a importância do docente na formação inicial do indivíduo, suas dificuldades e recompensas diante do quadro educacional atual.

Nossas atividades são desenvolvidas em turmas do Ensino Médio, na Escola Cidadão Integral Técnica José Gonçalves de Queiroz, na cidade de Sumé, cariri paraibano. Nesse primeiro momento, de desenvolvimento do Programa na referida escola, as atividades foram desempenhadas nas turmas de 2ª e 3ª série. Para tanto, nesse trabalho, enfatizamos as experiências desenvolvidas junto às turmas de 2ª série do ensino médio, que são distribuídas em 7 turmas totalizando uma média de 159 estudantes matriculados no ano letivo corrente. É importante destacar, que nem todos os alunos participam das atividades online e do ensino remoto, devido a diferentes questões, sejam elas, a adaptação ao modelo, condições de acesso aos recursos digitais e internet de qualidade, dentre outros fatores. Nesse sentido, diante do contexto de pandemia, a escola adotou a junção de todas as turmas da 2ª série em uma única sala na plataforma Google Meet.

A maior preocupação diante desse contexto de pandemia e de atividades remotas que estamos vivenciando, foi saber como desenvolver o programa, em suas singularidades e como buscar a atenção necessária dos estudantes aos conteúdos que seriam desenvolvidos no decorrer das atividades.

Antes de desenvolver a proposta audiovisual, realizamos reuniões entre os residentes acerca do modelo de ensino remoto

SUMÁRIO

que estava sendo utilizado, para entender os instrumentos e ferramentas pedagógicas da escola. No decorrer das aulas, observamos alguns pontos como, sendo mínimas as participações via microfone e interações entre aluno e professor. No decorrer das exposições dos materiais e respostas das questões, que eram colocadas ao fim de cada aula, selecionamos os conteúdos que os alunos executaram na realização da atividade.

A estrutura da proposta de audiovisual ficou dividida em quatro blocos: 1) a apresentação da proposta com os temas; 2) a divisão dos grupos; 3) a execução da atividade; e, por fim, 4) a culminância onde foi possível a exposição desses produtos pelos estudantes. Nesse último momento, foi possível promover uma atividade em que os estudantes puderam compartilhar as suas impressões sobre como foi realizar a proposta dos recortes sociológicos. A partir dessa proposta, conseguimos envolver a turma e os residentes, buscando a obtenção de melhores resultados na aprendizagem, bem como desenvolver uma produção audiovisual que facilite a exposição dos conteúdos ministrados em aulas anteriores pelos residentes. A turma engajou-se na execução da proposta, dividindo-se em grupos de 4 a 6 membros, cuja temática foi sugerida pelos residentes, a partir do conteúdo trabalhado. Diante das limitações do ensino remoto, foi sugerido aos estudantes trabalhar com ferramentas tecnológicas, uma vez que, assim, garantiríamos a segurança de todos, pois permanecemos sob orientação e condição de isolamento social.

Conseguimos articular formas de interações entre nós, residentes, e os alunos de modo confortável a todos, com auxílio de plataformas digitais como *Google Meet* e *WhatsApp*, para melhor assessorá-los e nos comunicarmos nos desenvolvimentos das atividades, com reuniões semanais e de planejamento, para então realizar a culminância.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

Em virtude da pandemia ocasionada pelo Covid-19, nossas interações sociais foram reduzidas a interações online, dificultando a realização de algumas das atividades complementares e visitas.

Segundo Castells (1999), as transformações definem um novo paradigma, o da tecnologia da informação, na qual a “lógica de redes em qualquer sistema ou conjunto de relações, usa essas novas tecnologias da informação”. Ainda de acordo com o autor, “o paradigma da tecnologia de informação é baseado na flexibilidade. Não apenas os processos são reversíveis, mas as organizações e instituições podem ser modificadas e, até mesmo, fundamentalmente alteradas, pela reorganização dos seus componentes.

Nesse sentido, Castells (1999) afirma que os efeitos dessas transformações não atingem apenas o saber científico, mas também se refletem nas práticas culturais da sociedade tecnológica ou sociedade da informação. O surgimento dessa organização social reconfigura as relações sociais, as quais se estabelecem através da internet e aparelhos eletrônicos. Dessa forma, enquanto docentes, cabe a nós pensarmos e buscarmos solucionar os desafios no processo de ensino e aprendizagem que a sociedade em rede faz emergir. A sociedade e suas constantes mudanças sociais trazem novas demandas, desafios e possibilidades. Dentre estas mudanças, devemos salientar a área educacional e o ensino de Sociologia enquanto objeto de pesquisa, que se detém às várias dimensões, algumas delas são as metodologias de ensino e aprendizagem.

Para Lippmann e Oliveira (2014), a utilização das tecnologias na educação pode tornar o processo de ensino aprendizagem mais prazeroso, interativo e, principalmente, significativo para os estudantes. Na sociedade do conhecimento, onde as pessoas possuem acesso à informação de maneira cada vez mais rápida no seu

cotidiano, a escola precisa acompanhar esse movimento de mudança, atualizando-se e incorporando a sua experiência pedagógica as novas possibilidades proporcionadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A introdução do audiovisual no ensino de Sociologia busca utilizar-se da tecnologia para enriquecer e estimular a aquisição do conhecimento da disciplina pelos estudantes.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tem avançado cada vez mais na sociedade seja no âmbito da indústria ou mesmo na educação. A procura pelo melhor método de ensino, de desenvolvimento das atividades no trabalho tem se construído a todo momento. Contudo, cabe às pessoas utilizarem e aprenderem as melhores formas de aplicar essas tecnologias. Não é tarefa fácil. Requer esforço e dedicação. O uso das novas tecnologias, no espaço da sala de aula, por exemplo, pode se configurar em atrativo para os alunos, e estes terem uma melhor aprendizagem e aprofundamentos dos conteúdos. Nesse contexto de pandemia, os estudantes, residentes e professores estão desafiando-se para poder dominar algumas dessas tecnologias, algumas já presentes na vida dessas pessoas e outras não.

É importante ressaltar que o cenário educacional vem passando por mudanças que perpassam o uso das TICs. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe uma mudança no sistema de Educação Básica. Dentre tais mudanças, tem-se o desenvolvimento de competências cujo foco é a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e das habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais). Que por sua vez, focam em atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Dessa forma, a BNCC considera trabalhar a partir de um desenvolvimento contínuo, promovendo ao estudante pensar, tomar decisões e desenvolver o equilíbrio social.

SUMÁRIO

Baseando-se nas orientações estabelecidas pela BNCC, buscamos enfatizar a análise do aluno de acordo com a realidade que ele está inserido. Dentre as competências gerais da BNCC (2018), propõe-se: “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”. Ainda sobre as habilidades propostas na BNCC, na área de Ciências Humanas propõem-se: “Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.” (BNCC, 2018).

Ao longo dos conteúdos e atividades desempenhadas no âmbito das ações do Residência Pedagógica, o estudante presenciou todos esses aspectos, de crenças, valores, práticas e diversidade cultural nas diferentes sociedades, pois a temática trabalhada envolve o conceito de juventudes, atendendo, assim, requisitos e habilidades que a BNCC propõe para o processo de ensino aprendizagem e para a prática dos professores no ensino médio.

O modelo pedagógico da escola cidadão integral técnica baseia-se nas orientações das Diretrizes Estaduais para as Escolas Integrais do Estado da Paraíba. É um formato que busca atender as especificidades do novo ensino médio e da BNCC. De acordo com o Ministério da Educação (MEC):

A Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades

SUMÁRIO

de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

Em decorrência da pandemia de coronavírus, a ambientação da escola e o seu diagnóstico foi adaptado para o formato online. Por meio de slides e através da plataforma *Google Meet* conhecemos a escola com a preceptora do projeto. Tivemos acesso ao material didático pedagógico, utilizado pela professora preceptora, aos livros de Sociologia, ao modelo de Guia de Aprendizagem, utilizado na escola, bem como aos marcos regulatórios da disciplina. A BNCC, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNs), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O Guia de Aprendizagem é uma ferramenta utilizada no planejamento para a organização das aulas de um bimestre. Construímos os nossos guias a partir da temática central Juventude e Sociedade, buscando trabalhar as habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e as habilidades de nivelamento da língua portuguesa e de matemática.

Depois do estudo sobre o modelo da escola, dos marcos regulatórios e do planejamento dos Guias de Aprendizagem, demos início a regência escolar por meio da plataforma *Google Meet*.

Os conteúdos abordados com as turmas de 2ª série no decorrer de oito aulas foram os seguintes: As juventudes; Estudos da antropologia: ritos de passagem; Sociologia e juventude por Mannheim; Juventude: um tempo de preparação e responsabilidades; O conceito de geração; Jovens e identidade nos grupos sociais; Jovem no Brasil: movimentos e discriminação; Juventude e autonomia; e Desafios para os jovens de hoje, todas as temáticas encontradas no livro de sociologia.

Uma das importantes teorias para cativar os estudantes de 2ª série, foram os ritos de passagem, desenvolvida pelo antropólogo Arnold Van Gennep, que abrange a discussão dos tipos de ritos e suas diferenças em tempos históricos e nas diferentes culturas na

SUMÁRIO

sociedade, esse foi o ponto inicial para inserir a turma dentro do debate sobre o conceito de juventude. O conceito de geração e Jovem no Brasil: movimentos e discriminação foram os dois temas que a proposta de audiovisual contemplava, em vista de ter gerado mais engajamento na turma quando feito a exposição das aulas. Com isso teria mais afinidade com o tema e vim a executar o projeto proposto.

METODOLOGIAS ATIVAS E A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Como dito anteriormente, uma das preocupações centrais no desenvolvimento das ações era de: como desenvolver atividades para despertar o interesse e engajamento entre os alunos, diante do contexto pandêmico. Dessa forma, buscamos relacionar as tecnologias e o aprendizado obtido nas aulas. Para a produção do material audiovisual, sugerimos a utilização de materiais que os próprios alunos tinham disponíveis em casa. Como canetas, lápis, post its, cartolina, recortes de revistas e jornais, além de outros materiais que achassem pertinentes.

Durante a sequência de oito aulas, selecionamos dois temas dentro dos que foram trabalhados de acordo com o livro didático utilizado pela professora de Sociologia (2016). Apresentamos a proposta aos alunos através de um documento que foi disponibilizado no drive, caso houvesse possíveis dúvidas, todos tinham acesso ao documento. Dentro dos critérios para realização da culminância, os estudantes iriam produzir vídeos curtos e objetivos através do material. Os pontos centrais no roteiro consistiam em: como fazer/elaborar o vídeo, quais temáticas deveriam contemplar a partir do conteúdo abordado em aulas e indicações de aplicativos que podem

SUMÁRIO

ser utilizados para edição, pois facilitava já a indicação, porém ficou aberto para usarem outros que conheciam e nisso fizeram.

Foi estabelecido a duração dos vídeos entre, no mínimo, 45 segundos, e, no máximo, 5 minutos. Para edição, foi utilizado o editor de vídeo Capcut para que eles colocassem músicas no decorrer dos vídeos e fizessem a edição dos textos. Outra opção, que foi disponibilizada para edição, foi o Canva, por oferecer uma interface harmônica para preparação dos materiais.

Outra ferramenta utilizada, para dar suporte aos estudantes, foi o aplicativo *WhatsApp*. Criamos um grupo, entre os estudantes, professora e residentes, para acompanhar, orientar e sanar possíveis dúvidas que viessem a surgir. Após a apresentação da proposta inicial, notamos que os estudantes tiveram um pouco de dificuldade em produzir o material. Dessa forma, fizemos a introdução de uma das aulas usando o recurso proposto como metodologia, para assim dar suporte e exemplificar como poderia ser usado. Para isso, produzimos um vídeo curto, através do uso de plaquinhas com recortes e colagens relacionados a temática e editado com a explicação.

O intuito da proposta para elaboração dos vídeos com os estudantes colaboradores do projeto, seria o aprofundamento de conhecimentos sociológicos. Além de trabalharem de forma coletiva, eles fazem muito uso da criatividade para ilustrar os temas e aumentar a interação durante a aula. Isto para que através da execução, houvesse um contato direto com a Sociologia de forma diferente da que era realizada em sala de aula.

A partir disso, foi possível fazer uso da metodologia ativa e por consequência o uso da criatividade para elaborar suas apresentações. Essa metodologia ativa fixa como uma estratégia para o aluno absorver melhor o conteúdo na prática, em vista de estamos em uma pandemia e o contato com os colegas estar restrito. Esses recursos de trabalho em grupo no formato online, fez com que os estudantes

SUMÁRIO

pudessem interagir e desenvolver uma atividade colaborativa entre si e que assim pudessem compreender melhor os conteúdos aplicados nas aulas anteriores pelos residentes.

Podemos considerar alguns desafios vivenciados durante a atuação do Programa Residência Pedagógica, através da prática em ministrar aulas de Sociologia no ensino remoto. Alguns desses são novos, como por exemplo, o tipo de interação nas salas de aula virtuais, outros nem tanto, quando se trata do tempo de aula da disciplina de Sociologia na Educação Básica.

Uma aula semanal para a disciplina de Sociologia não consegue oferecer o tempo necessário para um bom desenvolvimento das atividades. Tendo isso em vista que, devido ao modelo remoto de aulas, nos organizamos para atuarmos em uma sala virtual única, que contemplava todos os alunos da 2ª série. Dessa forma, como éramos em quatro, dois residentes ficavam responsáveis pela exposição do conteúdo e os outros dois com o planejamento da atividade para os estudantes. Fizemos o rodízio dessas funções ao longo das ações. Assim, conseguimos dinamizar as nossas intervenções.

A sociabilidade entre professores e estudantes é muito importante para a formação dos primeiros. Com a pandemia, ocasionada pelo Coronavírus, as aulas remotas entraram em cena modificando as formas de ensinar e aprender. Nas salas de aula virtuais, o novo ambiente de aprendizagem sem o contato presencial fez com que os estudantes participassem menos. Os estudantes sempre desligavam as câmeras e utilizavam apenas os microfones ou o chat de mensagens para interagir e expressar suas considerações, dúvidas e experiências sobre o conteúdo estudado. Sabemos que a participação e a interação ativa, fazendo questionamentos e reflexões é essencial para o ensino da Sociologia, só assim se consegue pensar os fenômenos da sociedade de forma crítica. Nesse sentido, as chances de fazer com que esses estudantes (de uma turma considerada tímida) com os quais trabalhamos, participassem mais, fosse de fato o contato pessoal nas aulas presenciais.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios no ensino remoto para desenvolvermos a intervenção foram muitos, desde a execução da proposta até a concretização do que foi planejado como atividade de culminância. Nossa proposta de recortes sociológicos contemplava seguir um roteiro elaborado pelos residentes e disponibilizando as referências, links e apoio no grupo de WhatsApp para a turma, tirando dúvidas e outras questões que surgissem. Entretanto, nosso roteiro serviu mais de referência para alguns grupos que usaram a criatividade para fazer um produto que fosse semelhante a proposta indicada.

A criatividade foi o ponto mais nítido em todos os grupos, que enxergaram e transmitiram o trabalho de formas diferentes, mas que expressaram a partir das suas maneiras o conteúdo trabalhado, com músicas, desenhos, imagens e com suas próprias narrações, realizaram a atividade de maneira lúdica e didática.

Contudo, a seleção do conteúdo estudado por eles, com os quais possuem uma maior semelhança com a realidade vivenciada por estes jovens, mostrou o quanto uma temática bem contextualizada, e que os estudantes se identificam, contribui para a formação e reflexão da realidade que os cerca. Os desafios na edição, montagem e organização do conteúdo para o vídeo, foram experiências que os estudantes relataram como algo positivo, pois acharam bem diferente o formato de trabalhar no modelo de atividade que foi proposto. Uma vez que a aprendizagem na prática se torna mais rica, pois o estudante pode fazer suas comparações e reflexões do que estudou na aula e colocar no vídeo o que compreendeu do conteúdo.

Tendo em vista que, a participação e interação dos estudantes nas aulas eram poucas, mesmo quando estes eram questionados e pedido para exemplificarem, ressaltamos que a participação na proposta e a compreensão do trabalho desenvolvido superou as

nossas expectativas. Conseguimos alcançar o nosso objetivo, uma vez que mesmo dentro das limitações deles, a exemplo da edição de vídeo e da própria timidez, a participação foi efetiva e muito positiva para o processo de aprendizagem. Destarte, enfatizamos a importância desse programa para a construção e ampliação do conhecimento dos educandos, dos residentes e da professora/preceptora desse subprojeto, uma vez que tem oportunizado pensar, planejar e executar novas metodologias nas salas de aula, mesmo que de forma virtual.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Silvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia:** volume único: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. **A sociedade em rede:** do conhecimento à política. A sociedade em rede: do conhecimento à ação política, p. 17-30, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 set. 2021.

PARAÍBA. Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/DIRETRIZESOPERACIONAIS2020GovPBV9.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

OLIVEIRA, Sandra; LIPPIMANN, Eglecy. Animação: a tecnologia como subsídios de ensino-aprendizagem numa perspectiva da arte inclusiva. **Cadernos PDE**, 2014.

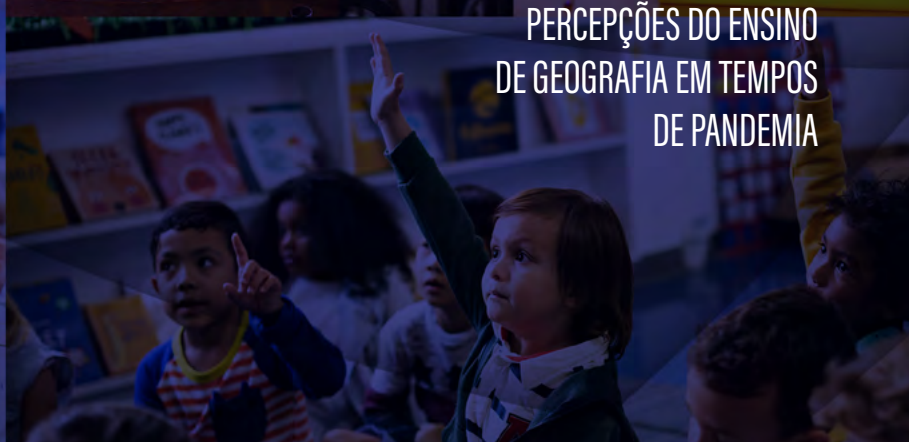


9



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

**AS "JANELAS"
ENTRE NÓS:**
PERCEPÇÕES DO ENSINO
DE GEOGRAFIA EM TEMPOS
DE PANDEMIA





SUMÁRIO

RESUMO

A questão central neste relato de experiência é analisar as nuances do ensino remoto e suas implicações na geografia escolar, sobretudo a prática pedagógica mediada por “janelas digitais”, entendidas como as ferramentas, plataformas e equipamentos necessários à realização de aulas síncronas e assíncronas. Para tanto, destacamos as experiências dos sujeitos envolvidos (preceptor e residentes) no Programa Residência Pedagógica (PR) que atuam no Colégio Estadual Luzia Silva, município de Jaguaquara/BA, no âmbito do Ensino Fundamental Anos Finais. Destaca-se as principais plataformas educacionais utilizadas, suas aplicações e finalidades, assim como as limitações, angústias e aprendizados construídos no percurso do ensino nesta modalidade.

Palavras-chave: Ensino remoto. Ferramentas digitais. Ciência geográfica.

INTRODUÇÃO

A geografia é o nosso cotidiano, é a nossa lida diária pela sobrevivência, noutras palavras, “nós a fazemos diariamente” (KAERCHER, 2010a, p. 11). Logo, entendemos como primordial registrar, relatar e compartilhar as experiências construídas nos mais diversos espaços educativos no sentido de construir “pontes” para o aprendizado desta ciência fundamental à compreensão do mundo em que vivemos. O Seminário PIBID e PRP da Região Nordeste é um “nascer do sol” em tempos nebulosos, que renova as energias e faz brotar possibilidades de ensinar e aprender a geografia da academia e do dia a dia da sala de aula.

Nesta linha, as reflexões em tela se propõem a socializar as incertezas, as fragilidades e, em alguma medida, os aprendizados na caminhada do ensino de Geografia no atual contexto pandêmico, tomando por base as experiências do subprojeto do Programa de Residência Pedagógica (PRP) intitulado “Relação dialógica entre o contexto dos alunos e o conhecimento sistematizado: uma proposta interdisciplinar para a formação básica comum nacional”, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano).

O referido subprojeto é executado nos campi de Santa Inês, através dos cursos de Ciências Biológicas e Geografia, e Senhor do Bonfim, por meio da Licenciatura em Ciências da Computação/Informática. Neste texto, os relatos serão focalizados na prática docente do professor preceptor e dos licenciando/residentes no âmbito do curso de Geografia, que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais, no Colégio Estadual Luzia Silva, localizado no município de Jaguaquara/BA. O recorte adotado não exclui a contribuição das demais áreas e sujeitos envolvidos no subprojeto, apenas destaca as especificidades do fazer geográfico no contexto do ensino remoto na citada escola-campo.

SUMÁRIO

Para além do objetivo central de analisar as nuances do ensino remoto e suas implicações na Geografia, bem como as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial dos residentes bolsistas/voluntários e a formação continuada dos professores preceptores, sobretudo no cenário desafiador em que vivemos, espera-se que os registros expressos nessas breves linhas tornem-se convites ao diálogo e à socialização de experiências educacionais que promovam e fortaleçam a formação profissional e qualifiquem a prática docente. Se por um lado, as evidentes adversidades do momento nos causaram perdas inestimáveis, por outro, evidenciaram ainda mais a importância da ciência, da prática social e educativa alinhada com os princípios emancipatórios que pavimentam a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e, sobretudo solidária.

As discussões propostas têm como base a obra “Geografia em sala de aula: práticas e reflexões”, organizada por Castrogiovanni et. al (2010), com destaque para os textos de Kaercher (2010), dentre outros, que subsidiem a discussão do ensino de geografia e a articulação entre a academia e a educação básica, que se expressa na relação do professor preceptor com os residentes bolsistas/voluntários do PRP.

O presente relato está estruturado da seguinte maneira: a) considerações introdutórias, nas quais se apresenta as pretensões do texto, o recorte espacial e de análise; b) o desenvolvimento, onde, inicialmente, situa-se o contexto socioespacial da escola-campo; em seguida, destaca-se as experiências e práticas educativas exitosas (na medida do possível) em curso no âmbito do subprojeto, com destaque para as metodologias interativas e ferramentas digitais para o ensino remoto da ciência geográfica; e, por fim, a contribuição do Programa Residência Pedagógica, através da atuação dos residentes pedagógicos na qualificação e aperfeiçoamento da prática educativa do professor preceptor, bem como as percepções do ensino remoto e suas implicações na vivência escolar mediada por

SUMÁRIO

“janelas” [de computadores, celulares, tabletes, dentre outras] que, dentre outros aspectos, escancaram as contradições sociais, sobretudo sua face educacional; c) nas considerações finais, apontamos alguns indícios, talvez subsídios, para a formação dos residentes a partir das impressões, angústias e aprendizados construídos ao longo deste processo de ensino remoto.

DESENVOLVIMENTO

CONTEXTO SOCIOESPACIAL

A presente reflexão tem como contexto socioespacial o Colégio Estadual Luzia Silva, localizado na zona urbana do município de Jaguaquara/BA, que integra o Território de Identidade Vale do Jiquiriçá (Figura 1).

SUMÁRIO

**Figura 1 - Território de Identidade Vale do Jiquiriçá/BA.
Município de Jaguaquara em destaque**



SUMÁRIO

Fonte: Coordenação estadual dos territórios 2007; Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), 2010.

A história desta Unidade Escolar se confunde com as origens do próprio município em que está localizada, uma vez que a escola ocupa uma das casas da antiga Fazenda Toca da Onça, local onde se inicia a ocupação do território que hoje se conhece por Jaguaquara. Inclusive, o topônimo “Jaguaquara” é um termo indígena (tupi) que significa “toca de onça” em referência à propriedade rural que marcou o início da ocupação e formação deste território. Já o nome “Luzia Silva” é uma homenagem à Senhora Maria Luzia de Souza e Silva, esposa do antigo proprietário da fazenda, Senhor Guilherme Martins do Eirado e Silva, que doou

o imóvel para às Irmãs Franciscanas Imaculatinas¹, com o propósito de que ali fosse fundada uma instituição escolar, fato consolidado no ano de 1950. Portanto, são 71 anos de uma história dedicada à formação educacional da comunidade jaguaquarense.

A infraestrutura escolar é considerada satisfatória, com destaque para os espaços de aprendizagem como biblioteca, quadra de esportes e acesso à internet banda larga. Contudo, resta destacar a necessidade de salas de leitura, laboratórios e computadores para o uso dos estudantes. Ainda no aspecto pedagógico, cabe pontuar que a Unidade Escolar não dispõe do profissional coordenador pedagógico em seu quadro de servidores, sendo esta uma demanda antiga e ainda não atendida pelo órgão gestor. A ausência do coordenador pedagógico mostra-se um desafio adicional no contexto do ensino remoto, na medida em que a discussão, o planejamento e articulação das ações pedagógicas dependem da iniciativa individual do professor e da intermediação dos gestores educacionais que, na ausência do profissional específico, tentam minimizar as carências.

O Colégio Luzia Silva está organizado na oferta dos Anos finais do Ensino Fundamental, com um total de 16 turmas, sendo 08 no período matutino (04 turmas de 6º ano e 04 turmas de 9º ano) e 08 no vespertino (04 turmas de 7º ano e 04 turmas de 8º ano), totalizando 534 estudantes matriculados (INEP, 2021). Os estudantes são oriundos do espaço urbano, majoritariamente, e de algumas comunidades rurais do município.

1 Inicialmente, as irmãs Franciscanas Imaculatinas foram as precursoras dessa história. Posteriormente, em 28 de Janeiro de 1995, a Companhia de Santa Úrsula (ACONSU), dirigida pelas irmãs Ursulinas passaram a gerir a instituição até os dias atuais. Desse modo, a gestão do Colégio Luzia Silva é compartilhada entre as religiosas e o ente federado à nível estadual (BA).

SUMÁRIO

ANGÚSTIAS E APRENDIZADOS: AS NOSSAS VIVÊNCIAS

A pandemia do Coronavírus 2 (Sars-CoV-2), as necessárias medidas restritivas, dentre elas o isolamento social, e, por conseguinte, a suspensão das atividades letivas ainda em março de 2020, expuseram ainda mais as faces da desigualdade socioespacial do mundo hodierno. Nesse cenário, o ensino remoto tem suscitado debates e embates candentes no âmbito acadêmico, nas escolas de educação básica, nos movimentos sociais, na esfera política e na sociedade em geral.

Se por um lado, o ensino remoto [e emergencial, como prefere alguns estudiosos] expressa a alternativa possível de restabelecer o vínculo dos estudantes com a escola e a continuidade das atividades educativas. Por outro, evidencia as assimetrias no acesso às condições básicas de vida. Neste cenário, os baixos indicadores sociais retratados em gráficos e tabelas passam a ter nome, sobrenome e face bem conhecida. Cumpre, portanto, demarcar que o ensino remoto não é para todos, uma vez que nem todos possuem as condições materiais e sociais de estarem do outro lado da janela (do computador, do celular).

Para Kaercher (2010b, p. 176), “compreender as desigualdades é uma das grandes tarefas dos geógrafos educadores para que a nossa ciência instrumentalize as pessoas a uma leitura mais crítica e menos ingênua do mundo [...]”. O ensino remoto é uma alternativa de momento, uma emergência a ser superada, não é a regra, não é a educação escolar que queremos/defendemos. A tabela abaixo expressa a questão do acesso à internet e nos ajuda a compreender melhor a realidade em debate.

SUMÁRIO

Quadro 1 - Diferentes situações de acesso à internet.
Colégio Estadual Luzia Silva, Jaguaquara/BA. 2021

Ano/turma	Total	Número de estudantes com acesso à internet	Número de estudantes sem acesso à internet
6º ano B	35	34	01
6º ano C	31	28	03
6º ano D	35	32	03
7º ano A	39	34	05
7º ano B	32	32	00
7º ano C	34	30	04
7º ano D	36	34	02

Fonte: Os autores.

Importante destacar que o acesso à internet por si não garante a participação dos estudantes nas aulas, especialmente nos momentos síncronos, pois há de se considerar a qualidade da conexão e os demais recursos/equipamentos tecnológicos necessários, tais como celulares, computadores e aplicativos. Os dados acima expressam as diferentes realidades no acesso à internet nas turmas em que atuam o professor preceptor e os dez (10) residentes bolsistas/voluntários do PRP. Cabe destacar que as atividades remotas na rede estadual de educação básica da Bahia iniciaram-se no dia 15 de março do ano em curso, desde então as ações pedagógicas e a rotina de estudos se diferem de acordo com os cenários apontados na tabela acima, a saber: estudantes **com** ou **sem** acesso à internet.

No tocante aos estudantes sem acesso à internet, a escola indica os dias e horários para a retirada e devolução do Roteiro Pedagógico, um material impresso com as atividades indicadas pelos professores. As atividades são elaboradas semanalmente a partir dos materiais disponíveis aos estudantes, basicamente o livro didático

e o Caderno de Apoio à Aprendizagem². Os residentes pedagógicos participam da elaboração deste instrumento, tendo por base a observação das aulas, os aprendizados construídos durante a regência e estudos dirigidos, as reflexões nos momentos coletivos de planejamento pedagógico e demais subsídios que permitam a elaboração de um material capaz de possibilitar algum aprendizado.

Em relação aos estudantes com acesso estável à internet, as aulas ocorrem em momentos síncronos (online) e/ou assíncronos (off-line), ambos através do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que possibilitam a interação à distância entre professores, residentes e estudantes da educação básica, ainda que nem sempre no nível desejado/esperado.

O quadro a seguir sintetiza as principais ferramentas digitais utilizadas pelo professor preceptor e residentes no ensino da Geografia:

2 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>

Quadro 2 - Ferramentas digitais no ensino remoto da Geografia.
Colégio Estadual Luzia Silva, Jaguaquara/BA. 2021

Aula Síncronas (online)		
<i>Professor, residentes e estudantes interagem em tempo real</i>		
Ferramenta	Finalidade	Impressões
Google Meet	Ministrar aulas em tempo real	Maior interação e maior dependência da internet e equipamentos tecnológicos. Além disso, possibilita agregar outras ferramentas de uso assíncrono (Youtube, Google Forms, etc.)
Aulas Assíncronas (off-line)		
<i>Professor, residentes e estudantes interagem independente da hora e local</i>		
Ferramenta	Finalidade	Impressões
Classroom ³ (Google Sala de aula)	Planejar aulas, gerenciar as turmas, disponibilizar e armazenar arquivos diversos (fotos, documentos, vídeos, links)	Facilita o planejamento das atividades pedagógicas; organiza as seqüências didáticas; possibilita o compartilhamento e armazenamento de documentos, áudios, vídeos e links; agilidade na correção de provas, exercícios e demais atividades.
Google Forms	Elaborar atividades avaliativas, a saber provas, exercícios e diagnósticos através de questionários, dentre outras possibilidades.	As possibilidades de usos variam de atividades simples até a construção de jogos educativos. A facilidade no acompanhamento e avaliação das atividades são as principais vantagens.
WhatsApp	Manter a interação com os estudantes, através da troca de mensagens de texto, imagens, sons e vídeos.	É o recurso mais acessível para os alunos e seus familiares, o que facilita a orientação e acompanhamento das atividades didáticas.
E-mail Enova	Enviar, receber e armazenar mensagens de textos, vídeos, arquivos, dentre outros.	A integração com os demais dispositivos da Google facilita a comunicação entre os sujeitos participantes do processo pedagógico.

Fonte: Os autores.

- 3 O Estado da Bahia, por meio da Secretaria de Educação, tem parceria com a empresa Google para uso dos dispositivos educacionais da plataforma Google para Educação. Dessa forma, os professores, coordenadores e gestores educacionais dispõem de acesso a um conjunto de ferramentas educacionais como o Google Sala de Aula, Google Meet, Gmail, Google Agenda, Google Docs, Google Planilhas, Google Apresentações, Google Formulários, Google Drive, dentre outros (BAHIA, 2021b).

Além das ferramentas expressas no quadro acima, destacamos a utilização de outras plataformas digitais que disponibilizam atividades, em formato gamificado (jogos, quiz, caça-palavras, palavras cruzadas, dentre outras), que contribuem para a construção do aprendizado de modo interativo, a exemplo do Word Wall, Kahoot e o próprio Google Forms. Sobre esse último, destacamos a contribuição dos residentes pedagógicos em diálogo com o professor preceptor na construção de instrumentos pedagógicos, avaliativos ou não, com a inserção de imagens, gifs e vídeos, tornando-os mais organizados, atrativos e instigantes (disponibilizamos a seguir o link do “Jogo Educativo - Meu Brasil brasileiro” criado pelo professor preceptor a partir das contribuições dos residentes pedagógicos: <https://forms.gle/2TD1dDG1ZPuTCCEk6>).

A elaboração de jogos educativos a partir da plataforma Google Forms, bem como o uso de outras plataformas de atividades interativas e gamificadas são importantes aprendizados construídos no percurso do ensino remoto, modalidade em que as TICs se tornaram imprescindíveis à prática educativa.

RESULTADOS

Os recente cenário conjuntural visibilizou ainda mais as desigualdades estruturais da sociedade nas mais diversas escalas e dimensões. Logicamente, a educação escolar não ficou isenta (nem poderia) dos impactos decorrentes de uma pandemia sem precedentes na história recente. É necessário, portanto, situar a experiência aqui relatada nesse cenário geral de angústias, perdas, incertezas e, em alguma medida, aprendizados construídos ao longo da caminhada do ensino remoto.

SUMÁRIO

É incontestável que a articulação entre a academia e a educação básica, que se materializa, por exemplo, na relação entre os sujeitos envolvidos no Programa Residência Pedagógica (coordenador institucional, professores orientadores, professores preceptores e residentes pedagógicos), mostra-se potencialmente capaz de fortalecer e ressignificar as práticas educativas, além de solidificar as bases da formação inicial dos professores.

O trabalho na modalidade remota é um desafio para todos(as) os(as) professores(as), exige estudo, resiliência e compromisso de fazer o melhor possível nas condições que se dispõe. Em outras palavras, fazemos o melhor, na condição que temos, enquanto não se tem condições melhores, para fazermos melhor ainda, como diz o filósofo Mário Sérgio Cortella. Nesse quadro, o PRP tem um papel relevante, na medida em que provoca o diálogo, a colaboração, reflexão, gestão, elaboração, execução e avaliação de estratégias/possibilidades pedagógicas possíveis em meio às incertezas da caminhada. Ou seja, o momento é desafiador, mas não estamos sozinhos!

Ao longo deste relato, pontuamos as principais ferramentas educacionais digitais aplicadas na “sala de aula”, que se tornaram imprescindíveis no ensino remoto (aulas síncronas e assíncronas). Neste período, as janelas de aplicativos, computadores, celulares e outros dispositivos eletrônicos possibilitaram romper as barreiras físicas entre a comunidade escolar e acadêmica. As “janelas [online e off-line]” apontam para um horizonte ainda desconhecido na vastidão de plataformas que se dizem educacionais, isso exige dos docentes um esforço individual e coletivo sem precedentes para aprender e refletir criticamente sobre a utilização destas tecnologias em sua prática educativa.

De modo geral, as percepções do preceptor e das residentes que escrevem o texto em tela sobre o ensino de geografia de forma remota podem ser referenciadas nos seguintes aspectos:

SUMÁRIO



SUMÁRIO

- ✓ Atualização e ampliação de saberes em torno da maior inserção das tecnologias digitais na prática educativa;
- ✓ Construção de novas práticas metodológicas e/ou ressignificação de práticas anteriores a partir das ferramentas digitais, a exemplo da elaboração de mapas mentais interativos e o uso de plataformas em tempo real como subsídio às discussões de temas geográficos contextualizados, a saber: Google Earth nas aulas de espaço urbano, espaço rural, conceitos geográficos, dentre outros, que se reflete em aulas mais dinâmicas e participativas;
- ✓ Protagonismo do professor e residentes bolsistas/voluntários na construção de materiais pedagógicos contextualizados à realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo;
- ✓ Maior articulação da academia com a educação básica, conforme pontuado anteriormente;
- ✓ O uso das tecnologias digitais em momentos síncronos ou assíncronos não excluem os materiais de apoio pedagógico mais tradicionais, a exemplo do Livro didático, pelo contrário, ampliam as suas possibilidades e qualificam as discussões, na medida em que possibilitam aproximá-los da realidade local (conforme destacado no segundo item). Como nos ensina Castrogiovanni (2010, p. 84), [...] é básico que o ensino da geografia, principalmente no ensino fundamental, analise e textualize o locacional, as vivências, as diferenças, os conflito e as ansiedades dos alunos” (acréscimo nosso).

As questões destacadas acima evidenciam nossos desafios à prática docente e, por conseguinte, impactam sobremaneira na formação dos licenciandos, conforme veremos nas considerações finais deste breve relato de experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso intensivo e aligeirado das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação escolar não pode ser naturalizado, sobretudo neste momento de ensino remoto em que a responsabilidade pelo domínio de novas metodologias e ferramentas educacionais está centrada no professor. Por sua vez, cabe ao estudante e sua família disporem das condições de acesso à internet e aos equipamentos necessários à acompanhamento das aulas (síncronas ou assíncronas), algo nem sempre possível em decorrência da flagrante desigualdade social.

Decerto, o ensino remoto em caráter emergencial mediado pelas “janelas” e interfaces das ferramentas educacionais [e equipamentos de suporte] tem sua importância e devemos extrair os aprendizados possíveis, incluindo a reflexão crítica de suas potencialidades e fragilidades. De outro modo, significa dizer que os residentes estão diante do imenso desafio de refletir sobre o processo educativo, a escola e a sala de aula em um cenário em que as condições para a realização do trabalho docente se alteraram drasticamente, assim como, as condições de acesso à educação escolar por parte dos estudantes.

De modo mais específico, é possível afirmar que as vivências/experiências educativas construídas na escola-campo em diálogo com o professor preceptor e articulação com o aprendizado da academia estão sendo fundamentais para a futura prática profissional do residente. O desenvolvimento de projetos, metodologias de ensino e a regência permite o exercício da função docente em suas variadas dimensões.

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 jul. 2021a.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Governo do Estado lança projeto e-Nova Educação em parceria com o Google**. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/governo-do-estado-lanca-projeto-e-nova-educacao-em-parceria-com-o-google>. Acesso em: 22 jul. 2021b.

BAHIA. Superintendência de Estudos econômicos e sociais da Bahia [SEI]. **Estatísticas dos Municípios Baianos**. Salvador: SEI, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 22 jul. 2021.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. E agora, como fica o ensino da Geografia com a globalização? *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2010.

CORTELLA, Mário Sérgio. Faça o teu melhor. *In*: **Canal do Cortella**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dd1bsHYyqjg>. Acesso em: 24 jul. 2021.

KAERCHER, Nestor André [2010a]. A geografia é o nosso dia-a-dia. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2010a.

KAERCHER, Nestor André [2010b]. Desafios e utopias no ensino de Geografia. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2010.

10

Emanuel Moita do Nascimento

Uânia da Silva Alves

Juergen Ygor Lemos de Oliveira

Dayane Bandeira de Araújo

Cicero Luciano Alves Costa

**NÍVEL DE SATISFAÇÃO
DE BOLSISTAS PIBID
DO CURSO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO CONTEXTO
DE ENSINO REMOTO**

SUMÁRIO

RESUMO

Mediante ao contexto pandêmico, o programa PIBID pela primeira vez desde sua criação teve que iniciar suas atividades remotamente. Diversos cursos de formação de professores tiveram que se adaptar ao novo cenário, como a licenciatura em Educação Física do IFCE, que teve suas atividades predominantemente práticas e presenciais limitadas. Assim, essa limitação impactou os bolsistas, diminuindo a motivação durante essa experiência de iniciação à docência. O objetivo do estudo foi investigar o nível de satisfação de bolsistas PIBID do curso de licenciatura em Educação Física durante o ensino remoto. Participaram da pesquisa 21 sujeitos de ambos os sexos, todos bolsistas do PIBID. Foi aplicado um questionário com 6 perguntas sobre vivência docente, participação dos alunos nas aulas, intervenções, uso das TICs, conteúdos ministrados e atividades de formação, para avaliar o nível de satisfação durante o contexto de ensino remoto. Verificou-se que o menor nível de insatisfação foi em relação à participação dos alunos nas aulas 57% (n=12), seguido por intervenções no âmbito remoto, sendo que 43% (n=9) se mostraram insatisfeitos. Nas demais situações, foi observado que 86% (n=18) ou mais, estavam satisfeitos. Em conclusão, os resultados mostraram que na maioria das situações os bolsistas apresentavam boa satisfação, com exceção da participação dos alunos e intervenções durante o ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Bolsista. PIBID. Satisfação.

INTRODUÇÃO

Com a pandemia da COVID-19, a educação sofreu um grande impacto devido às medidas adotadas mediante o avanço do vírus, uma dessas medidas foi a suspensão de qualquer atividade presencial não essencial, em que o ensino presencial foi incluso (embora consideremos que esta seja uma atividade essencial). Com isso, as escolas e universidades tiveram que modificar temporariamente sua estrutura de ensino, usando metodologias que conseguissem promover o ensino e a aprendizagem por meio do ensino remoto (BRASIL, 2020).

Devido a essa mudança drástica no setor educacional, o ensino remoto emergencial foi amplamente implantado nas instituições de ensino. Contudo, essa forma de ensino limitou duramente a área de Educação Física Escolar, visto que é nítido que essa disciplina possui conteúdos práticos, que normalmente podem ser contemplados em qualquer uma das dimensões dos conteúdos (procedimental, atitudinal e conceitual) (ZABALA, 2010), mas com a dimensão procedimental sendo mais impactada.

Com todas essas mudanças, intervenções de bolsistas de iniciação à docência, como os do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que pela primeira vez desde seu surgimento tiveram que iniciar as intervenções de forma remota (ALVES; MARTINS; LEITE, 2021). Nesse aspecto, pode-se dizer que o ensino remoto afetou ainda mais, bolsistas ligados a cursos com grande carga horária prática, como, por exemplo, a Educação Física.

Durante a prática docente diversos fatores podem ajudar no bem-estar do docente, entre elas, está a satisfação. A satisfação na experiência docente, pode ter influência sobre aspectos que refletem na prática docente, como induzir o entusiasmo e o comprometimento (RAMOS *et al.*, 2016). Com isso o objetivo desse estudo é

SUMÁRIO

verificar a satisfação de bolsistas PIBID do curso de Licenciatura em Educação Física no ensino remoto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de a formação de professores, que pode ser entendido como um momento de preparação e emancipação profissional do professor para atuação crítica, reflexiva e efetivamente para um estilo de ensino que promove a aprendizagem significativa dos alunos (GARCÍA, 1999). Segundo o Ministério da Educação (2018), o curso de graduação em Educação Física, seja ele licenciatura ou bacharel deverá articular a formação inicial e continuada, tendo como premissa a autonomia do(a) graduando(a) para o contínuo aperfeiçoamento, mediante diversas formas de aprendizado. Entre essas formas, o PIBID aparece como um programa de grande impacto neste processo.

A iniciação à docência é de suma importância para a formação do professor. Entre os raríssimos projetos realizados no âmbito educacional a nível governamental com intuito de melhorar a formação docente o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge com uma proposta pedagógica para ampliação do contato do professor em formação com o aluno no ambiente escolar. Essa ação tem como objetivo incentivar a iniciação a docência através de intervenções didático-pedagógicas que encurtem a distância do licenciando do ambiente escolar, envolvendo o ensino superior com a educação básica (BURGGREVER; MORMUL, 2017).

O início do contexto pandêmico que se instalou com a disseminação da COVID-19, trouxe várias mudanças bruscas em todo mundo. No Brasil, a educação vem enfrentando momentos de várias adaptações em um curto espaço de tempo, sendo essas, reflexo

da forma de ensino adotada pelo Ministério da Educação (MEC), ao publicar a portaria de nº. 343 em 17 de março no Diário Oficial da União (BRASIL, 2020), o Ensino Remoto, que está relacionado às ferramentas educacionais por meio da tecnologia, mas seguindo o mesmo fundamento de educação presencial, havendo encontros virtuais diários entre alunos e professores (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

Em consequência dessa situação, docentes de todas as áreas de ensino vem buscando estratégias de ministrar suas aulas da melhor forma. Entre as disciplinas mais afetadas encontra-se a Educação Física Escolar, pois devido às aulas frequentemente possuem um caráter prático, envolvendo constantemente as práticas corporais (COELHO; XAVIER; MARQUES, 2020).

Visto isso, atividades de iniciação à docência também foram duramente afetadas, em que essas atividades tiveram que ser realizadas de forma totalmente remotas, por meio de ferramentas digitais como *Google Meet*, *YouTube*, *WhatsApp*, entre outros ambientes virtuais de aprendizagem. Contudo, foi observado que as atividades remotas não substituem as vivências presenciais, onde as relações são mais fortes (ALVES; MARTINS; LEITE, 2021). Devido a tantas mudanças que impactaram na prática docente durante este período (que exigiu um processo de capacitação em curto espaço de tempo) é possível que a percepção de satisfação docente em relação às suas terem sofrido alguma consequência.

A satisfação é um fator que influencia diretamente o comportamento humano. Segundo Cunha *et al.* (2007), a satisfação no trabalho pode sofrer influência de três variáveis, o ser humano, o trabalho e a interação entre os dois. Assim, os fatores que interferiram em qualquer uma dessas variáveis podem causar uma influência na satisfação do indivíduo no trabalho.

SUMÁRIO

No trabalho docente isso não é diferente, a satisfação e motivação tem uma ação direta não apenas sob bem-estar, mas também sob a qualidade das atividades pedagógicas diárias (LAROCCA; GIRARDI, 2011). Com isso, pode-se notar a importância da satisfação docente para um bom desempenho nas atividades realizadas pela profissão. Estudo de Larocca e Girardi (2011) mostrou que os fatores que deixavam os docentes mais insatisfeitos estavam relacionados aos alunos, aos pais, ambiente/interação entre pares e às condições de trabalho e políticas educacionais. Embora o presente estudo não seja direcionado aos profissionais propriamente ditos, também é de relevância entender como o nível de satisfação com a prática docente se configura já no processo de formação docente, e principalmente, no contexto da pandemia, uma vez que vem sendo um fenômeno que tem influenciado as mais diferentes dimensões do comportamento humano e da sociedade como um todo.

SUMÁRIO

METODOLOGIA

TIPO DE ESTUDO

O presente estudo apresenta uma abordagem quali-quantitativa, de campo e descritiva.

AMOSTRA

A amostra foi composta por 21 sujeitos, sendo 11 do sexo masculino e 10 do feminino, todos eram bolsistas do PIBID do curso de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Limoeiro do Norte.

INSTRUMENTOS

Foi usado como instrumento de coleta de dados um formulário no *Google Forms*®, contendo questões sociodemográficas e um questionário estruturado pelos pesquisadores, composto por 6 perguntas com respostas fechadas, cada pergunta tinha 5 opções de resposta, muito satisfeito, satisfeito, quase satisfeito, insatisfeito e muito insatisfeito. Os pesquisadores consideraram como insatisfação os itens (quase satisfeito, insatisfeito e muito insatisfeito) e satisfação os itens (muito satisfeito e satisfeito).

PROCEDIMENTOS

Inicialmente os pesquisadores desenvolveram os instrumentos para a coleta de dados. Posteriormente os bolsistas foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa. Depois do aceite, um link do formulário no *Google Forms*® contendo as questões sociodemográficas e o questionário estruturado foi disponibilizado no grupo geral do núcleo do PIBID do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE, Campus Limoeiro do Norte, onde se encontrava todos os bolsistas. Todos os participantes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Entre os critérios de inclusão estava ser bolsista do PIBID. O critério de exclusão era não ter concordado com o TCLE.

ANÁLISE DE DADOS

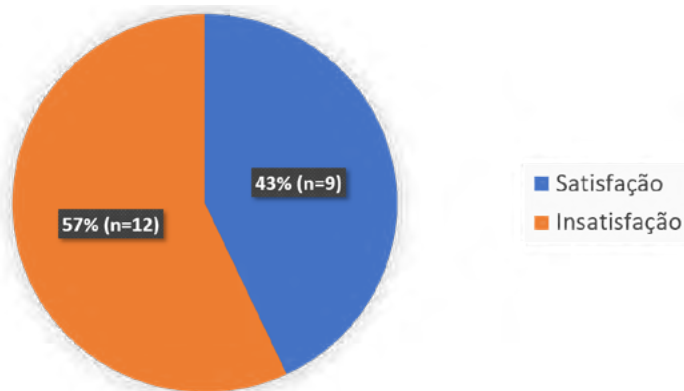
Inicialmente, a análise dos dados das informações sociodemográficas se deu por meio do uso de medidas de tendência central (média aritmética) e medidas de dispersão (desvio padrão). Contudo, a análise do nível de satisfação dos bolsistas se deu por meio da utilização frequência relativa e absolutas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo contou com a participação de 21 bolsistas e voluntários do PIBID, sendo 52% do sexo masculino e do sexo feminino 48%, com uma média de idade de $22,8 \pm 4,5$ anos. Os resultados obtidos mostraram que 95% (n=20) dos participantes se sentiam satisfeito com os conteúdos ministrado por eles durante as intervenções, enquanto 5% (n=1) demonstraram insatisfação. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de que a maioria dos bolsistas trabalhava com conteúdo da Educação Física o qual tinha mais afinidade. Além disso, tiveram um foco maior nos conteúdos teóricos da Educação Física, facilitando o processo de ensino por meio de ferramentas digitais (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020).

O resultado referente a participação dos alunos nas aulas de intervenção mostra que mais da metade dos participantes sentiam-se insatisfeitos, como pode ser observado na figura 1 abaixo.

Figura 1 - Satisfação dos participantes em relação à participação dos alunos

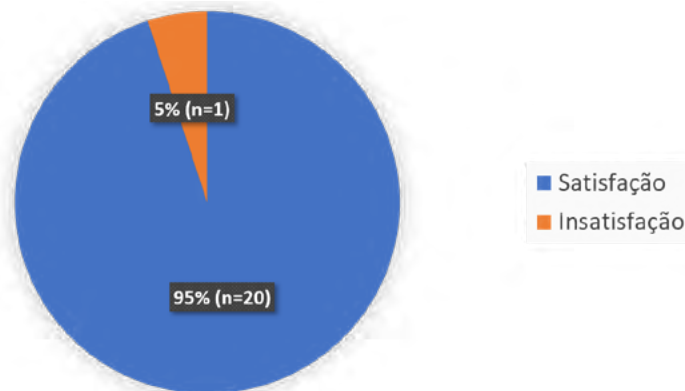


Fonte: Próprio autor.

Esse resultado pode ser explicado mediante ao baixo nível de aderência e permanência nas intervenções ofertadas pelo núcleo. Esse achado corrobora com outro estudo que retrata que também houve uma baixa participação e aderência dos alunos nas intervenções do PIBID, mediante a possível dificuldade de acesso dos alunos a internet (OLIVEIRA, BARBOSA, 2021). Também se faz necessário destacar que as aulas do PIBID são extracurriculares não obrigatórias, ou seja, é de escolha dos alunos participarem ou não. Visto que mesmo que Educação Física seja uma das disciplinas preferidas das turmas da educação básica, é considerada uma das menos relevantes para elas (DARIDO, 2004).

Já quando a respeito da satisfação das formações concedidas no PIBID, quase a totalidade dos participantes apresentaram satisfação, como descrito na figura 2.

Figura 2 - Satisfação dos bolsistas com as formações do Pibid



Fonte: Próprio autor.

O alto nível de satisfação encontrado, pode ter relação como a importância que os momentos de formação tiveram para o início das intervenções. Visto que essa formação ajuda os licenciados a conhecerem melhor o PIBID através de palestras formativas e mesas

redondas ministradas por profissionais e ex-alunos, melhorando o planejamento das intervenções por meio de troca de experiência (ALVES; MARTINS; LEITE, 2021).

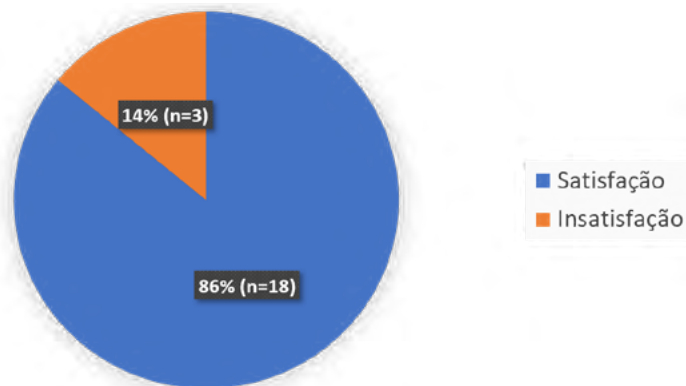
Quando a pergunta se dirigia a satisfação com as intervenções no âmbito remoto, 57% (n=12) ficaram satisfeitos e 43% (n=9) insatisfeitos. Essa divisão no nível de satisfação, pode estar associada com o resultado da satisfação de participação dos alunos nas aulas, sendo um fator que afeta diretamente as intervenções, sejam elas remotas ou presenciais.

Em tempos de ensino remoto a tecnologia mostrou sua importância no processo educacional, uma situação que pode ter refletido no resultado da satisfação dos participantes com as plataformas digitais utilizadas para suas intervenções, sendo verificado que 86% (n=18) afirmaram estar satisfeito e 14% (n=3) insatisfeito em relação a este aspecto. Esse achado pode ter relação com a familiaridade dos participantes com as plataformas utilizadas, possibilitando uma maior integração com as TICs. Aqui vale enaltecer todo o processo de formação que foi implementado pela coordenação do subprojeto em relação às ferramentas digitais. Além disso, esse resultado sinaliza a importância dos recursos digitais para o fortalecimento das estratégias metodológicas, com objetivo de superar os problemas que surgem porventura nos processos de ensino e de aprendizagem (ALVES; MARTINS; LEITE, 2021).

Por último, foi verificado a satisfação em relação à vivência docente, como pode ser visto na figura 3 a seguir.

SUMÁRIO

Figura 3 – Satisfação com a vivência docente



Fonte: Próprio autor.

O resultado obtido mostra que a maioria dos participantes se encontravam satisfeitos com a vivência docente, mesmo com as dificuldades encontradas durante o período de ensino remoto. Isso pode ser justificado pela característica da vivência docente está ligada aos aspectos como planejamentos de aula, pesquisas de conteúdo e preparação de material pedagógico para intervir e não apenas as intervenções. Esse dado corrobora com o objetivo do próprio PIBID, que é fornecer aos licenciandos possibilidades de um espaço de construção e consolidação durante sua formação, motivando os bolsistas ao exercício do magistério durante o curso de formação inicial (SOCZEK, 2011; ALVES; MARTINS; LEITE, 2021).

CONCLUSÃO

Mesmo com todas as dificuldades encontradas durante o ensino remoto, docentes e bolsista de iniciação à docência do curso de Educação Física tiveram que se adaptar ao novo cenário implantado. Situações como a falta de familiaridade com o meio virtual,

conteúdos de caráter prático e falta de interação foram mais comuns e relatadas nesse período. Com isso, o estudo buscou identificar o nível de satisfação de bolsistas PIBID do curso de licenciatura em Educação Física durante o ensino remoto.

Foi observado que na maioria das situações questionadas os bolsistas se mostraram predominantemente satisfeitos, com exceção do nível mais baixo de satisfação em relação à participação dos alunos nas aulas e intervenções realizadas. Assim, é possível concluir que mesmo em uma situação atípica os bolsistas se consideravam satisfeitos, sendo algo que pode ter ajudado na permanência no PIBID e no próprio curso de Educação Física. Contudo, esses resultados mostram que a Educação Física Escolar precisa cada vez mais se adaptar com o meio virtual, para que eventos como esses não impactem tanto a prática docente.

Uma limitação do estudo foi o instrumento, visto que não foi utilizado um instrumento validado para a finalidade proposta no estudo. Por fim, espera-se que estudos futuros possam superar tal limitação, e que também busquem comparar o nível de satisfação durante e depois do ensino remoto.

REFERÊNCIAS

ALVES, F.; MARTINS, E.; LEITE, M. C. S. R.. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, ed. 3, p. 1586-1603, 2021. DOI <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15299>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15299>. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 343, de 17 de Março de 2020. **Diário Oficial Da União**, p. 01, 2020.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795. Acesso em: 17 out. 2021.

BURGGREVER, T.; MORMUL, N. M.. A importância do PIBID na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de geografia da Unioeste-Francisco Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia**, Minas Gerais, v. 8, ed. 15, p. 98-122, 2017. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Art6-v8-n15-Revista-de-Ensino-Burggrever-Mormul.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

COELHO, C. G.; XAVIER, F. V. F.; MARQUES, A. C. G. Educação Física Escolar em tempos de pandemia da COVID-19:: A participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. **Intercontinental Journal on Physical Education**, Rio de Janeiro, v. 2, ed. 3, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://app.periodikos.com.br/article/5f87ba8e0e882579783901ab/pdf/ijpe-2-3-e2020018.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

CUNHA, M. *et al.* **Manual de Comportamento Organizacional e Gestão**. 6. ed. Lisboa: RH Editora, 2007.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004. DOI: 10.1590/S1807-55092004000100006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551>. Acesso em: 21 out. 2021.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. A. "Temos que nos reinventar": Os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 86-101, 2020. DOI <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18659>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18659>. Acesso em: 17 out. 2021.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma Mudança Educativa. Portugal: Porto, 1999.

LAROCCA, P.; GIRARDI, P. Trabalho, satisfação e motivação docente: Estudo Exploratório com professores da educação básica. **EDUCERE**, Curitiba, p. 1932-1948, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5429_2605.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795. Acesso em: 17 out. 2021.

SUMÁRIO

OLIVEIRA, L.; BARBOSA, M. I. O PIBID em tempos de Pandemia: Uma perspectiva de pibidianos em meio remoto. **EGEM**, Rio Grande do Sul, p. 1-10, 30 jul. 2021. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/egem2021/files/2021/07/063.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

RAMOS, M. F. H. *et al.* Satisfação no trabalho docente: Uma análise a partir do modelo social cognitivo de satisfação no trabalho e da eficácia coletiva docente. **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 179–191, 2016.

SANTOS JUNIOR, V. B.; 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. 1–15, 2020.

SOCZEK, D. PIBID como Formação de Professore: Reflexões e considerações preliminares. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, ed. 05, p. 57-69, 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/46/36>. Acesso em: 17 out. 2021

ZABALA, A. **A prática educativa, como ensinar**. Artmed: Porto Alegre. Ed. 2010.

SUMÁRIO



11

*Emanuelle Dantas Souto
Juliana do Nascimento Silva
Lucila Matos Bezerra Alves
Lucinalva Azevedo dos Santos Vital
Mário Luiz Farias Cavalcanti
Andreia de Sousa Guimarães*

**ENSINO REMOTO
E O ENEM:**

**CONTRIBUIÇÕES DE AULÕES
REVISIONAIS EM BIOLOGIA
PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**



SUMÁRIO

RESUMO

O ano de 2020 no cenário de pandemia, causada pelo novo Coronavírus (Covid-19), passou a ser um ano em que traçou um paradigma em vários setores, sobretudo o educacional. A educação formal precisou ser adaptada ao modelo de ensino remoto na medida em que os gestores executivos decretaram a suspensão de aulas presenciais para conter o avanço da pandemia. Diante do contexto e através do Programa Residência Pedagógica (PRP), pensou-se em estratégias pedagógicas por meio de aulões revisionais de Biologia em uma Escola Estadual Cidadã Integral Técnica (ECIT). O objetivo do estudo foi identificar com os alunos participantes dos aulões as contribuições destas aulas revisionais em uma perspectiva de ensino remoto para realização do ENEM 2020. Os aulões revisionais ocorreram no período de Novembro de 2020 à Janeiro de 2021 de modo remoto, três vezes na semana, na ECIT. As informações da pesquisa foram obtidas a partir de seis estudantes concluintes do Ensino Médio, por meio de questionários individuais gerados no Google Forms. De acordo com o retorno dos questionários eletrônicos aplicados, foi observado que 100% dos estudantes participantes concordaram que os aulões contribuíram para as resoluções das questões de Biologia, com 83,3% reafirmando a importância revisional dos conteúdos. Quando indagados sobre a participação nas aulas revisionais de forma remota, 66,7% julgaram uma ótima experiência e 33,3% julgaram como boa. Com base nos dados, percebe-se a relevância dos aulões revisionais do componente curricular de Biologia em tempos de pandemia como uma estratégia para reduzir os impactos nos estudos.

Palavras-chave: Educação. Docência. Ciências da Natureza.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional formal sempre se vincula a situações que requerem muita atenção por parte de seus atores, sejam professores, alunos, gestores ou a comunidade escolar de forma geral. E não diferente, o ano de 2020 no cenário de pandemia Covid-19, causada pelo novo Coronavírus, passou a ser um ano em que traçou um paradigma em vários setores, sobretudo o educacional. A educação formal precisou ser adaptada ao modelo de ensino remoto, na medida em que os gestores executivos decretaram a suspensão de aulas presenciais para conter o avanço da pandemia.

A educação precisa estar atenta à disponibilidade de meios para que a sociedade exerça capacidade crítica e tenha possibilidades de transformações do caráter de um indivíduo, preparando seus educandos para o mercado de trabalho, com viés de um sujeito solidário, competente e atuante enquanto cidadão. A utilização da internet como umas das principais ferramentas de comunicação, no contexto de pandemia do novo Coronavírus passou a ser um dos meios essenciais de interação e aprendizagem. O ensino remoto, permite a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, aperfeiçoando os professores que passam por novas experiências, como também por transformações digitais e culturais que são adaptadas em novas práticas pedagógicas, ampliando conhecimentos (ISOTANI *apud* CASATTI, 2020).

Com a necessidade de manter o distanciamento social, muitos setores tiveram que passar por adaptações, dentre eles à educação, visto que, "a Portaria nº 343 publicada no Diário Oficial da União, em 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Covid-19" (BRASIL, 2020b). Sendo assim, as instituições de ensino foram desafiadas a buscar alternativas para continuar suas atividades de forma remota, de maneira que o processo de

SUMÁRIO

ensino aprendizagem tivesse continuidade. Nesse sentido, “o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise” (RONDINI, PEDRO e DUARTE 2020, p. 3).

Mediante a esse contexto, os professores passaram a utilizar novos métodos de ensino por meio da internet e “tecnologias digitais se apresentam como recursos favoráveis para a mediação, sobretudo no que tange às diferentes possibilidades de transformar tais ferramentas em salas de aulas virtuais” (SANTOS JUNIOR e MONTEIRO, 2020, p. 4).

Com essas modificações, os docentes de todos os segmentos adaptaram suas práticas pedagógicas, incluindo o Ensino Médio no qual conteúdos e metodologias são voltados à preparação dos alunos para a realização do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) em detrimento das finalidades atribuídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96). Pensando na perspectiva de que as aulas estão sendo por meio do ensino à distância, o Programa Residência Pedagógica (PRP) uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e que vem contribuindo para o aperfeiçoamento dos discentes nos cursos de Licenciatura, buscou novas estratégias com intuito de auxiliar e incentivar os concluintes do Ensino Médio a buscarem o ingresso nas universidades públicas.

Nesse contexto, através do Programa Residência Pedagógica (PRP) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (CCA/UFPB) edital (Nº 1/2020) propôs realizar aulões revisionais de Biologia em uma Escola Estadual Cidadã Integral Técnica (ECIT), na cidade de Areia – PB, visando trabalhar os conteúdos e preparar os estudantes para o ENEM 2020, com o intuito de orientá-los durante a aprendizagem sobre temas referentes ao referido componente curricular.

SUMÁRIO

Sendo assim, o objetivo do estudo foi identificar as contribuições destas aulas revisionais em uma perspectiva de ensino remoto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O novo coronavírus (SARS-CoV-2) foi reportado pela primeira vez em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, província de Hubei, República Popular da China, quando houve ocorrências de casos de pneumonia na cidade, e em março de 2020, o surto global de SARS-CoV-2 foi declarado como uma pandemia (BARRETO e ROCHA, 2020).

Segundo o Ministério da saúde, o primeiro caso registrado no Brasil foi no dia 26 de fevereiro de 2020, após essa confirmação houve um ligeiro aumento nos casos, se espalhando pelos estados brasileiros. Com o advento do número de casos, rapidamente a Organização Mundial de Saúde (OMS) reconheceu a situação como uma pandemia, devido a ampla abrangência multilateral de contágio no mundo, impactando a realidade humana em suas diferentes dimensões e complexidades (SENHORAS, 2020).

Diante desse cenário, foram decretadas medidas de prevenção em todo o mundo para diminuir a propagação do vírus. No Brasil a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, dispõe sobre ações para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Dentre as medidas estabelecidas por essa lei está o isolamento, que se trata do distanciamento de pessoas doentes ou contaminadas de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus (BRASIL, 2020a).

Essas disposições para conter a disseminação do vírus afetaram todas as esferas sociais e em decorrência da pandemia as aulas presenciais foram suspensas e as diferentes instituições de ensino

SUMÁRIO

aderiram ao Ensino Remoto Emergencial. De acordo com Alves (2020) as práticas de educação remota cresceram no mundo todo por conta da pandemia e se caracterizam por atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana. As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das tecnologias (RONDINI, PEDRO e DUARTE, 2020).

Diante da atual conjuntura, as instituições e professores enxergaram nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), recursos capazes de levar conhecimento e oportunidade de aprendizagem para alunos por meio dos recursos midiáticos oferecidos pela internet (SANTOS JUNIOR e MONTEIRO, 2020). Nesse contexto, segundo Cordeiro (2020), as tecnologias possibilitaram a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informações para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador.

Desse modo, a incorporação de tecnologias digitais na sala proporciona a utilização de animações, imagens e vídeos, logo elas ampliam as formas de ensinar Biologia, que através das TICs, o conteúdo pode ser trabalhado de maneira mais aprofundada (OLIVEIRA, 2013). Nesse sentido, Krasilchik (2008) *apud* Silva (2020) afirma que a compreensão dos assuntos que a Biologia apresenta, possibilita ao aluno a capacidade de criticar, assimilar, refletir e aprofundar seus conhecimentos em relação aos processos biológicos e entender a importância dos mesmos na construção de tecnologias que beneficiam toda a sociedade.

SUMÁRIO

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como sendo uma pesquisa descritiva, visto que de acordo com os autores Cervo e Bervian (1983, p. 55):

Pesquisa descritiva é aquela que analisa, observa, registra e correlaciona aspectos (variáveis) que envolvem fatos ou fenômenos, sem manipulá-los. Os fenômenos humanos ou naturais são investigados sem a interferência do pesquisador que apenas procura descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características.

Sob o ponto de vista da abordagem da pesquisa, pode ser classificada como quali-quantitativa, pois segundo Triviños (2009) *apud* Rangel *et al.* (2018) afirma que:

O tratamento quali-quantitativo incorpora as análises qualitativas e as quantitativas, associadas e intercomplementares nas interpretações e argumentos que se formulam sobre os achados da investigação o que significa que as quantidades, ou frequências, ou correlações de causa-efeito, ou resultados de experimentos podem dar suporte às análises interpretativas e à construção de argumentos.

Os aulões revisionais ocorreram no período de novembro de 2020 a janeiro de 2021 de modo remoto, três vezes na semana com duas horas aulas/dia consistindo em apresentação de conteúdos e resoluções de questões de provas anteriores do ENEM. As informações da pesquisa foram obtidas a partir da consulta a seis estudantes concluintes do Ensino Médio, da ECIT Ministro José Américo de Almeida, localizada na cidade de Areia – PB, a 130 km da Capital paraibana, João Pessoa. Vale ressaltar que esse número de alunos corresponde a 50% do total de alunos com acesso a Plataforma Google Meet e que acompanhavam as aulas no horário escolar via aplicativo. Os aulões ofertados eram optativos, ficando a critério de o

aluno escolher participar, por esse motivo os aulões revisionais ocorriam em horário oposto ao horário de aulas da escola.

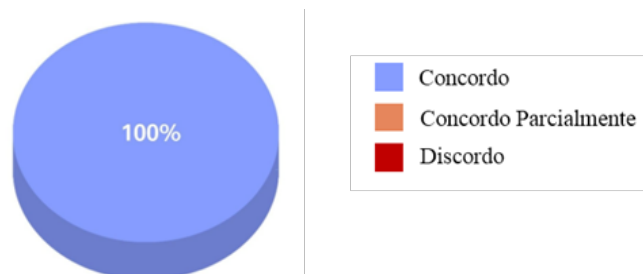
A coleta dos dados foi realizada por meio de questionários individuais gerados na plataforma digital Google Forms, e o link repassado por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp, no qual continha 11 perguntas, sendo sete fechadas e quatro abertas, caracterizando um questionário semiestruturado. Os questionamentos abrangiam os seguintes aspectos: Contribuições das aulas revisionais para o processo de ensino aprendizagem e consequentemente para as resoluções das questões de biologia do ENEM 2020; a importância das aulas revisionais para o desempenho no ENEM 2020; e a experiência de ter participado dessas aulas de forma remota.

O estudo se deu por meio de uma pesquisa de campo, pois “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 186).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

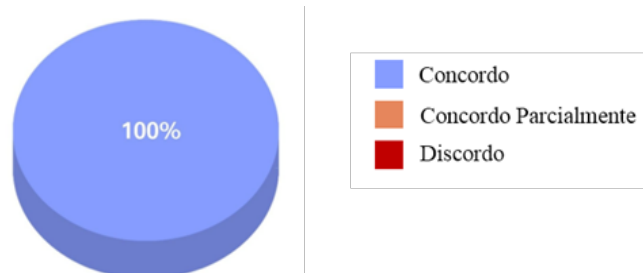
De acordo com o retorno dos questionários eletrônicos aplicados, observou-se que 100% (Figura 01) dos estudantes concordaram que os aulões contribuíram para as resoluções das questões de Biologia. Assim como 100 % (Figura 02) também atribuíram às aulas uma importância para um melhor desempenho no ENEM 2020, no qual enfatizaram em suas respostas que os conteúdos foram ministrados com clareza, ressaltando a dedicação dos residentes durante a explanação e o esclarecimento das dúvidas.

Figura 01 - Gráfico sobre a contribuição das aulas revisionais para as resoluções das questões de Biologia



Fonte: Os autores.

Figura 02 - Gráfico sobre a importância dos aulões para o desempenho no ENEM 2020



Fonte: Os autores.

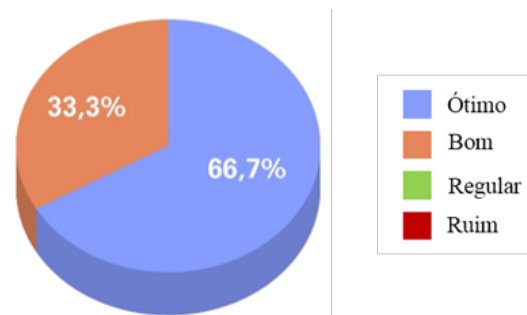
Quando indagados sobre a experiência em participar das aulas revisionais de forma remota (Figura 03) 66,7% dos alunos julgaram uma ótima experiência e 33,3% julgaram como boa. Os mesmos consideraram as aulas importantes para o processo de ensino aprendizagem, pois puderam revisar conteúdos de Biologia que tinham certa dificuldade, pois a caracterizam como uma disciplina complexa, com termos e pronúncias estranhas que dificultam a linguagem comumente usada pela população. Além disso, o currículo da Biologia para o ensino médio trabalha com uma enorme variedade de conceitos, com conhecimentos sobre toda uma diversidade

de seres vivos, processos e mecanismos que, a princípio, se apresentam distantes do que a observação cotidiana consegue captar (DURÉ, ANDRADE e ABÍLIO, 2018).

Colocado como aspecto negativo temos o tempo, tendo em vista que as atividades do Programa Residência Pedagógica (PRP) em Biologia no Campus II iniciaram apenas no mês de Outubro de 2020 e os aulões revisionais deram início em Novembro de 2020 e seguiram até Janeiro de 2021, mês em que a prova do ENEM 2020 foi aplicada. Oscilações na internet também foi outro ponto negativo abordado pelos participantes, no qual destacaram que se não fosse em período de ensino remoto as discussões na sala de aula seriam mais ativas e assim melhora o entendimento em relação aos conteúdos.

SUMÁRIO

Figura 03 - Gráfico sobre a experiência de ter participado nas aulas revisionais de forma remota



Fonte: Os autores.

Apesar dos aspectos negativos apontados, todos os estudantes que participaram dos aulões revisionais obtiveram aprovação para um curso superior pelo SISU 2020, distribuídos entre os cursos de Agroecologia, Arquivologia, História, Licenciatura em Matemática, Psicopedagogia e Zootecnia. Esses estudantes foram unânimes em ressaltarem a contribuição dessas aulas para o seu sucesso em conseguir uma vaga no ensino público superior: *“me ensinaram muito*

e ajudou bastante para o Enem 2020”, “foram de suma importância”, “curso: Zootecnia – UFPB. Sim, eu queria mesmo entrar nesse curso. Obs: Obrigado pelas aulas pessoal”, “me ajudaram a revisar conteúdos que eu tinha dificuldade, auxiliando assim na resolução de questões tanto das atividades quanto nas questões do Enem”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a relevância dos aulões revisionais do componente curricular de Biologia em tempos de pandemia como uma estratégia para reduzir os impactos nos estudos, sobretudo para a realização do ENEM 2020 levando em consideração que das 45 questões do caderno de Ciências da Natureza pelo menos 15 questões são da área de biológicas.

Com a revisão obtém-se uma compreensão mais ampla dos conteúdos, por meio de diferentes abordagens, análises, reflexões e debates sobre o tema exposto, ampliando o conhecimento pré-existente e fornecendo aos alunos maior embasamento teórico para futuros desenvolvimentos. Esta estratégia permitiu também o contato direto entre a comunidade escolar e a universidade em tempos de pandemia, contribuindo para o aprendizado e desempenho dos alunos, bem como o aperfeiçoamento na formação da prática docente dos ministrantes das aulas revisionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**. [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 31 out. 2021.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, 2020.

BRASIL, Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 31 out. 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**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 13 maio 2021.

CASATTI, Denise. Ensino remoto na pandemia pode transformar educação. **Jornal da USP**, Ribeirão Preto, ano 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/ensino-remoto-na-pandemia-pode-transformar-educacao/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

CERVO, Amado Luiz.; BERVIAN, Pedro Alcino. A pesquisa. *In*: **Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários**. 3.ed. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1983. p.55

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 31 out. 2020.

DURÉ, Ravi Cajú; DE ANDRADE, Maria José Dias; ABÍLIO, Francisco José Pegado. Ensino de biologia e contextualização do conteúdo: Quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o cotidiano? **Experiências em ensino de ciências**, v. 13, n. 1, p. 259-272, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, Tatiara Torchetto. **Uso de TICs no ensino de biologia: um olhar docente**. 2013. Monografia (Especialização em Educação Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, 2013.

RANGEL, Mary; RODRIGUES, Jéssica do Nascimento; MOCARZEL, Marcelo. Fundamentos e princípios das opções metodológicas Metodologias quantitativas e procedimentos quali-quantitativos de pesquisa. **Omnia**, v. 8, n. 2, p.5-11, 2018.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. 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. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 31 out. 2021

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v.2, n.5, p.128-136, 2020.

SILVA, Ana Paula da. **Análise das aulas de biologia durante a pandemia de Covid-19 em Dois Vizinhos - PR**: um enfoque no ensino de genética. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 2020.

SUMÁRIO



12

*Ana Rafaela Sousa Silva Visgueira
Carlos Augusto Fernandes de Medeiros
Icaro Javan Ferreira Lages
Suênya Marley Mourão Batista
Cleidilene da Rocha Paulino*

A UTILIZAÇÃO DE VIDEOAULAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:

UM RELATO DO PROJETO
"ALFABETIZAÇÃO EM VERSOS E RIMAS"
NO PIBID DE CAMPO MAIOR-PI



SUMÁRIO

RESUMO

O presente relato tem por objeto o Projeto “Alfabetização em Versos e Rimas” desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa para Iniciação a Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia (Alfabetização) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) na Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes em Campo Maior-PI. O objetivo geral deste trabalho é descrever a utilização de videoaulas gravadas como espaço de atuação docente a partir do Projeto “Alfabetização em Versos e Rimas” diante da substituição ao cenário de sala de aula em decorrência do ensino remoto emergencial, causado pela pandemia de COVID-19 na execução do projeto. Metodologicamente o relato tem natureza qualitativa e descritiva, desenvolvendo-se por meio de revisão de literatura acerca de bases teóricas que se relacionam com a temática em estudo e a descrição das atividades desenvolvidas na turma de 2º Ano A do Ensino Fundamental na Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes no período de Ensino Remoto Emergencial pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa para Iniciação a Docência (PIBID) a partir das videoaulas realizadas. Constatou-se que a declamação de poesias na alfabetização pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem para os diferentes atores sociais envolvidos na educação e manter a criança dentro do espaço escolar.

Palavras-chave: Videoaulas. Ensino Remoto Emergencial. Alfabetização. PIBID.

INTRODUÇÃO

O trabalho visa apresentar a utilização das videoaulas como parte das atividades de Alfabetização e Letramento desenvolvidas dentro do Projeto “Alfabetização em Versos e Rimas”, diante do cenário estabelecido pela pandemia de COVID-19.

Justifica-se a escolha pelo relato desta experiência por conceber-se que as videoaulas são de grande importância e norteiam o planejamento pedagógico dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto de Pedagogia (Alfabetização), da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) na cidade de Campo Maior-PI, no que se refere as atividades didático-pedagógicas, visto que mantem o vínculo entre alunos e bolsistas, estimula a participação das crianças nas atividades por meio da ludicidade e do afeto e ser parte da cultura digital na qual as crianças estão imersas há muito tempo.

O objetivo geral deste trabalho é descrever a utilização de videoaulas gravadas como espaço de atuação docente a partir do Projeto “Alfabetização em Versos e Rimas” diante da substituição ao cenário de sala de aula em decorrência do ensino remoto emergencial, causado pela pandemia de COVID-19 na execução do projeto. Os objetivos específicos estabelecidos para o relato foram: avaliar as possibilidades que as videoaulas podem oferecer ao docente no processo de ensino-aprendizagem e refletir acerca da utilização de atividades que dialoguem com a realidade das crianças de maneira dinâmica e interativa.

A metodologia utilizada nesta experiência partiu de revisão de literatura de material bibliográfico que trata e/ou se relaciona com a temática, destacando-se as contribuições teóricas de Soares (2004, 2017), Freire (2006), Schön (2000), Pimentel e Costa (2018), Filatro e Cairo (2015), dentre outros. Em seguida, procedeu-se ao

SUMÁRIO

planejamento e execução de videoaula com atividades na turma de 2º Ano A do Ensino Fundamental na Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa para Iniciação a Docência (PIBID). Sendo assim, a experiência se apresenta como qualitativa e descritiva. O método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO; DESLANDES, 2013).

Visa-se, por meio do relato posto discutir o interesse das crianças na sua identidade escolar e no conteúdo explanado em busca da aquisição da literacia, enxergando o ambiente de aprendizagem com características próprias que exigem uma nova visão do educador, ao invés de ser uma mera transposição de espaço escolar por conta do seu caráter emergencial.

O processo de alfabetização cria possibilidades de domínio da língua oral e escrita proporcionando acesso à informação e produção do conhecimento. Soares (2017, p. 328) assim define a alfabetização:

Pode-se agora ampliar o conceito de alfabetização proposto [...], definindo-a mais amplamente como a aprendizagem de um sistema de representação que se traduz em um sistema de notação que não é um “espelho” daquilo que representa, uma vez que é arbitrário – a relação entre as notações (as letras) e aquilo que representam (os fonemas) não é lógica nem natural – e é um sistema regido por normas – por convenções e regras.

Embora pressuponha um sistema regido por convenções e regras, no âmbito da aprendizagem infantil faz-se necessário ao docente o desenvolvimento de estratégias lúdicas de alfabetização, a fim de despertar o interesse e a motivação da criança nas atividades propostas com esta finalidade.

SUMÁRIO

Diante da pandemia ocasionada pelo COVID-19 as instituições de ensino precisaram adaptar-se ao ensino remoto emergencial, que exigiu a inserção de tecnologias e metodologias diferenciadas. A respeito, Pimentel e Costa (2018, p. 9-10) afirmam que: “O professor precisa, inicialmente, ter consciência de como o aluno usa estas tecnologias e perceber que os alunos podem usar as TIC para aprender, em casa ou na escola. Há de se pensar e estruturar uma metodologia que propicie a relação do aluno com a aprendizagem.”

No cenário de pandemia a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) pelo professor passam a ser fundamentais para a adequação à nova realidade uma vez que o isolamento social ocasionado por este fenômeno levou os profissionais a buscarem alternativas necessárias para o novo modo de viver e conviver.

Dessa forma, é necessário que se busque estratégias para manter, não só o desenvolvimento do processo de alfabetização por parte da criança, mas também mantê-la dentro do espaço escolar, ainda que virtualmente. A utilização das videoaulas dialogando com os preceitos psicológicos, sociais, culturais e neurolinguísticos, relacionando-se também com as iniciativas escolares intenciona estimular maior participação e interesse da criança e manter a qualidade da aprendizagem mesmo em um cenário diferente do habitual.

Nesse sentido, organizaram-se as videoaulas como parte das atividades didático-pedagógicas da turma do 2º Ano A do Ensino Fundamental, como ambiente de atuação docente dos bolsistas do PIBID por meio da apresentação de atividades e de tutoriais de explicação, visando o incentivo à participação e aprendizagem dos alunos.

As videoaulas são instrumento fundamental no processo educativo da alfabetização em ensino remoto, tornando possível o contato com as crianças e sendo um fator de sucesso no processo ensino-aprendizagem, ocupando o lugar da sala de aula dentro do espaço de atuação do docente. Sobre a importância das videoaulas, Filatro e Cairo (2015, p. 270) destacam:

SUMÁRIO

As videoaulas são muito importantes, tanto para o professor quanto para os alunos. Para o professor ele poderá fazer vídeos chamativos, para apresentar o conteúdo de forma mais divertida e descontraída, e para o aluno podendo o visualizá-lo a qualquer momento, com pausas, de forma a ajudar na compreensão do assunto repassado.

O trabalho docente com videoaulas envolve a mediação pedagógica *online* e, para que esta se ocorra, é necessário que os professores tenham desenvolvido as competências digitais necessárias para assim gerar reflexões críticas nas ações e técnicas utilizadas (ESPÍRITO SANTO; DIAS-TRINDADE, 2020).

Assim, ressalta-se a necessidade da formação continuada docente a fim de conhecer e poder articular estratégias pedagógicas neste contexto concebendo a reflexão constante sobre a prática a fim de adequá-la as necessidades dos alunos. Ensinar exige uma prática docente crítica, envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso, na formação permanente dos professores o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática com a disponibilidade para a mudança (FREIRE, 2006).

Nesse sentido, Schön (2000) enfatiza que os professores necessitam de uma sensibilidade artística, um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos. Exige uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala.

Dessa forma, espera-se que a experiência relatada suscite reflexões acerca do fazer docente por meio das videoaulas em suas possibilidades e desafios, de maneira que o constante repensar da prática possa mover as necessárias adequações à realidade dos alunos e do contexto em que se inserem.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

O início das aulas no ano letivo de 2021 ocorreu de forma remota com os alunos do 2º Ano A, na Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes em Campo Maior-PI, às terças-feiras, no turno matutino à partir do dia 05/04/2021. A maior parte das atividades ocorreu de forma assíncrona e utilizou-se do formato de produção de vídeos, acompanhados de algum arquivo de atividade. Para este relato foram escolhidas as videoaulas das seguintes atividades: “Seu dia, uma poesia” realizada no dia 11/05/2021 e “Sarau da Poesia” no dia 25/05/2021, que foram parte do projeto “Alfabetização em Versos e Rimas” entre o período de 05/04 a 25/05/2021.

O contexto das videoaulas se situa em meio ao cenário da pandemia de COVID-19, onde as escolas do país tiveram que adotar o modelo de Ensino Remoto, em caráter Emergencial para dar continuidade ao ensino e manter o calendário letivo para que os alunos não ficassem sem as atividades escolares e prejudicados quanto a aprendizagem, o desenvolvimento do projeto PIBID seguiu o mesmo caminho. O Projeto “Alfabetização em Versos e Rimas” foi desenvolvido no âmbito do subprojeto Pedagogia (Alfabetização) do PIBID – UESPI em Campo Maior-PI, com uma equipe de oito acadêmicos sob a supervisão de uma professora do 2º Ano do Ensino Fundamental. A escola de atuação está situada no bairro de Lourdes, próximo a Avenida Santo Antônio na praça José Antônio Rufino, a escola possui uma boa estrutura sendo considerada uma das mais tradicionais da cidade, que atende as necessidades não só de Campo Maior, como também das cidades circunvizinhas.

Foram planejadas videoaulas levando em consideração a realidade dos alunos e o seu ambiente familiar, como uma forma de explicar conteúdos de forma lúdica e divertida e que se relacionasse com os conteúdos do mundo em que eles estão inseridos, com utilização de estímulos que despertassem a atenção das crianças.

SUMÁRIO

A utilização de videoaulas como objeto de aprendizagem tem chamado atenção, por ser uma aplicação de fácil acesso a alunos e professores, possibilitando, o reforço no ensino de conteúdos ministrados nas aulas. Por ser uma forma mais dinâmica e contextualizada com as novas gerações ou nativos digitais, servindo como material de pesquisa para complementação dos estudos e disseminação das informações (SILVA JÚNIOR, 2015).

Assim como no ensino presencial, no ensino remoto é preciso que o professor procure conteúdos significativos para o aluno, pois com esse conteúdo significativo, o aluno aprenderá a agir e problematizar a sua ação, como destaca Becker (2001).

Sobre a importância da videoaula, Filatro e Cairo (2015, p.269) frisam que: "O vídeo é uma peça muito poderosa para chamar a atenção dos estudantes por ser uma combinação de matrizes sonoras, verbais, visual com imagens possibilitando múltiplas percepções." Escolheu-se este recurso diante da utilização de fácil manuseio por professores e pibidianos, bem como pela percepção da facilidade de utilização pelos alunos, que rotineiramente costumam manusear vídeos em aplicativos. No projeto "Alfabetização em Versos e Rimas", o uso da videoaula também se fez presente como uma forma de comunicação eficaz e dando seguimento ao trabalho didático que já estava sendo realizado com a utilização de conteúdos audiovisuais em âmbito letivo.

O projeto "Alfabetização em Versos e Rimas" foi desenvolvido com os seguintes objetivos:

Fomentar o processo de alfabetização por meio do gênero textual poema, envolvendo os alunos em atividades de leitura, escrita, produção e criatividade[...] Espera-se alcançar muito mais que alfabetização com esse trabalho. O que se propõe realmente é envolver a escola, família e universidade no processo formativo que é dialético. São grandes os desafios no atual momento. Temos que trazer os pais para a escola (estudo), pois as demandas de

SUMÁRIO

responsabilidade no trabalho, muitas vezes impede essa parceria (ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DE LOURDES, 2021, p. 1).

Para este projeto já haviam sido realizadas duas atividades com o livro “Festa no Meu Jardim” de Marcos Bagno pela equipe, além de uma atividade sobre o “Cantinho da Leitura”, também através de videoaulas, estas se mostraram desde o início como uma ferramenta eficaz na relação com as crianças.

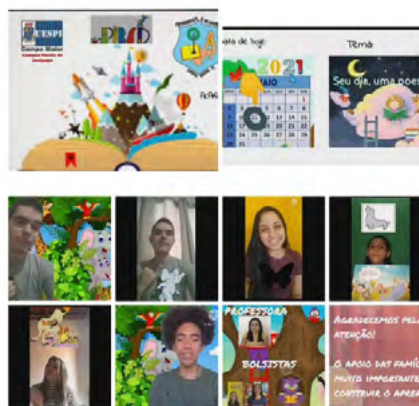
Assim, foi planejada uma videoaula com a recitação de alguns poemas pelos bolsistas de forma a estimular a recitação por parte das crianças e ser parte da atividade elaborada pela supervisora, que consistia na disponibilização de alguns poemas do livro “Festa no Meu Jardim” para que eles fizessem a impressão, desenhassem e colorissem o seu próprio livro, como forma de incentivar a recitação do poema escolhido para o dia 25/05/2021. A atividade foi denominada de “Seu dia, uma poesia”, e para a declamação por parte dos bolsistas foram escolhidos os poemas de Vinícius de Moraes para a produção da atividade, no qual as crianças já haviam tido contato anteriormente, em seguida se decidiu-se que cinco bolsistas participariam do vídeo, um bolsista saudando as crianças e recitando um poema, três bolsistas também fariam uma recitação, e outro encerraria o vídeo estimulando as crianças a produzirem suas recitações para o Sarau da Poesia, que seria realizado duas semanas depois.

Todos os cinco bolsistas gravaram seus vídeos, os poemas para recitação escolhidos foram: O Elefantinho, a Borboleta, A Foca e O Pato, por ordem. Para o vídeo foi utilizado um fundo de *Chroma Key* na abertura e no encerramento com uma imagem de um jardim, de forma a manter o sentido do projeto e a relação em comum dos poemas de Vinicius de Moraes com os poemas de Marcos Bagno, ao falar sobre os animais e também trazendo um ambiente lúdico. Na contação dos poemas manteve-se o cenário natural, mas se optou por utilizar imagens dos animais se relacionando com a ação do

SUMÁRIO

verso que era recitado no poema, de forma estimular a oralidade, leitura e escrita através do imaginário da criança. Além disso o vídeo contou com abertura e encerramento com a temática da atividade do dia, a data vigente e o encerramento do vídeo uma breve apresentação dos bolsistas envolvidos e uma saudação (Figura 1).

Figura 1 - "Seu dia, uma Poesia"



Fonte: Própria.

Para o dia 25/05/2021 houve o seguinte planejamento: uma atividade de rotina para as crianças e a outra atividade era a produção do Sarau da Poesia com a culminância do projeto "Alfabetização em Versos e Rimas", Os integrantes do presente relato ficaram com a organização da culminância do Projeto "Alfabetização em Versos e Rimas". A atividade consistia em um Mural produzido pela professora com algumas atividades realizadas pelos alunos, aos acadêmicos coube a tarefa de organizar o Sarau, que se dividiu em dois vídeos: o primeiro falaria sobre o Projeto "Alfabetização em Versos e Rimas" em seguida a importância de ter um "Cantinho da Leitura" e por fim com uma mensagem de agradecimento pela participação dos alunos nas atividades do Programa Institucional de Bolsa para Iniciação a Docência (PIBID), com a participação de três bolsistas, o segundo

vídeo seria uma edição com uma produção com a recitação enviada pelas crianças e um dos bolsistas abriria/encerraria o vídeo.

O vídeo de abertura do Sarau teve a duração de 03 minutos e 49 segundos, este vídeo contou também com uma abertura com a atividade do dia e um encerramento com os créditos a professora e os bolsistas e uma breve saudação. No vídeo utilizou-se um fundo com *Chroma Key*, para a apresentação do projeto utilizou-se o layout correspondente, já para o “Cantinho da Leitura” e para o “feedback” do programa se utilizou um ambiente real como um plano de fundo, de forma a emular um ambiente dentro da própria casa voltado para fins educacionais, além do uso de elementos lúdicos como imagens e letreiros para chamar a atenção da criança durante as falas, além de uma música ao fundo (Figura 2).

Figura 2 - Culminância do projeto Alfabetização em Versos e Rimas



Fonte: Própria.

XO Sarau com a recitação das crianças, que foi o segundo vídeo, totalizou 7 minutos e 58 segundos de duração. Para este vídeo utilizou-se uma animação de um dos bolsistas com um cantinho da leitura para saudar as crianças no início e no final, uma abertura da

contação das crianças intitulada “Nossos Poemas” também em animação e a organização dos poemas com tema e uma imagem com a abertura para cada poema escolhido (Figura 3).

Figura 3 - “Declamação de Poemas pelas crianças no Sarau”



Fonte: Própria.

17 das 24 crianças da turma participaram da recitação para o Sarau, número um pouco superior que a média geral, que é de 13 alunos e maior mobilização em números absolutos quando se trata de retorno em vídeos.

Nos vídeos é possível observá-las mostrando seu Cantinho da Leitura, assim como também os livros que haviam produzido na atividade anterior, além da inclusão de uma aluna com necessidades especiais. Apesar dos níveis de leitura se apresentarem distintos e a aluna com necessidades especiais apresentar uma demanda educacional distinta dos demais, observou-se que os mesmos se sentiam estimulados para o desenvolvimento e participação da atividade.

Outro aspecto observado é que na devolutiva as crianças tiveram um tempo confortável para produzirem seus vídeos, além de analisar a produção dos bolsistas e assisti-la quantas vezes

for necessário, servindo como referência para a gravação de seus vídeos e se tornando flexível para adaptações didáticas. Dessa forma, a criança pode controlar o ritmo de apresentação do vídeo para melhor compreender o conteúdo.

A utilização dos vídeos e o desenvolvimento das atividades constituiu-se em atuação docente em espaço diferenciado possibilitando a reflexão crítica sobre o fazer (FREIRE, 2006) e suscitando mudanças e adaptações de acordo com as necessidades apresentadas pelo contexto. Ao longo da experiência abriu-se espaço para a aprendizagem da docência de maneira criativa e atenta às peculiaridades do ensino remoto. Nesse sentido, Schön (2000) evidencia que os professores necessitam de uma sensibilidade artística, um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permita ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos. Exige reflexão e atenção com a própria realidade que se insere.

A experiência tornou-se, pois, oportunidade de aprendizagem do ser e do fazer-se professor por meio do conhecimento e vivência da mediação pedagógica *online* possibilitando a articulação entre teoria e prática necessária à ação docente. Nesse sentido, Soares (2017) enfatiza que, ao professor é preciso que tenha conhecimento dos preceitos sociolinguísticos, psicológicos, neurolinguísticos e fonológicos que permeiam a realidade da criança e dialoguem com o seu meio social.

Ademais, devolutiva satisfatória das atividades em vídeo pelos alunos permite constatar que este recurso se adapta adequadamente à realidade posta em tempos de pandemia, constituindo-se em recurso pedagógico apto a fomentar a alfabetização de maneira lúdica e motivadora, como realizado nesta experiência por meio da poesia.

SUMÁRIO

CONCLUSÃO

Pela utilização das videoaulas foi possível estabelecer uma aproximação com as crianças, de forma a manter a presença delas no ambiente escolar no período de pandemia de COVID-19, e, ressignificar o espaço de sala de aula, pois o Ensino Remoto Emergencial não é uma mera transposição do ambiente presencial, ele precisa se articular-se com a realidade da criança em seus preceitos digitais e sociais.

Nesse contexto, pode-se destacar que as videoaulas são recursos pedagógicos eficazes, como observou-se na execução do Projeto “Alfabetização em Versos e Rimas”, pois as videoaulas se não são o único instrumento do ensino, certamente é o mais importante no ensino remoto, pois estabelece o diálogo entre aluno-família-professor-escola e ao mesmo tempo consegue alcançar o maior número de participação respeitando o tempo e o ritmo de desenvolvimento da criança, além de se ajustar ao tempo disponível que o orientador possui para auxiliar a criança e participar da vida escolar dela.

Assim, conclui-se que com o uso das videoaulas o objetivo do projeto foi alcançado, pois conseguiu chegar a todas as famílias envolvidas e ser um facilitador e mediador no processo de aprendizagem, porém para que este instrumento tenha uma melhor eficácia é preciso que ocorra um esforço conjunto entre todos os setores envolvidos na educação, de forma a motivar o processo de alfabetização em um período em que a responsabilidade é maior para o educando.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DE LOURDES. **Projeto Didático de Intervenção Pedagógica, Poema - Alfabetização em Versos e Rimas**. Campo Maior-PI, 2021.

ESPÍRITO SANTO, E. do; DIAS-TRINDADE S. Educação a distância e educação remota emergencial: Convergências e divergências. MACHADO, DINAMARA PEREIRA (Org.). **Educação em tempos de COVID - 19** Reflexões e Narrativas de pais e professores. Dialética e Realidade, Curitiba, 2020.

FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de Conteúdos Educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

PIMENTEL, F.S.C; COSTA, C.J.SA. A cultura digital no cotidiano das crianças: apropriação, reflexos e descompassos na educação formal. *In*: COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo; PINTO, Anamelia de Campos (Orgs.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2017.

SCHNEIDER, C. **Parâmetros visuais como apoio à produção de vídeos educacionais para o ensino de ciência e tecnologia no contexto da mobilidade e conectividade**. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2014.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 25, p. 5-17. jan. /fev. /mar. /abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxiZk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 jun. 2021.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017.

SILVA JUNIOR, J. M. Utilizando Videoaulas: da produção a disponibilização na internet. **Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, MS, v. 3, n. 4, p. 120-129, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/4048/2587> Acesso em: 20 jun. 2021.

13

*Jamili Silva Fialho
Jones Baroni Ferreira de Menezes
Maria Márcia de Melo Castro Martins*

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:

**AÇÕES DOS LICENCIANDOS PARTICIPANTES
DO PIBID BIOLOGIA DURANTE
A PANDEMIA DA COVID-19**



SUMÁRIO

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desde 2009, fomenta a aproximação dos estudantes dos cursos de licenciatura com seu campo de atuação profissional, as escolas da educação básica. Oportuniza desenvolvimento pessoal e profissional aos estudantes, possibilitando-lhes a produção de saberes para o exercício da docência. Nesse contexto, esta pesquisa objetiva conhecer as atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência (ID) dos subprojetos de Biologia de três *campi* da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A pesquisa é um estudo de caso descritivo, de abordagem qualitativa, realizada com 43 licenciandos vinculados aos subprojetos do PIBID Biologia UECE. Os dados foram coletados por meio de um questionário online, enviado aos estudantes por meio do e-mail institucional e submetidos à análise a partir das orientações de Minayo (2014). O instrumento continha questões acerca das atividades desenvolvidas por eles no âmbito do PIBID e a principal contribuição do programa à sua formação. As atividades desenvolvidas foram categorizadas em três tipos: 1) atividades de estudo; 2) atuação nas escolas; e 3) socialização das atividades desenvolvidas. Já entre as principais contribuições, destacam-se: enriquecimento, crescimento, aprendizado, conhecimento, superação e evolução. Desse modo, observamos que o PIBID proporciona aos licenciandos em Ciências Biológicas conhecimentos teórico-práticos relacionados ao exercício da docência, dentre aqueles voltados para a dimensão metodológica do ensinar, entrelaçados com aprendizagens necessárias ao desenvolvimento acadêmico dos licenciandos e à profissão docente.

Palavras-chave: Biologia. Ensino. Prática docente.

INTRODUÇÃO

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que visa proporcionar aos discentes uma aproximação prática com o cotidiano das escolas de educação básica, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas (BRASIL, 2020).

A participação dos licenciandos no PIBID oportuniza transitarem entre os domínios de aprendiz e professor, pois quando em práticas situadas nas Instituições de Ensino Superior (IES), os estudantes passam por um processo de formação inicial no qual estão sujeitos a notas, avaliações e relações sociais próprias de seu ambiente físico; quando nas escolas, tornam-se corresponsáveis pela aprendizagem dos seus alunos, estando, assim, sujeitos à responsabilidades e relações diferentes (SIMÃO; BARBOSA, 2017).

Na Universidade Estadual do Ceará - UECE, o PIBID se faz presente desde 2009, em diversos cursos de licenciatura, dentre os quais o de Ciências Biológicas. Atualmente, sob o Edital n. 2/2020, três cursos dessa área compõem a proposta institucional da UECE. As atividades do PIBID relacionadas a este edital tiveram início em outubro de 2020, quando as aulas presenciais estavam suspensas desde março do referido ano, medida do Estado do Ceará de combate à transmissão do novo coronavírus, o que trouxe a necessidade e oportunidade dos licenciandos participarem da busca por soluções de adequação do ensino à essa nova e inesperada realidade.

A partir desse novo contexto, o processo de ensino e aprendizagem passou a ser completamente mediado pelas tecnologias. Professores precisaram ressignificar suas práticas pedagógicas e se adaptarem à virtualização destas. Produziram diversos recursos didáticos utilizando ferramentas tecnológicas e vislumbraram

SUMÁRIO

múltiplas possibilidades de avaliação remota (MENEZES *et al.*, 2020; MENEZES, 2021). Contudo, devido a forma que o ensino remoto emergencial foi imposto, diversos pontos precisam ser compreendidos, visto que impactaram negativamente ou dificultaram a continuidade efetiva do processo educacional, ocasionando, por vezes, exclusão dos mais vulneráveis a esse processo. Uma internet de péssima qualidade ou inexistente em alguns casos, falta de equipamentos eletrônicos (computadores, celulares, tablets), pouca familiaridade/formação com tecnologias e a falta de um espaço adequado e saudável para o cumprimento das obrigações escolares/acadêmicas ocasionaram uma diminuição na eficiência da aprendizagem (SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020; MENEZES; MOURA, 2021).

Diante do exposto, intencionamos conhecer as experiências formativas dos bolsistas de iniciação à docência, vinculados aos subprojetos de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Crateús, Iguatu e Quixadá, vigência 2020-2022, no contexto do ensino remoto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A docência foi, por muito tempo, considerada como vocação, apostolado ou sacerdócio, cujo exercício tinha como base as qualidades morais do mestre; mas, nas últimas décadas, houve um movimento para seu reconhecimento como ofício e, mais recentemente, há uma tendência em considerar sua profissionalização (SOUZA; MARTINS FILHO, 2015).

A profissionalização docente, sobretudo da educação básica, vem se constituindo como prioridade na agenda da UNESCO, desde 1945, visto que o papel do profissional docente no contexto social atual é de assegurar uma educação de qualidade para todos, tanto

no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética (FARIAS; ROCHA, 2012). A profissionalização docente está nos objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), dos quais destaca-se: “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2020).

A aproximação universidade e escola no desenvolvimento de práticas formativas inovadoras e favoráveis ao binômio teoria e prática é vínculo percebido como estratégico para estimular o interesse pela docência, inserir estudantes de graduação no cotidiano de escolas da rede pública, promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, qualificar a formação acadêmica, elevar a qualidade da escola pública e valorizar o magistério, objetivos explícitos do PIBID (FARIAS; ROCHA, 2012). O PIBID apresenta também uma proposta de incentivo e valorização do magistério na perspectiva da formação inicial e continuada dos professores (FCC, 2014; MENEZES; SILVA, 2017).

Como o início da docência pode representar período de tensões e aprendizagens intensivas, no qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal; o ensinar e aprender a ensinar desde a formação acadêmica é importante, uma vez que há certos comportamentos que só podem ser aprendidos em situações práticas (SIMÃO; BARBOSA, 2017).

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles e certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas, ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre (FCC, 2014).

SUMÁRIO

PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação caracteriza-se como um estudo de caso descritivo, de abordagem qualitativa, tendo como base as vivências dos licenciandos, bolsistas de Iniciação à Docência - ID, durante a primeira metade do projeto (outubro de 2020 a junho de 2021).

Na Universidade Estadual do Ceará (UECE), dentre os subprojetos, existem 3 de biologia, alocados nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) e Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), unidades interiorizadas da UECE. Os subprojetos atuam em escolas públicas estaduais e/ou municipais de ensino fundamental e ensino médio.

Participam do PIBID/Biologia 48 bolsistas remunerados e 2 voluntários. Desse total, 43 disponibilizaram-se a participar desta pesquisa, sendo este nosso espaço amostral. Os participantes são estudantes da metade inicial do curso de graduação, estando, em sua maioria, cursando do 2º ao 4º semestre da licenciatura.

A coleta de dados foi realizada durante o mês de julho de 2021, por meio de um questionário online produzido na plataforma Google Formulários®, o qual continha seis questões, versando sobre caracterização dos participantes, atividades desenvolvidas durante esses primeiros meses de execução do projeto, bem como a expressão das vivências do PIBID.

Os dados foram analisados a partir das orientações de Minayo (2014). A autora orienta a separação de temas, categorias ou unidades de sentido, colocando as partes semelhantes juntas, buscando perceber conexões entre elas. Assim, após essas etapas, faz-se necessário a inflexão do pesquisador sobre o material empírico, “que deve ser o ponto de partida e de chegada da compreensão e da interpretação [...]” (p. 358).

É salutar inferir que os aspectos éticos desta pesquisa estão em acordo com o preconizado pela American Educational Research Association (AERA, 2011), bem como a Resolução CNS - 510/2016 (BRASIL, 2016). Todos os parâmetros de integridade pessoal, precisamente quanto ao anonimato dos participantes, se utilizando de codificação, além da confiabilidade dos dados e transparência na apresentação destes foram considerados pelos pesquisadores. Destarte, a seguir detalharemos os achados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reconhecer as ações desenvolvidas nos subprojetos do PIBID é momento de refletir sobre a prática. Nesse intuito, buscando conhecer as experiências formativas dos bolsistas ID, além de sua participação na produção de materiais didáticos, os convidamos a responderem questionário, produzido, via *Google Forms*, versando sobre tais aspectos.

Inicialmente, identificamos as principais atividades desenvolvidas pelos bolsistas ID, também denominados pibidianos, durante esses nove meses de atuação no Programa. Podemos observar uma ativa e múltipla participação dos discentes neste período (FIGURA 1). Categorizamos os achados em três eixos: 1) atividades de estudo; 2) atuação nas escolas; e 3) socialização das atividades desenvolvidas.

Figura 1 - Atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência vinculados aos subprojetos de Biologia do PIBID/UECE, 2020 - 2021*



**Dados até Junho/2021.*

Fonte: Elaborada pelos autores.

Todas as ações destacadas foram realizadas nas escolas, de forma remota, em função do isolamento social necessário ao combate da COVID-19. Em 2020, as atividades foram iniciadas próximo ao final do ano letivo escolar, motivo pelo qual foram priorizados momentos de estudo dos documentos da escola e de temas relacionados à atuação docente. Porém, esses momentos formativos também ocorreram durante todo o primeiro semestre do ano corrente, como possibilidade de aprofundamento de temáticas referente ao ensino de Ciências e Biologia e à profissionalização da docência.

Neste percurso, também foram solicitados o desenvolvimento de diários de bordo e relatórios, como forma de acompanhamento reflexivo da atuação dos pibidianos. Neles são registradas as impressões sobre a prática pedagógica, os materiais utilizados e a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem (SAUCEDO; WELER; WENDLING, 2012).

SUMÁRIO

Já em 2021, os licenciandos iniciaram, efetivamente, sua aproximação com as escolas, inserindo-se nas atividades cotidianas da escola. Participaram das semanas pedagógicas, dos planejamentos, da observação das aulas síncronas, prepararam estratégias e recursos didáticos, conforme planejamento escolar, e depois passaram a participar das aulas, conduzindo intervenções, cujos assuntos e métodos eram previamente solicitados, orientados e analisados pelos supervisores.

Dentre os materiais didáticos produzidos pelos bolsistas, destacamos os jogos didáticos digitais (jogo da memória, quiz de perguntas e respostas, palavras-cruzadas e adivinhas) e materiais de divulgação nas mídias digitais e de apoio durante as regências (cards, postagens, slides, podcast, vídeos educacionais, vídeo-aulas, mapas mentais, modelos didáticos, painéis, paródias, infográficos, planos de aula, questionários/formulários). Todas essas ações utilizaram recursos tecnológicos e ambientes virtuais, como por exemplo o *Google meet*®, para uso em momentos síncronos, *Google Classroom*®, como sala de aula virtual, onde os materiais eram postados para os alunos terem acesso de forma assíncrona, e *Instagram*®, para divulgação das estratégias produzidas.

Da amplitude de ações elencadas, conseguimos enxergar a importância e necessidade do PIBID para a formação inicial docente, uma vez que propicia aproximação com a realidade vivenciada na escola. É um momento que os futuros professores podem observar, conviver e aprender a docência, oportunizando o estabelecimento de conhecimentos científicos, teóricos em situações reais de ensino, ou como se costuma dizer, na prática (SANTANA; OLIVEIRA, 2012; MATTANA *et al.*, 2014).

Possibilita também a produção e diversificação de atividades, contribuindo no dinamismo em sala de aula e motivação dos estudantes a participarem efetivamente das aulas. Para mais, em momento de ensino remoto emergencial, alia esses múltiplos

recursos às ferramentas tecnológicas, alavancando a importância do PIBID na formação para os futuros professores, bem como do docente supervisor (MENEZES *et al.*, 2014; MENEZES; SILVA, 2017).

Para além da produção de diversos materiais, os bolsistas ID destacam a participação em eventos e produção de resumos e artigos. A formação complementar também enriquece a formação do professor. São momentos de trocas de experiências e saberes, favorecendo uma aprendizagem vivencial e colaborativa. Para mais, a formação de um professor reflexivo, conforme apontado anteriormente, pode também favorecer o desenvolvimento de um professor pesquisador, que assume em sua própria realidade escolar um objeto de pesquisa, de reflexão e de transformação.

A integração entre ensino e pesquisa promove melhor produção do conhecimento, nesse sentido impera a importância da pesquisa, desde a formação inicial. Essa dinâmica é fundamental para a formação de professores pesquisadores-reflexivos. Acunhado por Donald Schön, os docentes precisam ser formados baseado na epistemologia da prática, centrada na reflexão, análise, problematização do conhecimento e na experiência. Assim, o profissional docente em sua prática pedagógica precisa considerar que o conhecimento é produto de uma ação contextualizada e que é necessário haver a reflexão na ação e sobre a ação (PIMENTA, 2002; FARIAS *et al.*, 2014).

Pesce, André e Hobold (2013) ponderam que para que tenhamos, efetivamente, uma formação adequada de professores pesquisadores, críticos e reflexivos é necessário repensar os cursos de formação de professores. As instituições formadoras precisam possuir política de formação para os estudantes da graduação, assim como formações continuadas para seu corpo docente. Nesse espaço de formação inicial docente, o PIBID ganha destaque.

SUMÁRIO

Diante das inúmeras ações desenvolvidas até o instante pelos subprojetos de Biologia do PIBID/UECE, é importante reconhecer as contribuições das experiências formativas vivenciadas no âmbito do PIBID. Nesse ínterim, solicitamos que os bolsistas ID expressassem, em uma palavra, o que as vivências no Programa têm significado para eles, até o momento. Conforme a Figura 2, as principais palavras foram: enriquecimento, crescimento, aprendizado, conhecimento, superação e evolução.

Os dados são semelhantes ao apontado por Menezes (2020). Na investigação também realizada com pibidianos, o autor destaca que as principais palavras elencadas pelos bolsistas foram conhecimento, aprendizagem, experiência e desenvolvimento. Isso reafirma a importância do programa da formação inicial docente.

Figura 2 - Nuvem de palavras produzida pelos relatos dos bolsistas de iniciação à docência vinculados aos subprojetos de Biologia do PIBID/UECE, 2020 - 2021*



*Dados até Junho/2021.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Embora o atual contexto seja marcado por desafios não vivenciados antes pelos bolsistas ID, como o ensino remoto e suas demandas, a possibilidade de participar do PIBID e das práticas formativas que lhes são direcionadas, tanto junto aos coordenadores

de área, como aos professores supervisores, e aos estudantes da Educação Básica, acrescentam elementos que enriquecem a formação dos bolsistas ID, expressando-se em crescimento, aprendizado, evolução, etc., corroborando com os achados do estudo de Martins (2013), constituindo-se um marco na formação inicial dos licenciandos, futuros professores de Ciências e Biologia. (MARTINS, LEITE, CAVALCANTE (2018).

Diante do exposto, podemos dizer que temos caminhado na direção do que aponta Nóvoa (1995), fazendo um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, entre escolas e instituições de Ensino Superior, “criando progressivamente uma nova cultura de formação de professores” (p. 30). Cultura na qual o PIBID vem se inserindo como elemento de construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do PIBID/Biologia/UECE, *dos campi* FAEC, FECLESC e FECLI, compartilhada neste artigo, é reveladora do potencial formativo do Programa no sentido de proporcionar aos licenciandos em Ciências Biológicas conhecimentos teórico-práticos relacionados ao exercício da docência, dentre aqueles voltados para a dimensão metodológica do ensinar.

Tal dimensão assumiu destaque no atual contexto, tendo em vista a implementação do ensino remoto, decorrente do isolamento social que se fez necessário para conter a pandemia (Covid- 19). Nesse sentido, os professores foram desafiados a aprender novas formas de mediar o processo de ensino e aprendizagem com auxílio das tecnologias. Como partícipes desse momento, os bolsistas ID estão vivenciando múltiplas experiências didático-pedagógicas nessa direção. Tal momento tem sido marcado pela reflexão crítica

sobre os desdobramentos do ensino remoto no tocante à formação dos estudantes da educação básica e do ensino superior.

Ainda que realizadas de modo remoto, as atividades propostas pelos núcleos do PIBID Biologia UECE para os bolsistas ID são apontadas por estes como geradoras de conhecimento, superação e evolução. As experiências formativas acrescentam aprendizagens necessárias ao desenvolvimento acadêmico dos licenciandos, as quais estão entrelaçadas com o exercício da profissão docente.

Todavia, não podemos perder de vista que o contexto atual agravou questões que já eram apontadas como limitantes ao exercício da profissão, como a precarização e a intensificação do trabalho docente, acrescida das dificuldades materiais dos estudantes da Educação Básica para acessarem o ensino remoto.

Podemos dizer que a particularidade desse momento histórico da humanidade nos desafia a repensarmos as diversas dimensões da vida, dentre as quais a educativa, no sentido de refletirmos criticamente sobre a função social da escola, da formação de professores e do trabalho docente, e nessa direção o lugar que o PIBID ocupa no reconhecimento das múltiplas determinações desses processos e sua relação com a totalidade social.

REFERÊNCIAS

AERA - American Education Research Association. Code of Ethics. **Educational Researcher**, Vol. 40, No. 3, pp. 145-156, 2011.

BRASIL. CONEP/CEP. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União** nº 98 de 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44 - 46, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: jul. 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ROCHA, Cláudio César Torquato. PIBID: uma política de formação docente inovadora? **Revista Cocar**, v. 6, n. 11, p. 41 - 49, 2012.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; SILVA, Silvana Pimentel. **A docência universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa**. Teresina: EDUFPI, 2014.

FCC. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. /GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete, pesquisadores. Textos FCC v. 41. São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120p.

MARTINS, Maria Márcia Melo De Castro; LEITE, Raquel Crosara. CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Influência do PIBID na formação e na prática de professores de biologia. **Educação em Foco**, v. 21, n. 33, 2018, p. 75-97.

MARTINS, Maria Márcia Melo de. **Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de Biologia**: o PIBID como elemento de construção. 2013. 229f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira. PIBID: Balbúrdia na Formação Docente. **Revista Balbúrdia**. n. 1, 2020.

MENEZES, J. B. F.; SILVA, J. B. da; ALENCAR, M. M. R.; LEMOS, A. F.; MARTINS, M. M. M. C.; SILVA, R. R.; SILVA, F. R. F. Metodologias alternativas para o ensino de evolução e ecologia: uma experiência de bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da FECLI/UECE. *In*: II Congresso Nacional de Formação de Professores, 2014, ÁGUAS DELINDOIA. **ANAI DO II CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. 2014. p.1453 - 1462.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira de; SILVA, Josefa Bento da. Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação continuada de professores supervisores. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 225-243, jul.-dez. 2017.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira; NASCIMENTO, Edilane Ribeiro; RODRIGUES, Marcos Paulo Lopes; SILVA, Ana Carolina Oliveira. CRIAÇÃO E APLICABILIDADE DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE BIOLOGIA. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 3, p. 1964-1979, 2020.

SUMÁRIO

MENEZES, Jones Baroni Ferreira. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 2, n. 1, p. e021004-e021004, 2021.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira; MOURA, Francisco Nunes de Sousa. O ensino em tempos de isolamento social: percepção de docentes de um curso de formação de professores. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-10, 8 maio 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hicitec, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **O professor e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PESCE, Marly Krüger; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso; HOBOLD, Marcia de Souza. FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR: PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS. **Anais. XI Congresso Nacional de Educação**. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUCEDO, Kellys Regina Rodio; WELER, Kely Cristina Enis; Wendling, Cléria Maria. O DIÁRIO DE BORDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA NO PIBID DE PEDAGOGIA. **Espaço Plural**, vol. XIII, núm. 26, enero-junio, 2012.

SIMÃO, Felipe Pinto; BARBOSA, Raquel Lazzari. Avaliação do PIBID no subprojeto Ciências Biológicas da UNESP - ASSIS. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 25, p.555 - 573, 2017.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; DE ARAÚJO SOUSA, Shirliane; DE MENEZES, Jones Baroni Ferreira. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, n. 36, p. 298-315, 2020.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; MARTINS FILHO, Lourival José. Formação docente e PIBID: interfaces e desafios. **Revista Cocar**, v.9, n. 18, p. 211-232, 2015.

SUMÁRIO

14

*Francisco Alencar Cavalcante
Izabel Freires Coelho
Lucas Soares de Oliveira
Leomária Inácio do Nascimento
Jones Baroni Ferreira de Menezes*

JOGOS DIDÁTICOS DIGITAIS:

**UMA POSSIBILIDADE
DE DINAMIZAÇÃO E INTERAÇÃO
DO ENSINO DE CIÊNCIAS REMOTO**



SUMÁRIO

RESUMO

Com o avanço da atual pandemia de covid-19, os jogos didáticos digitais apresentam-se como recurso didático a mais a ser utilizado no ensino remoto. Assim, o presente trabalho visa compartilhar as experiências dos discentes do curso de licenciatura em ciências biológicas e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na produção e utilização de jogos em aulas online nas turmas de 6° ao 9° ano da Escola de Cidadania Maria José Bezerra Melo, escola de educação básica do município de Crateús-CE. Foram produzidos dois jogos: o jogo de 3 pistas e um quiz interativo que abordavam temas diversificados relacionados a matéria de ciência. Foi utilizado o software gratuito Wordwall® para a produção dos games. Pela observação durante a aplicação dos jogos didáticos digitais podemos considerar que estes são recursos didáticos eficientes no ensino remoto, contribuindo no interesse e aprendizagem dos estudantes, além de uma participação ativa, não observada em outras aulas remotas.

Palavras-chave: Gamificação. Educação básica. Tecnologias educacionais. PIBID.

INTRODUÇÃO

A utilização de jogos didáticos vem se destacando cada vez mais no meio educacional e atualmente é uma estratégia didática eficaz no atual ensino, proporcionando uma dinamização e motivando a participação dos estudantes da educação básica (BARROS; MIRANDA; COSTA, 2019).

Jean Piaget (1896-1980), estudando sobre o desenvolvimento da inteligência, colocou os jogos como atividades indispensáveis na busca do conhecimento pelo indivíduo, pois possibilita no aluno um desenvolvimento amplo de suas habilidades no campo social, intelectual e cognitivo, já que estimulam agilidade, raciocínio e habilidades que outras metodologias não contemplam (PIAGET, 1976).

O uso do jogo no ambiente educacional está em consonância às novas propostas do processo de ensino e aprendizagem, na qual torna os estudantes na centralidade das ações e o docente no papel de mediador. Ele associa aprendizagem e diversão, o que torna a aprendizagem mais flexível e mais compreensiva e serve para uma avaliação diagnóstica, revisões de conteúdos e/ou avaliação formativa (CRUZ, 2016; MELO; OLIVEIRA, 2018).

Diante do cenário educacional que estamos vivendo desde ano passado, devido ao avanço da atual pandemia de covid-19, doença ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV2), e que impediu a continuidade das atividades presenciais nas instituições de ensino. Assim, foi preponderante a criação de materiais didáticos amparados nas ferramentas tecnológicas disponíveis (MENEZES *et al.*, 2020). Dado isso, os jogos passaram por reformulação, de modo que tornar-se um recurso didático que pudesse contribuir efetivamente no ensino remoto.

O termo gamificação na educação ganhou força nesse cenário, dando destaque aos jogos no formato digital (FERNANDES *et al.*, 2020). Contudo, ainda encontramos entraves para ampliar a utilização dos jogos neste formato devido à falta de habilidade e formação dos docentes para o uso das tecnologias, empacando o desenvolvimento de mais atividades deste segmento (MOURA; RODRIGUES; MENEZES, 2019). Esse fato demonstra a importância e necessidade desde a formação inicial docente haver o estímulo ao manuseio e uso das diversas ferramentas educacionais tecnológicas, bem como à formação complementar dos futuros professores (MENEZES; MOURA; SOUSA, 2019; MENEZES; VIEIRA; MOURA, 2020).

Em vista disso, e inserido ativamente nas atividades escolar durante esse período de ensino remoto, é que destacamos a atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como propulsor da formação dos futuros professores para uso das tecnologias em sala de aula. Inclusive concatenado com o desenvolvimento da competência da cultura digital, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018; MADALOSSO; PASCOTTO, 2019).

Para este momento, objetivamos relatar o processo de produção e aplicação de jogos didáticos digitais durante as aulas remotas da disciplina de Ciências em uma escola de Ensino Fundamental, locus de atuação dos bolsistas de iniciação à docência.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, e é baseado nas experiências vivenciadas através do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID), vinculados ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC/UECE), com o auxílio dos professores supervisores nas turmas de 6º a 9º da Escola de Cidadania Maria José Bezerra Melo, localizada no município de Crateús/CE, no qual o quiz de perguntas e respostas foi voltado para todas as turmas de todos os anos, já o jogo de 3 pistas foi designado as turmas de 7º ano.

Os jogos didáticos digitais foram produzidos por meio da plataforma Wordwall®⁶. Ela traz uma diversificada possibilidade de tipos de jogos digitais que podem ser utilizados pelos docentes como instrumentos para a aprendizagem. Eles podem ser utilizados em múltiplos dispositivos (computador, tablet, smartphone), desde que tenha acesso à internet, e podem ser jogados individualmente ou em grupo.

Foram criados dois jogos: o jogo das 3 pistas e o *quiz* da gincana científica, cujas temáticas abordaram os sistemas respiratório, reprodutor e os tipos de desenvolvimento embrionário, e conhecimentos gerais em ciências biológicas, respectivamente. A aplicação de tais jogos ocorreu durante as aulas ministradas pelos bolsistas de iniciação à docência no mês de maio de 2021, sempre ao final de cada aula, como uma proposta de revisão e fixação dos conteúdos ministrados ou como parte integrante de uma das etapas da gincana educacional online proposta da escola durante o mês de junho de 2021.

O jogo das 3 pistas (FIGURA 1) apresentava três conceitos, frases ou palavras-chaves que se associam diretamente com os sistemas respiratório, reprodutor e os tipos de desenvolvimento embrionário (TABELA 1). Para este jogo, todos os estudantes participavam individualmente, marcando ponto quem conseguisse adivinhar primeiro a charada.

SUMÁRIO

Tabela 1 - Jogo das 3 Pistas

Objetivos:	Analisar o desempenho dos alunos; reforçar conteúdos previamente apresentados.
Conteúdos Abordados:	Sistema Respiratório; Sistema Reprodutor; Tipos de Desenvolvimento Embrionário.
Duração:	50 minutos.
Quantidade de Questões:	15.
Como Foi Realizado:	De forma gradual era apresentado 3 pistas diretamente ligadas aos conteúdos especificados anteriormente, a cada pista apresentada dava-se 20 segundos para os alunos poderem citar a qual conteúdo se referia aquela pista, após apresentar as 3 pistas era feita uma explicação prévia sobre o resultado da questão.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 1 – Exemplificação de uma das charadas apresentadas durante a aplicação do Jogo das 3 pistas

1° Células reprodutoras

2° A união dessas células ocasiona na reprodução sexuada

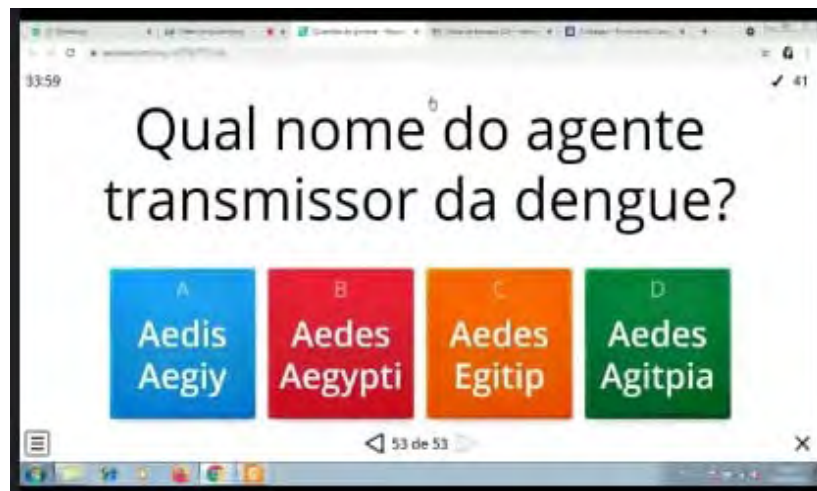
3° Dessa união forma o zigoto que se desenvolve e forma um novo ser

Resposta:
Espermatozóide e óvulo

Fonte: Elaborado pelos autores.

O segundo jogo foi um *quiz* interativo de perguntas e respostas entre as turmas (FIGURA 2). A dinâmica, como relatado anteriormente, se desenrolou como uma das etapas da gincana científico-cultural online promovida pela escola durante o mês de junho de 2021.

Figura 2 - Exemplo de uma das perguntas do quiz interativo



Fonte: Arquivo dos autores.

Durante a execução, houve uma competição entre as turmas de cada ano escolar (6º ao 9º ano), sobre conteúdos gerais de Ciências, mas de acordo com a série que era para responder no momento. Detalhes do plano de desenvolvimento da atividade pode ser percebida na Tabela 2.

Tabela 2 – Plano de desenvolvimento do Quis interativo de perguntas e respostas

Objetivo:	Promover o protagonismo juvenil; Incentivar a participação estudantil.
Duração:	2 horas
Turmas:	6º, 7º, 8º e 9º.
Conteúdos Abordados:	Conteúdos gerais de ciências.
Quantidade de Questões:	50.

Como foi Realizada: Anteriormente a realização do quis, foi solicitado aos alunos que elegessem um representante para cada turma. Durante a realização da atividade seguiu-se a sequência numérica crescente das turmas (6, 7, 8 e 9) para responderem as questões, uma vez que um representante começa a responder a questão escolhida de forma aleatória, os demais deveriam aguardar em silêncio, dava-se 30 segundos para o representante dialogar com os demais alunos de sua turma e apresentar a resposta da questão, caso acerte uma pontuação era dada a turma, caso erasse a pergunta seria corrigida e uma nova pergunta era sorteada para o próximo representante na sequência.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Parafraseando Piaget (1896-1980), “O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas”. A ideia da aplicação do jogo na escola torna-se uma possibilidade viável, atrativa e divertida, influenciando no desenvolvimento do raciocínio rápido, aumentando suas habilidades e o poder de decisão (SOUZA; NEIVA, 2019). Para mais, atuamos como um meio de promover o protagonismo juvenil, bem como, gerar e nutrir o interesse do aluno, com relação as aulas, além de proporcionar um espaço de ensino aprendizagem dinâmico no qual o estudante não perderá o interesse e será capaz de absorver mais do conteúdo abordado.

Na realidade relatada por Nascimento, Sudério e Santos (2021), durante o ensino remoto, os discentes participaram de forma limitada à proposta do jogo didático proposto pelos autores. Contraditoriamente, observamos que houve um aumento da quantidade de

alunos participando de forma ativa no decorrer da aula. Houve uma ampliação do número de alunos que participava das aulas através da plataforma Google Meet, bem como os alunos tinham a iniciativa de fazer perguntas com o intuito de esclarecer suas dúvidas e a iniciativa de responder as perguntas feitas durante o jogo. Isso indica que os estudantes receberam satisfatoriamente a proposta do jogo, ampliando o interesse, participação e interação no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se concluir que a inclusão dos jogos didáticos no meio remoto surti efeito positivo na participação, interação e integração dos estudantes. Esses fatores são importantes para uma efetiva aprendizagem e fundamental na aproximação com a escola nesse momento de distanciamento físico.

Vale ressaltar também que o uso das ferramentas tecnológicas para produção dos jogos, bem como a perspectiva da diversificação metodológica em sala de aula, possibilita formação e aperfeiçoamento da didática docente e dos bolsistas de iniciação a docência. Uma realidade que ao nosso ver não será mais possível de ser descolada da prática docente.

Enfim, novos desafios educacionais surgem a todo instante e os educadores precisam estar aptos a tentar contorná-los, promovendo o acesso ao conhecimento de maneira mais eficaz.

REFERÊNCIAS

BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz e. MIRANDA, Jean Carlos. COSTA, Rosa Cristina. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. **Educação Pública**, v.19, 2019.

CRUZ, Sónia. Quizzes: vantagens da sua utilização na avaliação formativa. **Atas do 3º Encontro sobre Jogos e Mobile-Learning**. Coimbra: Universidade de Coimbra, p. 344-350, 2016.

FERNANDES, Edson Guedes; CAVALCANTE, Francisca Hênia Peixoto; SILVA, Jorge Henrique Cirilo; SILVA, Maria Marlene Roseo; SILVA, Maria Milena Fernandes; PAIXÃO, Germana Costa; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de Menezes. CRIAÇÃO E APLICABILIDADE DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE BIOLOGIA. **Anais**. Ciaed 2020.

MADALOSSO, G.; PASCOTTO, M.C. Contribuições do PIBID/Biologia na formação de licenciandos em Ciências Biológicas. **Revista Panorâmica online**, v. 27, n. 2, 2019

MENEZES, Jones Baroni Ferreira de; MOURA, Francisco Nunes de Sousa; SOUSA, Shirliane de Araújo. UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS POR DOCENTES VINCULADOS À CURSOS DE LICENCIATURA OFERTADOS NO MUNICÍPIO DE CRATEÚS-CE. **Ciência & Desenvolvimento-Revista Eletrônica da FAINOR**, v. 12, n. 1, 2019.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira, NASCIMENTO, Edilane Rodrigues, RODRIGUES, Marcos Paulo Lopes; SILVA, Ana Carolina Ooliveira. CRIAÇÃO E APLICABILIDADE DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE BIOLOGIA. **Revista Prática Docente**, v. 5, n.3, p. 1964-1979, 2020.

MOURA, Francisco Nunes de Sousa; RODRIGUES, Carla Manoela Costa; MENEZES, Jones Baroni Ferreira. Tecnologias digitais educacional: tessituras da prática docente. **Ensino em Foco**, v. 2, n. 5, p. 72-86, 2019.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira; VIEIRA, Vivian Kelly Silva; MOURA, Francisco Nunes Sousa. A ABORDAGEM DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM TRABALHOS MONOGRÁFICOS DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Formação@ Docente**, v. 12, n. 2, p. 26-39, 2020.

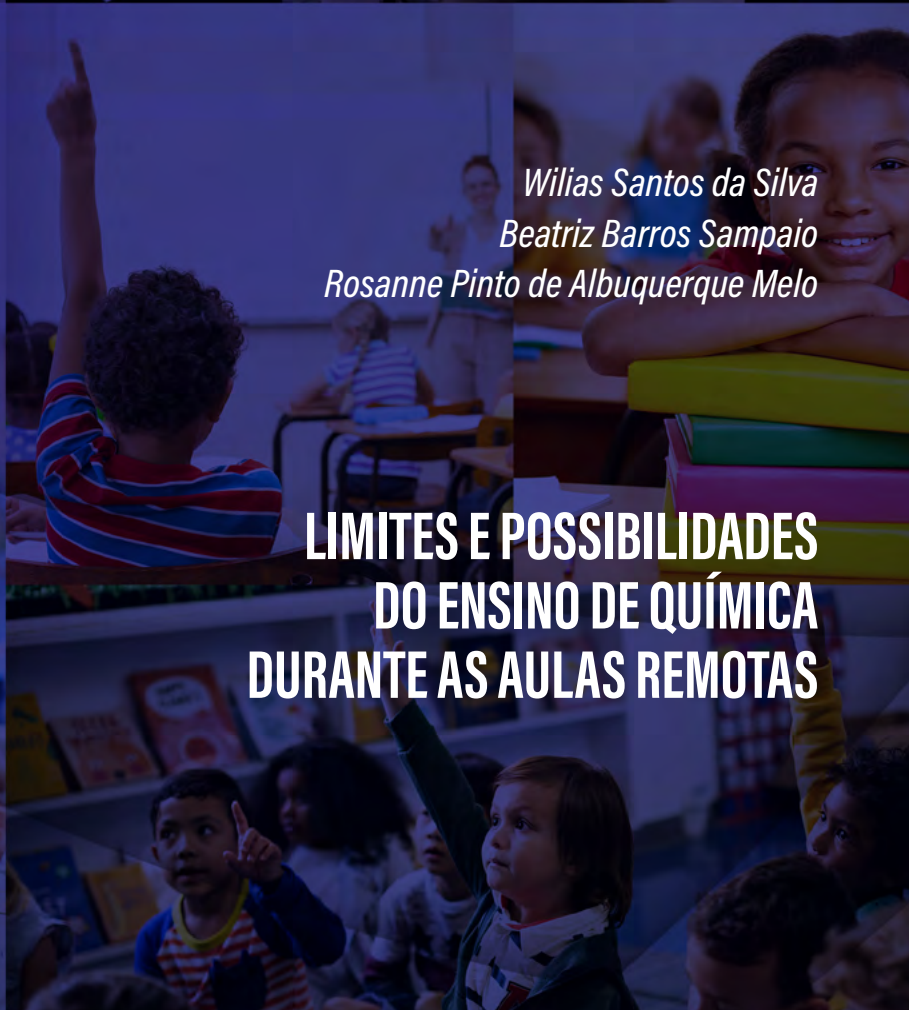
NASCIMENTO, Edilane Ribeiro; SUDÉRIO, Fabrício Bonfim; SANTOS, Cristiana de Paula. Regências de biologia no ensino remoto emergencial: uma experiência no programa residência pedagógica. **Conexão ComCiência**, v. 1, n. 3, 2021.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

SOUZA, M.B.; NEIVA, F.W. Uso do Kahoot como plataforma de apoio ao ensino em universidades. **ANALECTA-Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora**, v.



15



Wilias Santos da Silva
Beatriz Barros Sampaio
Rosanne Pinto de Albuquerque Melo

**LIMITES E POSSIBILIDADES
DO ENSINO DE QUÍMICA
DURANTE AS AULAS REMOTAS**



SUMÁRIO

RESUMO

O Residência Pedagógica busca aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a imersão do licenciando na escola de educação básica. Com isso, nesse projeto, foi feita a identificação dos limites e possibilidades em relação ao ensino remoto no programa, destacando a necessidade de fomentar a discussão e a importância do RP. A metodologia consistiu em aulas quinzenais com os alunos dos 1º anos do Ensino Médio no Colégio Estadual Prof. Gonçalo Rollemberg Leite localizado em Aracaju-Sergipe e na elaboração de materiais para a disciplina ministrada. Além das aulas, foi trabalhada uma disciplina Eletiva intitulada Educação Cidadã, aproximando temas atuais (Informação e Desinformação) e a vida cotidiana dos alunos. Ao decorrer desse processo, foi de extrema importância ter novos olhares para a formação de professores diante do cenário remoto e as suas novas experiências.

Palavras-chave: Ensino remoto. Experiências. Formação de professor. Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem por objetivo identificar limites e possibilidades na relação teoria-prática no ensino remoto no programa Residência Pedagógica. Para tanto, busca apresentar as experiências vivenciadas por meio de observações e regências de aulas pelos estudantes do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Sergipe – Campus Aracaju por meio da prática pedagógica em turmas dos 1º anos do Ensino Médio. Durante o desenvolvimento do trabalho, foram realizadas intervenções ao longo do período de vivência, a fim de relatar experiências no Ensino Remoto. Considerando que o programa ainda está em curso, as experiências selecionadas representam parte do que está sendo desenvolvido no Colégio Estadual Prof. Gonçalo Rollemberg Leite localizado em Aracaju/SE.

O Programa de Residência Pedagógica nesse novo momento de ensino compreende atividades como o estudo teórico e reuniões semanais de discussão das práticas de forma remota. Os encontros quinzenais com todos os alunos da escola possibilitaram observações nas práticas pedagógicas com as turmas, reflexão das situações observadas, planejamento das intervenções, discussões sobre as propostas e síntese do processo desde o planejamento até sua execução.

Embora o programa Residência Pedagógica não seja um estágio curricular, e ainda que tenha suas principais características e objetivos expandidos, apresenta, em alguma medida, configurações paralelas ao estágio do ponto de vista pedagógico e formativo, corroborando nossa compreensão deste importante período de formação.

Neste sentido, o estágio se constitui como reflexão da prática docente e possibilidade de ressignificação da identidade e formação contínua. O estágio consiste em dar significação às experiências,

SUMÁRIO

contribuindo para uma tomada de consciência individual e coletiva e suas atividades são de extrema importância para a formação do profissional. Algo importante a destacar na prática desta disciplina é que os estagiários devem ter a possibilidade de experimentar e construir seu papel de professores-pesquisadores, colocando em prática sua capacidade de ler a realidade, detectar a necessidade de intervenção a partir da reflexão do cotidiano das escolas infantis (SILVA, PASCHOAL e LEITE, 2014, p. 19).

Diante de uma nova modalidade de ensino na escola pública, ela não se distancia da teoria e da prática que é foco de discussão de muitos pesquisadores que defendem uma maior articulação e integração entre universidade e escola. Como uma busca de imersão, durante o processo de formação inicial, sair do isolamento dos ambientes formativos da universidade e escola, foi que ambas foram embutidas de conhecimentos igualmente importantes e complementares. O ensino através do estudo desta parceria é composto por uma sequência de tarefas como planejamento, discussão e análise que tem por objetivo conhecer as dificuldades dos alunos, os aspectos positivos de cada um e buscar de forma concreta o avanço do aluno, para que ele possa demonstrar seu conhecimento. É nesta parceria que a didática tem sua participação ativa, pois, sem a didática seríamos apenas reprodutores. Libâneo (2017) diz:

Instrução como o ensino se modificam em decorrência da sua necessária ligação com o desenvolvimento da sociedade e com as condições reais em que ocorre o trabalho docente. Nessa ligação é que a Didática se fundamenta para formular diretrizes orientadoras do processo de ensino (LIBÂNEO, 2017, p. 53).

Nesse sentido há um interesse no programa Residência Pedagógica de induzir a forma e o conteúdo das atividades e reflexões sobre o trabalho docente verticalizados em duas ações: Vincular as ações do residente na aprendizagem dispostas na BNCC e enfatizar atividades práticas, entendidas como imersão na sala de aula centrando o

SUMÁRIO

ato pedagógico no fazer metodológico curricular. “Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso e dinâmico. Ensinar consiste mais em um ofício artesanal que implica a posse de um saber duradouro” (NADALINE, M. FINA, R. A, 2013, p. 32).

Portanto, o programa de Residência Pedagógica vem buscando o aprimoramento da formação docente por meio da necessária articulação entre o que os alunos aprendem na universidade e o que experimentam na prática da residência, considerando que justamente um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente é proporcionar ao aluno da Licenciatura em Química do IFS as oportunidades para que desenvolva a capacidade de relacionar a teoria e a prática docente no ensino remoto.

DESENVOLVIMENTO

Após análise da proposta do programa de Residência Pedagógica surge a experiência dos preceptores na orientação aos residentes com a finalidade de passar conhecimentos sobre o ambiente das aulas remotas. Os resultados da RP fazem a mediação entre a experiência, a reflexão, a ação, a formalização e a teorização, no sentido de articular os tempos e espaços de formação e fazer dialogar com os saberes práticos e teóricos. Esta troca de experiências entre os preceptores, professores em formação e alunos da escola faz com que os residentes superem seus limites em um ambiente totalmente diferente de uma sala de aula presencial.

Durante todo o processo, a atuação do professor preceptor possui destaque pois ele faz o primeiro contato com os estudantes de cada equipe que vai para a escola ou sala de aula online. É ele quem orienta as fases do programa, acompanhando o residente durante todo o seu percurso. Antes de iniciar a imersão na sala de aula online,

SUMÁRIO

os estudantes participaram de encontros pontuais com seus preceptores para discussão do programa de atividades, fazendo estudo dos componentes curriculares das unidades de ensino, fazendo com que o residente compreenda a mediação entre teoria e prática.

Nesse contexto, é notória a contribuição de Vygotsky (1981) quando ele afirma que as relações humanas são sempre mediadas pelo meio social e pelos instrumentos e signos que fazem parte das relações e dos contextos em que o homem está inserido. Desse modo, a atividade prática do homem, portanto, se faz duplamente mediada: de uma parte, está mediada pelas ferramentas no sentido literal da palavra e, de outra parte, mediada pelas ferramentas no sentido figurado, pelas ferramentas do pensamento, pelos meios, com a ajuda dos quais se realiza a operação intelectual, ou seja, mediada com a ajuda das palavras (VYGOTSKI, 1930/2006, p. 165).

A seguir, serão descritas todas as aulas desenvolvidas e procedimentos utilizados:

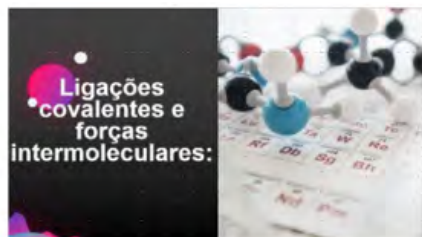
AULA I - LIGAÇÕES COVALENTES E FORÇAS INTERMOLECULARES

A primeira atividade solicitada pela preceptora Siomara Lino foi a elaboração de materiais sobre o conteúdo de Ligação Covalente. Nesse período, os professores do RP ainda não tinham contato com os alunos da escola, mas a preceptora solicitou a elaboração de slides e vídeos com resolução de questões para que auxiliasse os alunos no acompanhamento do assunto e nas atividades.

Os slides (Figura 01) elaborados seguiam os conteúdos de ligações covalentes e forças intermoleculares. A preceptora solicitou que os conteúdos fossem elaborados de forma simples para que não tivesse dificuldade de compreensão, uma vez que os alunos não tiveram uma boa base de estudo no ano de 2020, fazendo com que o material elaborado, tivesse o intuito de fazer revisão dos conteúdos.

A professora também solicitou que os residentes elaborassem um vídeo com a explicação e resolução de questões. Os vídeos foram de curta duração (5 minutos) para não serem cansativos, afinal, no ensino remoto o intuito maior é fazer com que os alunos aprendam os conteúdos e não passar diversos assuntos e não ter uma boa aprendizagem por parte dos alunos. Para facilitar, foi feito um QrCode (Figura 02) que traz o vídeo com as questões.

Figura 01 - Slides



Fonte: Slide da Aula 1.

Figura 02 - QrCode



Fonte: QrCode do vídeo.

AULA II - PROPRIEDADES DA MATÉRIA

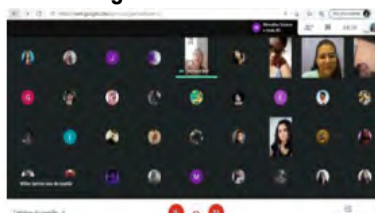
Após o acolhimento dos alunos e elaboração dos materiais, teve-se o primeiro contato com os alunos e a primeira aula a ser ministrada pelos residentes. No primeiro momento a preceptora solicitou que cada um dos residentes se apresentasse para a turma e em seguida a aula (Figura 03) foi iniciada, sendo bem dinâmica, já que os alunos eram muito participativos e demonstraram um domínio do conteúdo visto no ano anterior e esse detalhe foi de grande importância, pois a aula acabou não sendo cansativa para ambas as partes.

Os slides (Figura 04) elaborados seguiam o mesmo raciocínio do anterior: de forma clara, sem palavras difíceis, pois, como o outro material, tinha o intuito de fazer revisão dos conteúdos dos anos anteriores. Os residentes buscaram elaborar os slides de

forma lúdica, bem colorida e com muita imagem do cotidiano do aluno para que chamasse atenção e mostrasse que a química está em todos os lugares.

Além dos slides, também foi criado um mapa mental (Figura 05) com a finalidade de revisar os conteúdos trabalhados. Nele continham palavras chaves para o entendimento sobre Propriedades da Matéria. Também, pensando em levar a química de forma prática para os alunos, os residentes fizeram um QrCode (Figura 06) que traz um vídeo de um experimento sobre densidade, que é umas das principais características da matéria e foi filmado e disponibilizado para os alunos.

Figura 03 - Aula



Fonte: Aula no Meet.

Figura 04 - Slide



Fonte: Slide da Aula II.

Figura 05 - Mapa mental



Fonte: Mapa Mental.

Figura 06 - Qrcode



Fonte: QrCode do vídeo.

AULA III - ELETIVA

No decorrer do programa, a professora preceptora nos deu um desafio de ministrar aulas em uma matéria chamada Eletiva para a Educação Cidadã. Ela é um componente curricular oferecido semestralmente e de livre escolha dos estudantes. A escola deve oferecer um conjunto de opções de eletivas contando como aulas semanais.

A Eletiva desse ano (2021) teve a missão de desenvolver nos estudantes uma conscientização sobre o processo de receber e compartilhar informações, inclusive de forma digital, a fim de despertar uma reflexão sobre os impactos que as informações podem ter a nível individual, local e global. Ela também forneceu ferramentas importantes de verificação e checagem de informações, para o desenvolvimento de cidadãos mais críticos e conscientes. Ao final da sequência, os estudantes fizeram uma simulação, teatro ou curta metragem, partindo do pressuposto do eixo estruturante de Processos Criativos proposto pela Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio, apresentando cenas que retratavam as consequências do compartilhamento de informações sem checagem e produzindo um material de qualidade, utilizando como referência as discussões trabalhadas durante toda a sequência e com o objetivo de promover a conscientização da comunidade escolar sobre a temática.

Com essa eletiva, um trio de residentes ficou responsável em ministrar sobre “O que é Fato ou Opinião”. Essa aula (Figura 07) tinha o intuito de saber se os alunos conseguiam diferenciar um fato de opinião. Dessa forma, foi preciso buscar alternativas de recursos pedagógicos para que os alunos se sentissem à vontade em participar da aula.

A primeira alternativa foi criar slides que fossem de forma clara em relação ao que é fato ou opinião. A plataforma utilizada foi o Canva, que atualmente é bastante usada, sendo possível criar slides bem ilustrativos, ajudando a segurar a atenção do aluno na aula.

Para que pudesse explorar mais o conhecimento dos alunos foi feita a pergunta do título da eletiva (O que é Fato ou Opinião) e para que eles respondessem essa pergunta foi usado uma ferramenta pedagógica chamada de "Mentimeter" (Figura 08). Essa plataforma tem o intuito, também, de receber um feedback em tempo real do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema da aula.

Foram feitas duas perguntas. A primeira foi "O que é um fato?" e obteve-se algumas palavras que ficaram em destaque como: *Verdade, Comprovado e Acontecimento*. Com esse feedback foi possível analisar que os alunos tinham o conhecimento sobre o que é um fato, mas não sabiam expressar uma opinião formada sobre o tema.

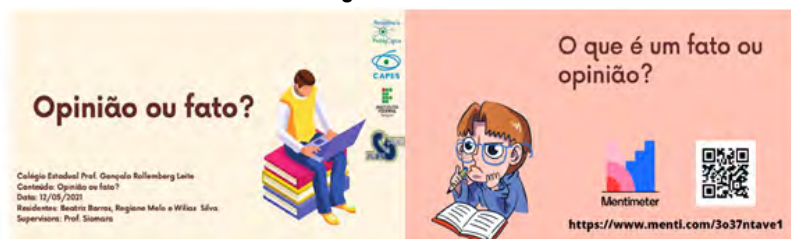
A segunda pergunta foi sobre "O que é uma opinião?" e elaborou-se algumas alternativas onde tinham três fatos: "Análise individual de algum jornal", "Uma ocasião que aconteceu ou irá acontecer" e "Expressar o que você compreendeu e julgou sobre determinado assunto" e uma opinião: "O que você acha sobre algo". O intuito dessa atividade era saber se os alunos tinham o conhecimento de diferenciar uma opinião de um fato, sabendo o que significa opinião. Tiveram duas alternativas que se destacaram nessas perguntas de um total de 23 alunos. Onde 11 responderam "O que você acha sobre algo" e 11 responderam "Expressar o que você compreendeu e julgou sobre determinado assunto". Das duas alternativas escolhida a certa é "O que você acha sobre algo" e 11 alunos conseguiram acertar só com os conhecimentos prévios.

Os residentes também escolheram dois vídeos que explicassem sobre o que é fato ou opinião para espelhar no momento da aula (<https://www.youtube.com/watch?v=IEPv0weuDxw> e <https://www.youtube.com/watch?v=fdHA2rhDasU>). Isso foi preciso pois foi um tema que fugiu um pouco da nossa área de conhecimento e como alternativa, além da explicação em sala, tiveram os vídeos para que não ficasse nenhum tipo de dúvida sobre o tema.

SUMÁRIO

E para finalizar a aula, foi usada outra ferramenta pedagógica, o “Quizizz”, que é uma plataforma que se pode criar jogos estilo quiz de perguntas e respostas. Na criação do quiz foram selecionadas algumas frases e os alunos tinham que identificar se elas eram fato ou opinião. Foram feitas 12 questões que seguiam esse raciocínio. O intuito dessa ferramenta era revisar o conteúdo no final da aula de forma divertida. E o objetivo foi alcançado pois os alunos deram um bom retorno na quantidade de acertos no quiz e também em depoimentos sobre a execução da aula.

Figura 07 - Slides



Fonte: Slides da Aula III.

Figura 08 - MentiMeter



Fonte: Respostas no MentiMeter.

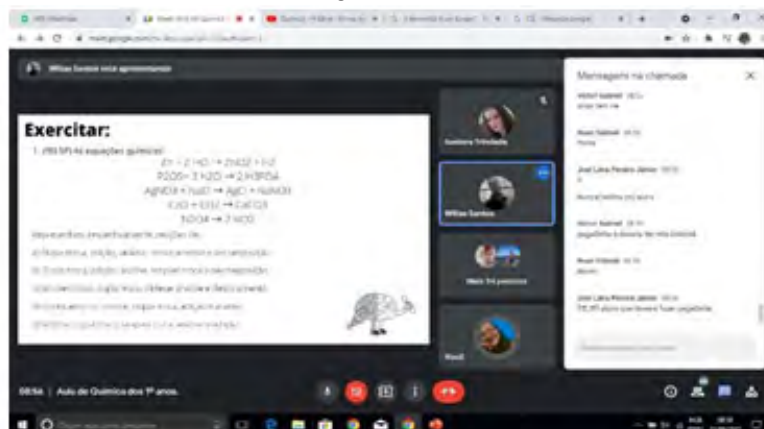
AULA IV - TRANSFORMAÇÕES DA MATÉRIA

Nesta aula (Figura 09), foram elaborados slides (Figura 10) utilizando a plataforma de designs gráficos - Canva - para continuar seguindo o plano de aulas dinâmicas e menos cansativas para os alunos. No começo eles não estavam participando muito, mas ao decorrer da aula, após um vídeo do Youtube sobre combustão completa e incompleta de compostos orgânicos (<https://www.youtube.com/watch?v=cEKKbLKevMU>), eles começaram a fazer perguntas e interagir.

Como forma de verificar o aprendizado dos alunos nas aulas remotas, colocamos duas questões nos slides sobre o assunto. Na primeira pergunta, houve um pouco de dúvida, porém, isso nos instigou a revisar mais uma vez alguns conteúdos essenciais para a compreensão deles nesse novo assunto. Quando fomos para a segunda pergunta, surgiram dúvidas sobre outros conteúdos químicos e acabamos fazendo essa junção, o que foi excelente.

Para fixar o assunto da aula ainda mais, deixamos uma atividade no Google Forms e no livro didático utilizado pela escola. Houve um retorno significativo, tendo em vista que mais da metade da turma respondeu aos dois exercícios. Infelizmente alguns ainda não sabiam mexer na plataforma do Google, portanto, adaptamos e alguns alunos enviaram as respostas pelo WhatsApp.

Figura 09 - Aula



Fonte: Aula na Meet.

Figura 10 - Slides

The figure shows two educational slides. The left slide is titled "TRANSFORMAÇÕES DA MATÉRIA" and features a cartoon character reading a book. The right slide is titled "Reações de Análise ou de Decomposição: $AB \rightarrow A + B$ " and contains the following text:

No contrário de reação de síntese, essa reação ocorre de modo que uma substância complexa se divide em duas ou mais substâncias simples, por exemplo:

$$2\text{H}_2\text{O} \rightarrow 2\text{H}_2 + \text{O}_2$$

$$\text{CaCO}_3 \rightarrow \text{CaO} + \text{CO}_2$$

$$2\text{H}_2\text{O}_2 \rightarrow 2\text{H}_2\text{O} + \text{O}_2$$

Below the text, there is a diagram showing a whole egg being broken into pieces, with a small chick icon next to it.



Fonte: Slides da Aula IV.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta o propósito do Programa Residência Pedagógica, crê-se que os objetivos das aulas ministradas foram de grande êxito, tanto para a formação dos residentes, quanto para a aprendizagem dos alunos em um tempo tão conturbado e cheio de incertezas o qual estamos vivenciando.

As experiências que levaremos do programa de Residência Pedagógica serão de grande importância para nossa vida profissional de futuros docentes. São elas que nos fazem enxergar caminhos alternativos quando temos desafios. O ensino remoto nos fez perceber ainda mais que nossa profissão vai além de dar aula, uma vez que o docente lida com pessoas, sentimentos, sonhos e angústias.

O ensino remoto, ao mesmo tempo que trouxe várias dúvidas e incertezas quanto a qualidade do processo ensino-aprendizagem, também trouxe novos caminhos. Foi possível interagir com mais de 60 alunos via Google Meet, fazer jogos e desenvolver os assuntos de acordo com a ementa do colégio. Apesar das dificuldades (queda de sinal, computadores antigos e internet oscilando), foi possível executar todo o planejamento de forma bastante significativa. É de extrema importância ter uma experiência de “ser professor” antes de sair da graduação de licenciatura, principalmente da de Química, que é uma matéria a qual os alunos têm uma certa repulsa. Saber onde eles sentem mais dificuldades, onde podemos ajustar o conteúdo para facilitar o aprendizado e até mesmo minimizar o quantitativo de atividades.

Mesmo que saibamos que temos que ministrar assuntos e cumprir a ementa planejada pelo colégio, o olhar para o aluno é fundamental. As aulas realizadas tiveram o objetivo de haver uma compreensão do conteúdo químico de forma leve e de fácil entendimento, com slides e vídeos lúdicos. Isso nos trouxe um resultado

de excelência que foi a construção do conhecimento químico no formato interativo e inovador.

O Programa Residência Pedagógica nos possibilitou ter essa experiência de ministrar aulas no ensino remoto e, com isso, sairemos com bastante bagagem para trilhar o caminho profissional. Mesmo ainda sentindo falta do presencial e dos paradigmas que ele nos traz, o digital veio para auxiliar de uma forma onde sempre estarão surgindo novas oportunidades e novas metas e desafios para os professores, e também um novo horizonte para os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Edital CAPES 06/2020 dispõe sobre a Residência Pedagógica**, 2020. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/Res_06-2020_Aprova_Ad_Referendum_Reformula%C3%A7%C3%A3o_do_RAD_dos_docentes_do_IFS.pdf. Disponível em 20 de maio de 2020. Acesso em: 20 jun. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**, 2017. Cortez Editora.

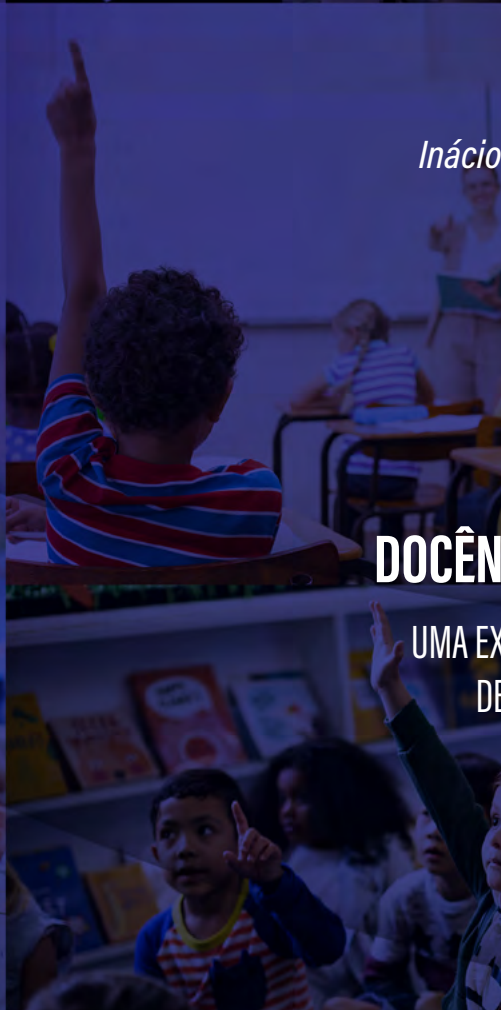
NADALINE, M.; FINA, R. A. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor Pde**, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_port_artigo_mariete_nadaline.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

SILVA, A. T. T da; PASCHOAL, J. D; LEITE, S. R. M. O estágio supervisionado na educação infantil: tempo de construção na formação inicial. *In*: SILVA, A. T. T da; PASCHOAL, J. D; LEITE, S. R. M. (Orgs.) **Estágio e formação inicial de professores na educação infantil**: a experiência da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, UEL, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. *In*: VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras escogidas - IV**: Paidología del adolescente. Madrid: Machado Libros, Tomo IV 1930/2006ª.



16



Inácio Ferreira da Silva Júnior
Suzy Crispin Nunes
Márcio Frazão Chaves

**APRENDENDO A
DOCÊNCIA NA PRÁTICA:**

UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA
DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

SUMÁRIO

RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica, que integra a Política Nacional de Formação de Professores, visa introduzir alunos dos cursos de licenciatura na prática docente, mediante a imersão de licenciados em escolas de educação básica, que estabeleceram relações entre as teorias apresentadas na Universidade e o exercício prático da profissão. O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de um estudante do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande, obtidas durante sua participação no Programa de Residência Pedagógica, subprojeto Biologia, realizado na Escola Estadual Cidadã Integral Orlando Venâncio dos Santos, localizada na cidade de Cuité/Paraíba, nas turmas do ensino médio, com carga horária de 138 horas, distribuídas da seguinte forma: atividades diversas (86h), elaboração de planos de aulas (12h) e regência escolar (40h). A experiência no programa possibilitou a vivência da realidade escolar, colaborando para a construção crítica do acadêmico durante a formação inicial, de modo a compreender os desafios e possibilidades da docência, seguindo a bússola do professor/orientador e da professora/preceptora.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Realidade escolar. Formação docente.

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e visa induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica.

O Programa de Residência Pedagógica foi instituído em 2018, através da portaria nº 38/2018 e descrito no Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nessa perspectiva, entende-se por residência pedagógica:

A imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente (CAPES, 06/2018, p. 18).

Em outras palavras, Freitas *et al.* (2020) argumenta que o Programa de Residência Pedagógica tem como princípio a imersão dos alunos de cursos de licenciatura, no período de dezoito meses consecutivos, em todas as atividades desenvolvidas na rotina da escola, incluindo aquelas que são elaboradas em momentos extra sala de aula, a partir do plano de ações elaborado em conjunto com os professores orientador e preceptor. Para Freitas *et al.* (2020), o programa proporciona um aprofundamento teórico e prático do exercício profissional.

De acordo com a CAPES, o Programa de Residência Pedagógica tem quatro objetivos, quais sejam:

SUMÁRIO

SUMÁRIO

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018, p. 1).

Percebe-se, portanto, o ponto central de qualquer programa de Residência Pedagógica: a relação teoria e prática. Para Fontoura (2017, p. 125),

Tornar-se professor é um longo processo. Os que chegam à Universidade para institucionalizar sua formação em nível superior não são tábulas rasas, são estudantes que observaram e viveram muitas práticas de professores ao longo de suas vidas de estudantes, que formam a visão que têm da docência, do que querem ou não para suas vidas profissionais (FONTOURA, 2017, p. 125).

Logo, aqueles que são agraciados em se tornarem residentes em programas de Residência Pedagógica possuem uma oportunidade ímpar para aprender praticando a docência, profissão que:

Requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas,

conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 14).

Assim, o Programa de Residência Pedagógica permite que ocorra uma interação entre os cursos de formação e o campo social, que proporcionará o desenvolvimento de práticas educativas.

Assim, o Programa de Residência Pedagógica possibilitou que o acadêmico/residente se aproximasse da realidade escolar, por meio de experiências formativas que o proporcionaram colocar em prática o que foi aprendido teoricamente durante a graduação, principalmente, no que se refere à prática pedagógica.

Dessa forma, o presente relato tem por finalidade expor o resultado da experiência obtida no Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Campina Grande, subprojeto Biologia, desenvolvido na Escola Estadual Cidadã Integral Orlando Venâncio dos Santos, localizada na cidade de Cuité/Paraíba, nas turmas do Ensino Médio.

DESENVOLVIMENTO

A experiência vivenciada no Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Campina Grande, descrita neste relatório, foi realizada na Escola Estadual Cidadã Integral Orlando Venâncio dos Santos, localizada na cidade de Cuité/Paraíba, no âmbito do subprojeto Biologia, desenvolvido nas turmas do Ensino Médio, com início em outubro de 2020 e término em março de 2021.

Ressalte-se que, devido à pandemia da Covid-19, doença causada pelo coronavírus Sars-Cov-2, o subprojeto Biologia foi executado de forma remota na modalidade de ensino à distância, mediante a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, e apresentou uma carga horária de 138 horas, distribuídas da seguinte forma: atividades diversas (86h), elaboração de plano de aulas (12h) e regência escolar (40h).

A primeira atividade foi conhecer os documentos que regem a educação no Brasil, inclusive a BNCC, as diretrizes do ensino remoto emergencial, os planos de estratégias do ensino médio do governo do Estado da Paraíba, e o Projeto Político Pedagógico da escola campo, atividade realizada, nos meses de outubro a dezembro de 2020.

A segunda atividade realizada foi à observação das aulas, que ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2020, concomitantemente com a primeira atividade. É importante destacar de acordo com Silva (2009, p.2), conforme citado por Seefeldt; Herrmam; Kruger; (2014, p.709) que:

A observação é o momento que possibilita ao acadêmico o contato com a sala de aula e permite a obtenção de dados para uma posterior avaliação que implicará na definição do seu perfil de futuro educador. O período de observação oferece aos acadêmicos momentos de reflexões que certamente determinaram a construção de sua prática, ou seja, de seu comportamento como futuro professor (SEEFELDT; HERRMAM; KRUGER; 2014 p. 709).

A prática de observação de aulas capacita o observador, futuro professor, a reflexão, nesse sentido, Piconez *et al* (1991, p. 27) argumenta que o exercício da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente abrem perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática.

SUMÁRIO

Freire (1992, p. 14) afirma que observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Assim, observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica.

A terceira atividade desenvolvida, depois de acuradas observações e aquisição de conhecimentos da realidade dos alunos, foi o planejamento das aulas. Segundo Oliveira (2007, p. 21), o ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados: o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, as principais necessidades que precisam ser trabalhadas, a sondagem da realidade daquilo que se pretende planejar, para, assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar.

A quarta atividade realizada, no mês de março de 2021, foi a regência escolar. Momento em que o residente “assume a classe por algumas aulas, no lugar do professor. Esse processo requer a elaboração antecipada de plano de aula, seleção e preparação de material didático que serão apresentados ao professor preceptor” (SEEFELDT; HERRMAM; KRUGER; 2014, p. 709).

Evidencie-se que durante todo o período de execução do Programa aconteciam reuniões semanais com o professor orientador, com a professora preceptora e com os residentes para planejamento e socialização das atividades.

E, por fim, no final de março de 2021, tem-se a elaboração deste relato de experiência.

SUMÁRIO

RESULTADOS

A experiência vivenciada no Programa de Residência Pedagógica possibilitou a apreciação da realidade escolar, de modo a compreender todo o percurso realizado por um professor quando se propõe a ministrar uma aula sobre determinado assunto. Em outras palavras, é perceptível que apenas os conhecimentos teóricos apresentados na universidade não são suficientes para a prática docente, posto que, no decorrer das atividades do Programa de Residência Pedagógica, foi possível perceber três aspectos relevantes na vida profissional de um professor, a saber: conhecimento teórico do assunto que será ensinado/transmitido aos alunos (assunto propriamente da aula); conhecimento pedagógico (métodos de ensino – planejamento da aula, formas de avaliação, maneira que se transmitirá o conteúdo); e, por fim, receptividade/aprendizagem dos alunos (o professor precisa ser sensível ao *feedback* de seus alunos para mudar de estratégias/planejamento quando for necessário).

Ademais, enquanto futuro professor de Ciências e/ou Biologia, o Programa de Residência Pedagógica enriqueceu a formação acadêmica, especialmente no que se refere à observação, planejamento e regência em sala de aula.

Quanto à observação, pode-se afirmar que, durante toda a vida escolar, os docentes observam seus professores e criticamente concluem que aprendem rapidamente com a metodologia de determinado professor (quando afirmam “esse professor é bom”, “ensina bem”, “gosto desse professor” etc) ou que não conseguem compreender o que o professor tenta transmitir (quando afirmam “gosto do professor, mas não entendo nada da aula”, “parece que o professor está falando em outro idioma” etc).

SUMÁRIO

Apesar de passar por isso enquanto aluno na escola e na universidade, é essencial perceber que a observação desenvolvida durante o Programa de Residência Pedagógica possibilitou a visualização de um ângulo totalmente diferente: observou-se o método de ensino do professor e a aprendizagem dos alunos mediante a aplicação da perspectiva teórico-pedagógica explanada durante o curso de licenciatura.

Em relação ao planejamento, nota-se que é um dos momentos de maior relevância na prática docente, já que é o instante em que o professor se prepara para ministrar suas aulas. Assim, percebe-se que existem planejamentos anuais, semestrais e bimestrais, até chegar aos planos de aula, em que o professor irá descrever os métodos que utilizará para transmitir determinado assunto – se será necessário o uso de equipamentos de mídia, se é possível realizar algum experimento com os alunos, o tipo de avaliação ou exercícios que aplicará etc.

E, por fim, a regência em sala de aula, ocasião de colocar em prática o “ser docente”, de transmitir o conhecimento teórico dos assuntos propostos, de aplicar exercícios e verificar tanto a dificuldade dos alunos, como as melhores maneiras de difundir o saber.

Deste modo, em uma perspectiva positiva, considero que as experiências proporcionadas durante o Programa de Residência Pedagógica contribuíram de forma evidente para a aquisição de habilidades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no Programa de Residência Pedagógica proporcionou diversas contribuições ao processo formativo enquanto futuro professor de ciências e/ou biologia, especialmente

no que se refere à observação de aulas; a vivência com o professor orientador, com a professora preceptora e com os colegas residentes; o planejamento e regência de aulas; ou, simplesmente, a leitura dos documentos que regem a educação no Brasil. Outra contribuição fundamental que o programa proporcionou é a conexão entre teoria aprendida durante o curso na instituição formadora e prática vivida na escola campo. Além cooperar com a formação acadêmica, o Programa de Residência Pedagógica colabora com a formação profissional e humana do residente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 8.752/2016**. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 25 mar. 2021.

CAPES. **Edital 6/2018**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Residência pedagógica: Uma discussão epistemológica. **Revista Formação Docente**; Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p.113, 2020 Disponível em: <http://www.revformacaodocente>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FONTOURA, H. A. **Formação de professores para a justiça social**: Uma reflexão sobre a docência na residência pedagógica. Revista Ibero-Americana de Estudos de Educação, v.12, n.1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7932>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FREIRE, M. **Observação, Registro, Reflexão**: Instrumentos Metodológicos. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992. Disponível em https://issuu.com/ongavante/docs/observacao_registro_reflexao. Acesso em: 25 mar. 2021.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. **Residência pedagógica e sua contribuição da formação docente; Ensino e perspectivas**; p. 3; Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 25 mar. 2021.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/50342860/dalila-oliveira-gestao-democratica-da-educacao/7>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PICONEZ, S. C. B.; FAZENDA, I. C. A.; RIBEIRO, M. L. S.; BIZZO, N. M. V.; PONTUSCHKA, N.N.; KULCSAR, R.; KENSKI, V. M.; BOULOS, Y. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas/SP: Editora Papirus, 1991. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000817618>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2015154203783f255804496822ac4d672/Pimenta_Doce770ncia_no_Ensino_Superior.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

SEEFELDT, M.; HERRMAM, F. F.; KRUGER, I. C. N. **Estágio Supervisionado: Um olhar de aprendizagem sobre a experiência obtida durante o estágio**. 2014. Disponível em: https://eventos.unipampa.edu.br/eremat/files/2014/12/RE_SEEFELDT_02093271036.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

SUMÁRIO



17

*Carolina Anastácia de Souza Pedrosa
Fabianne Sales de Barros
Karolina Magalhães Moraes Carneiro Pessoa
Alberto Soares de Farias Filho
Ricardo Postal*

**CONTEXTUALIZAÇÃO
DO ENSINO FRENTE
A NOVAS PERSPECTIVAS:**

*UMA ANÁLISE DOS CADERNOS
TURBINE SEU CONHECIMENTO*

SUMÁRIO

RESUMO

Iniciando pelo que prevê a Base Nacional Comum Curricular (2017) quando aponta a ampliação do contato dos estudantes com diversos gêneros textuais e campos de atuação partindo de “[...] práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2017, p. 136), este trabalho analisa os cadernos de questões *Turbine seu conhecimento*, do 7º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Iraci Rodovalho, situada no município de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco, observando como as questões presentes neles dialogam com os campos de atuação propostos na BNCC (2017). Os cadernos foram utilizados como estratégia contra a evasão escolar daqueles alunos que não possuem acesso às tecnologias utilizadas no ensino remoto. Para essa análise, entendemos a necessidade de articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem, a fala e a música, assim como proposto por Rojo (2013). Dessa maneira, é preciso pensar na prática situada proposta pela pedagogia dos multiletramentos – postulada pelo Grupo de Nova Londres – e no conceito de multimodalidade. Em paralelo à BNCC (2017), buscamos suporte nos conceitos propostos por Rojo (2012; 2013), Geraldi (1999) e Mendonça (2021). Ademais, podemos concluir que apesar da prática escolar ser reduzida às atividades dos cadernos, os resultados revelam que as questões da área de linguagens – mais precisamente, da área de Língua Portuguesa – apresentam diálogos possíveis com os campos de atuação presentes na Base Nacional Comum Curricular (2017).

Palavras-chave: BNCC. Campos de atuação. Ensino remoto. Ensino de língua portuguesa. Multiletramentos.

INTRODUÇÃO

Devido à pandemia decorrente do vírus da Covid-19 e da inicial ausência de vacinas (OPAS, 2020), as atividades sociais passaram a ser realizadas de maneira remota. Dessa forma, as aulas, bem como o funcionamento geral das instituições de ensino, foram adaptadas a fim de estabelecer um diálogo seguro entre indivíduos. A partir do exposto, haja vista a precariedade sanitária mundial emergente (OPAS, 2020), a Escola Municipal Iraci Rodovalho, situada no município de Jaboatão dos Guararapes, no estado de Pernambuco, buscou alternativas as quais previam tornar possível a continuidade do ensino para aqueles discentes que não possuíam acesso a recursos tecnológicos. Com isso, foram criados cadernos de questões, no formato impresso, intitulados *Turbine seu conhecimento*, com o intuito de manter o vínculo entre alunos e conteúdos curriculares.

Nesse ínterim, analisamos, integralmente, as questões de língua portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental dos três cadernos *Turbine seu conhecimento*, tendo como quantitativo total o número de vinte e sete questões. O objetivo de tal análise foi perceber se em tais questões há, de fato, conversações possíveis com os campos de atuação previstos na Base Nacional Comum Curricular (2017), documento de caráter normativo o qual define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento discente da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), no tangente ao componente de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, deve-se compreender a organização das práticas de linguagem por campos de atuação, segmento maior que possuirá uma função didática, uma vez que rompe as fronteiras dos gêneros, assim como isso ocorre na vida cotidiana, destacando, assim, a importância da contextualização do conhecimento escolar para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo,

SUMÁRIO

de que precisam estar situadas em contextos significativos para os estudantes. A área de linguagem, quando inserida em situações de uso cotidiano, acaba por dialogar com práticas de multiletramentos e abrange suas diferentes modalidades (escrita, fala, imagética), assim como pontuado por Rojo (2013).

Diante do exposto, foi possível perceber certa articulação em relação ao que está previsto nos campos da BNCC (2017), ainda que 62,9% das questões sejam repassadas aos alunos de forma não contextualizada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir das questões dos cadernos *Turbine seu conhecimento*, buscou-se observar o ensino de Língua Portuguesa sob um contexto pandêmico e, conseqüentemente, remoto, considerando as possibilidades de desenvolvimento intelectual discente a partir dos *campos de atuação* da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Para tanto, tomou-se como norteamento discussões propostas por Rojo (2012; 2013), no tocante às práticas dos multiletramentos enquanto processos sociais cotidianos, bem como as contribuições de Geraldi (1999) em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Além disso, os subsídios de Mendonça (2021), a respeito do ensino de Língua no período emergencial-remoto, também direcionaram a análise.

De acordo com Rojo (2012, p. 13), o ensino textual contextualizado, voltado a variadas culturas e aos novos recursos tecnológicos, torna-se efetivo na medida em que se configura como multimodal. Isso ocorre porque quando há a dissociação do ensino com a ideia de que apenas o modelo tradicional de educação é eficaz — como as atividades normativas as quais utilizam o texto como pretexto para

SUMÁRIO

abordar temáticas gramaticais sem contextualização prévia, é possível evidenciar a representatividade do cotidiano dos discentes por meio de diferentes recursos, tais como músicas, cordéis, teatro, etc. Assim, Rojo (2012, p. 13) define os multiletramentos como a mescla das adequações necessárias para o desenvolvimento educacional. Ou seja, “[...] para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, [...] cunhou-se um termo ou conceito novo: multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 13). Dessa maneira, considerando tal premissa e evidenciando a existência de novas perspectivas e práticas cotidianas, haja vista a necessidade do distanciamento social como resultado do contexto pandêmico (OPAS, 2020), a tese dos multiletramentos defendida por Rojo (2012) salienta a importância em adaptar a mediação dos conteúdos educacionais tendo em vista a realidade discente.

Integrante da área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular, a disciplina de Língua Portuguesa engloba a leitura, a oralidade, a análise linguística e a produção de texto (BRASIL, 2017), reforçando a importância de tais aspectos para o ensino efetivo da língua. Para Geraldi (1999, p. 42) “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução”. Dessa maneira, em relação ao ensino da língua, torna-se interessante pontuar a relevância educacional em direcionar os conteúdos programados pelas instituições de ensino às “relações que se constituem entre os sujeitos” (Ibidem, p. 42) e não de forma descontextualizada.

Ademais, é válido ressaltar a atipicidade pandêmica em questão, tendo em vista os novos cenários educacionais na perspectiva emergencial-remota. Para a reflexão desse aspecto, as contribuições de Mendonça (2021) abriram espaço para um direcionamento crítico em relação ao ensino. De acordo com a autora, é admissível perceber a problemática, possivelmente duradoura, a qual aflige as instituições de ensino, os docentes, os responsáveis pelos discentes e os próprios discentes. Nesse sentido, se é plausível afirmar que há,

nesse recorte temporal de quase dois anos de pandemia decorrente do vírus SARS-CoV-2 (OPAS, 2020), entretanto os quais ultrapassam a questão educacional e adentram as entrelinhas sociais tornando imperativo o desenvolvimento de materiais didáticos por vezes insuficientes, é plausível afirmar, também, que o aprendizado dos alunos ficará comprometido durante muito tempo.

Ainda segundo Mendonça (2021), tal insuficiência didática decorre, principalmente, devido ao fato de que: “Os currículos escolares e as mediações pedagógicas são pensados para uma escola de tijolo, ocupada por corpos que se encontram presencialmente cinco dias por semana durante um expediente inteiro, pelo menos” (MENDONÇA, 2021, p. 44). Com isso em vista, apesar de apresentar nítida dificuldade em estabelecer um diálogo eficaz com os alunos, tendo ciência da escassez de familiaridade com este momento excepcional/emergencial, os docentes da Escola Municipal Iraci Rodovalho, situada em Jaboatão dos Guararapes, município do estado de Pernambuco, ofertaram um material didático possível, trazendo os cadernos *Turbine seu conhecimento* como maneira de solução à ausência de recursos tecnológicos por parte dos discentes.

A partir de todo o exposto, para conduzir o raciocínio a respeito da efetividade educacional haja vista o cenário supracitado, a análise das questões de Língua Portuguesa dos cadernos *Turbine seu conhecimento* foi realizada levando em consideração o comparativo com os Campos de Atuação da BNCC. Nesse sentido,

[...] na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BRASIL, 2017, p. 84).

SUMÁRIO

Assim, mediante os campos de atuação: “artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública” (BRASIL, 2017, p. 84), os multiletramentos e o ensino de Língua Portuguesa em um contexto emergencial-remoto nortearam as análises do presente artigo.

METODOLOGIA

A partir do que traz a BNCC sobre os campos de atuação, analisamos as 27 questões dos cadernos *Turbine seu conhecimento*, voltados para as turmas do 7º ano, observando se havia uma relação, motivada pela feitura das questões, entre as habilidades desenvolvidas e a prática situada proposta pelos campos de atuação. Para tanto, a BNCC aponta que:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas (BRASIL, 2017, p. 137).

Dessa forma, foi possível partir do pressuposto de que esses estudantes estão “ampliando” um contato já estabelecido com os diversos gêneros textuais que vão estar relacionados aos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.

A proposta da nossa pesquisa é qualitativa, pois tentamos entender como essas questões dialogam com os campos de atuação e ela foi realizada por meio de estudo de caso, observando as questões propostas pelos cadernos e analisando-as da seguinte forma: após estudo do que aborda a BNCC sobre os campos de atuação, bem como dos gêneros textuais previstos para o 7º ano do ensino fundamental, fizemos a leitura das questões dos cadernos observando quais conhecimentos aquele aluno teria que mobilizar para respondê-las e elaboramos as seguintes perguntas: é necessário mobilizar conhecimentos para além do que trazem os textos das questões? De que forma esses conhecimentos poderiam ter relações com a articulação das diferentes modalidades de linguagem? Existem diálogos possíveis com os campos de atuação previstos pela BNCC (2017)? Essas perguntas foram concebidas pensando no que propõe Rojo (2013):

Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e variam não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los (ROJO, 2013, s/p).

Começamos pelo caderno dois *Turbine seu conhecimento* de 2020, que contém dez questões de língua portuguesa, e ao submetê-las às questões de análise, metade das questões presentes no caderno traziam alguma relação com o campo artístico-literário, porém de forma ineficaz por não explorar o texto literário de maneira a desenvolver a fruição, “de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” (BRASIL, 2017, p. 138), além de utilizar o texto como pretexto para alguma análise gramatical. Observamos também que devido à impressão dos cadernos ser em preto e branco, a falta de colorização de algumas tirinhas utilizadas nas questões dificulta a interpretação dos alunos.

SUMÁRIO

Partimos para o caderno três de 2020, que contém mais dez questões de língua portuguesa, e neste foi possível observar algum diálogo com os campos jornalístico-midiático em algumas das questões, por trabalharem textos de cunho informativo, e artístico-literário, por utilizarem letra de música e tirinhas que vão pedir que o aluno se implique na leitura desses textos e desvende suas camadas de sentidos.

Por fim, o caderno de março de 2021 (não numerado), contém sete questões que pedem ao aluno respostas do tipo “copia e cola”. Ou seja, extrair informações do texto e copiar diretamente nas respostas, o que nos mostrou que essas questões respondem negativamente à primeira de nossas perguntas iniciais.

Ao analisar todos os cadernos, fizemos um levantamento de quantas questões julgamos que podiam dialogar com os campos e observamos, dessa forma, que o campo artístico-literário tem certa predominância.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensando no que foi explanado até o momento, realizamos um recorte das questões dos cadernos, exposto à seguir:

Figura 1

QUESTÃO 1 Leia esse trecho misto de uma tirinha de Maurício de Sousa, verificando os elementos imagéticos que facilitam sua interpretação e observando que no segundo quadrinho há uma onomatopéia (CHUAC). Essa figura de linguagem indica que Magali:

- A) Levou um tombo;
- B) Ouviu o coaxar do sapo;
- C) Tomou um susto pela feiura do sapo;
- D) Deu um beijo no sapo.



Copyright ©1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.
Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/tirinhastra115.htm>>. Acesso em: 26 Jun. 2010. (P120288ES_SUP)

Essa questão está contida no caderno 2 de 2020 e pede para que o aluno identifique a figura de linguagem presente na tirinha da Magali. É possível perceber um diálogo com o campo artístico-literário, visto que para o aluno chegar ao entendimento do que a figura de linguagem representa na tirinha, ele vai precisar fazer inferências (lembrar do conto infantil *A Princesa e o Sapo*). Porém, a questão se limita a desvendar o significado da figura de linguagem e perde-se potencial por não explorar as características outras do texto, como o trabalho com a paródia feita entre o conto e a personagem Magali das histórias da *Turma da Mônica* do cartunista Maurício de Sousa.

Passamos, então, para a questão 3 do caderno 3 de 2020:

Figura 2

QUESTÃO 3. O texto a seguir, adaptado do site do Ministério público do Paraná, está fora de ordem. Numere na coluna da esquerda, ao lado de cada trecho, a sequência correta na qual ele deveria estar.

Alerta para balões

	Sabendo de tudo isso, pode-se aproveitar as festas Juninas sem soltar balões e sem colocar a vida das pessoas e o meio ambiente em risco, pois os balões são muito perigosos, visto que, além do risco de incêndios, são instaladas cangalhas de fogos de artifício em sua base, que podem estourar perto das pessoas ou das casas.
	Dessa forma, a Lei de Crimes Ambientais diz que fabricar, vender, transportar ou soltar balões que possam provocar incêndios nas florestas e demais formas de vegetação, em áreas urbanas ou qualquer tipo de assentamento humano, pode levar a pessoa a ser condenada à pena de detenção, de um a três anos, ou multa, ou ambas, cumulativamente.
	Mesmo com a incidência de ocorrências envolvendo balões tendo diminuído bastante desde 1998, quando a legislação elevou a soltura de balões à categoria de crime ambiental, soltar balões é considerado crime, pois quando um balão sobe, ele entra em correntes de ar e é levado para locais imprevisíveis, impossíveis de monitorar, podendo atingir residências, florestas, empresas ou vulcões.
	Assim, apesar de o índice de ocorrências de incêndios e acidentes causados por fogos e balões ser considerado pequeno, se comparado aos demais, os poucos acidentes são, em sua maioria, de grande gravidade.
	Além disso, as condições atmosféricas adversas, como a baixa umidade relativa do ar e a temperatura característica do período, também aumentam os riscos destas atividades, pois ocasionam a desidratação da vegetação, o que facilita os incêndios nas matas e florestas.
	Com a chegada do período de festas juninas, o Corpo de Bombeiros faz um alerta sobre os riscos de brincadeiras que podem acabar em tragédia. Os incêndios provocados por balões e fogos de artifício causam grandes danos à sociedade e ao meio ambiente.

Fonte: corpo de Bombeiros do Estado do Espírito Santo (Adaptado)

SUMÁRIO

Essa questão pede para que o aluno enumere os parágrafos de acordo com sua ordem. O texto utilizado explora o risco de soltar balões, mas não possui finalidade normativa, - podemos ver isso pela fonte do próprio conteúdo, que é adaptado do corpo de bombeiros do Estado do Espírito Santo - dessa forma, parece estar mais inserido no campo jornalístico-midiático, devido ao seu cunho informativo. Porém, o que o aluno precisa mobilizar é a ideia de paragrafação. Dessa forma, é possível perceber que o texto é utilizado como pretexto para a ordenação.

Como último exemplo, trouxemos a questão 6 do caderno 2 de 2020, que diz o seguinte:

Figura 3

QUESTÃO 6 O trecho do poema de Manuel Bandeira, intitulado "Profundamente", está fora de ordem. Ordene-o de acordo com os acontecimentos das ações, numerando-o.

— Estão todos dormindo Estão todos deitados Dormindo, profundamente.
Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo Minha avó, meu avô, Totônio Rodrigues, Tomásia, Rosa. Onde estão todos eles?
Quando eu tinha seis anos Não pude ver o fim da festa de São João Porque adormeci
Quando ontem adormeci na noite de São João Havia alegria e rumor, estrondos de bombas luzes de Bengala Vozes, cantigas e risos, ao pé das fogueiras acesas [...]

Texto extraído do livro "Antologia Poética - Manuel Bandeira", Editora Nova Fronteira – Rio de Janeiro, 2001, pág. 81.

Mais uma vez, trata-se de uma questão de simples ordenação de parágrafos de acordo com os acontecimentos das ações. E apesar de utilizar um poema de Manuel Bandeira, ainda que incompleto, talvez em uma tentativa de fazer um diálogo com o campo artístico-literário, a questão exige somente que o aluno ordene as estrofes do poema. Assim, é possível observar o poema sendo usado como pretexto, pois podemos perceber que existe a possibilidade de utilizar qualquer outro texto na elaboração da questão.

Pensando num diálogo mais efetivo com o campo artístico-literário, o poema poderia estar completo, e talvez a elaboração da questão propusesse, além da enumeração dos parágrafos, "evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita." (BRASIL, 2017, p. 138), exigindo que o aluno se implicasse na leitura a fim de desvendar as várias camadas de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, portanto, que as questões dos cadernos *Turbine seu conhecimento* foram organizadas e vetorizadas para os campos previstos pela BNCC. No entanto, é possível observar uma certa problemática na forma como os seus conteúdos estão sendo abordados, os quais, muitas vezes, não atingem o ensino contextualizado previsto pelo documento e por importantes estudiosos da área de linguagens - como visto anteriormente, nos estudos de Rojo e Dionísio, por exemplo - o que acaba por não induzir os alunos a mobilizarem conhecimentos para além do que trazem os textos das questões, padrão que irá corresponder a 62,9% dos cadernos.

Ressalta-se que o não impulsionamento das questões para conhecimentos além do que elas trazem, acaba por não atribuir, muitas vezes, significação aos conhecimentos repassados aos alunos, implicando em uma série de consequências do processo de ensino-aprendizagem, como o desinteresse pelos conteúdos curriculares por parte discente, que não mais enxergam sentido em aprendê-los.

Ainda assim, foi possível perceber que as questões cumprem seu papel de manter o contato dos alunos com as atividades pedagógicas, visto que, diante do contexto pandêmico em que fomos inseridos, muitos deles não possuem acesso à tecnologia necessária para um ensino remoto favorável, assim como foi implantado em outras instituições.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

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

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. 1999; São Paulo: Ática.

MENDONÇA, Márcia. **Aula de língua(s) no ensino emergencial remoto: práticas e percepções iniciais de professores**. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 40-76.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa - COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. Brasília, DF: OPAS/OMS; 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 20 set. 2021.

ROJO, R. **Alfabetização e multiletramentos**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). São Paulo, 2013.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE JABOATÃO DOS GUARARAPES. **Cadernos de atividades Turbine seu Conhecimento**. mar/2020. Disponível em: <https://jaboatao.escoladeformacao.com/?p=documentos>. Acesso em: 14 jul. 2021.



18

*Diáfani Bispo da Silva
Eliane Nasr Naim Elias
Elisama de Jesus Santos Cerqueira
Thaiane de Almeida Sacerdote
Tatiane Lima da Silva*

**RELATO
DE EXPERIÊNCIA
PIBID:**

**DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS
DO ENSINO REMOTO NA FORMAÇÃO
INICIAL DOCENTE**



SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho busca analisar as diversidades das experiências que ocorrem no PIBID, e as intervenções docentes tendo em vista, os bloqueios, desafios, experiências para a formação inicial do docente e a importância desta formação no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tais experiências contribuíram para construção de saberes e competências de todos os envolvidos. As fontes de pesquisas, o acesso às atividades que ocorreram no PIBID se deu até o momento totalmente de forma remota, como, as leituras, os debates, a realização de seminários, e espetáculos, além de observações de aulas remotas no âmbito da rede estadual de ensino, desenvolvendo um potencial reflexivo para o andamento das atividades de pesquisa e de socialização pelo PIBID.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Ensino remoto. Educação de Jovens e adultos. Experiências estéticas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência baseado nos encontros e trocas realizadas no primeiro semestre do PIBID – Poéticas de ensino e formação docente em EJA: Experiências artísticas, ludicidade e narrativas de vida. O objetivo central em torno dessa rememoração é resgatar elementos cruciais que nos ajudem a refletir sobre os desafios da formação docente nesse contexto pandêmico, que adotou como recurso a modalidade remota de ensino.

É imprescindível salientar que a educação foi um dos setores que, assim como outros, sofreram importantes perdas diante do atual cenário que vivemos, contudo também se mostrou resistente quanto ao enfrentamento dessas realidades, acolhendo e repensando cenários onde fossem possíveis dá continuidade ao processo formativo. Foi neste contexto em que a urgência na formação docente emergiu de maneira mais efetiva e por esse motivo que os relatos aqui expostos também são traços da importância da resignificação do papel do professor, que segundo FRANCO, 2015 deve ser uma jornada constante.

O professor em processo de formação, dentro da perspectiva de uma epistemologia. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações críticas da prática, enriquece-se quando percebe como construir, rever, criticar e resignificar, em processo, tais conhecimentos (FRANCO, 2015, p. 609-610).

Como Pibidianos, seguimos avançando com esse olhar de que, sem dúvidas, tínhamos um longo e trabalhoso caminho a percorrer, mas que também iríamos colher frutos que se tornaram marcadores eternos da nossa prática docente. Foi nos oferecida à oportunidade de construir um arcabouço teórico coerente e enriquecedor, ao passo que nos letrávamos digitalmente, não somente para dominar metodologias diversificadas, mas também compreender os

SUMÁRIO

contextos da desigualdade tecnológica e como essa realidade precisa ser enfrentada a fim de contornar a evasão escolar.

As experiências que aqui serão recordadas foram oriundas de encontros formativos na modalidade remota, que resultou na produção de um plano de ação, seminários temáticos e um relatório semestral, além desses, também foram organizadas as participações em encontros transversais que consistiram em lives, espetáculos e oficinas online. Apesar das dificuldades enfrentadas por muitos de nós quanto ao acesso à internet, ainda assim foi possível construir uma grande rede de trocas entre os bolsistas, os supervisores e a coordenação.

Os percalços aqui citados, quanto ao acesso desigual às tecnologias e também a internet que servem exatamente como suporte para se compreender como a formação docente re-existe apesar dos contextos, e como permanece ativa, como o objetivo de vivificar as pesquisas no campo da educação. Mais especificamente no caso deste grupo, atentamos o nosso olhar ao público da EJA, a fim de acompanhar e refletir medidas que oportunizassem um acolhimento significativo e humanizado, que conseguisse dar conta da experiência lúdica seja no ambiente presencial ou remoto.

DESENVOLVIMENTO

O encontro com a equipe do PIBID, desde novembro de 2020, vem ocorrendo às terças-feiras, através da plataforma *teams*. Enfrentamos esse primeiro bloco na modalidade remota e com isso tivemos a chance de conhecer de perto os desafios que esse modelo apresenta. Contamos com um corpo composto por 1 coordenadora, 3 supervisores, 24 bolsistas e 2 voluntários.

SUMÁRIO

O PIBID chegou como uma grande influência no processo acadêmico dos bolsistas e todos aqueles envolvidos diretamente com o programa, com isso, vale destacar as influências e percursos que trilhamos até o momento e continuaremos durante esse novo semestre, o programa nos proporcionou muitos modelos de ingressos no formato on-line/remoto, sendo um desses as *lives*, seminários, leituras de grandes e diversos autores e a experiência com o novo modelo de ensino para a academia, e de forma geral para a nossa formação.

Iniciamos nossa trajetória, nos debruçando em conhecer a escola que iríamos atuar, assim como o perfil geográfico e cultural no qual ela estava imersa, as pesquisas nas auxiliaram a pensar no perfil dos estudantes que encontraríamos nos dando a chance de refletir sobre projetos que entregasse a eles experiências pedagógicas que fossem capazes de dialogar com sua realidade.

Também tivemos a oportunidade de fazer o nosso plano de ação, no qual a ideia principal é que com base nas informações que foram nos passada sobre a escola e os alunos dessas escolas fosse possível desenvolver um plano de ação. Esses planos de ação foram desenvolvidos em duplas e com o auxílio dos nossos supervisores, articuladas com os objetivos do projeto PIBID poéticas de ensino e formação docente em EJA: Experiências artísticas, ludicidade e narrativas de vida. Com essa experiência, obtivemos o conhecimento, novas ideias e habilidades que antes não possuíamos. Sendo assim, adquirimos experiências e propriedades para a nossa futura formação.

Paralelo a esses estudos fomos nos munindo do referencial teórico – metodológico que norteia o elemento central do nosso PIBID, esses estudos iniciaram – se com a leitura e análise do projeto, se estendendo pela tese da Professora Carla Meira, intitulado: CAMINHOS TRILHADOS EM VERSOS: Teatro, Cordel e Educação de Jovens e Adultos. A compreensão dos estudos no âmbito

SUMÁRIO

da EJA e sua relação com o universo teatral, as narrativas de vida e a literatura de cordel foi o elemento central para a construção crítica do plano de ação.

Aprendemos com essas leituras uma lição que sempre devem estar presentes em nossa percepção enquanto docentes atuantes em EJA, que se refere à observação sensível e atenta às vozes desses estudantes e as experiências que eles trazem, sendo essa uma preocupação constante do nosso trabalho, pois a escola por vezes se torna um ambiente aversivo para os jovens e adultos, muitas demandas ali o fazem sentir que não são pertencentes àquele espaço ou que aquele é um sonho inacessível.

É comum o aluno de EJA desistir de concluir sua escolarização pelo medo, pela sensação de impotência frente às dificuldades apresentadas no processo de ensino/aprendizagem da escrita e da leitura. O desejo de aprender a ler e a escrever é substituído pela frustração de não avançar em seu processo cognitivo em suas competências linguísticas (CARVALHO, 2015, p. 18).

Finalizado esse primeiro ciclo, passamos a nos concentrar nas trocas e estudos teóricos, por vezes nesse percurso inúmeras temáticas foram transversalidades nas nossas discussões, sobretudo quanto ao cenário da escola, as decisões do governo quanto ao retorno das aulas, os protocolos e medidas de segurança. Além disso, participamos de encontros formativos, como *lives*, espetáculos e oficinas, sempre com temáticas que relacionassem o eixo da pesquisa – extensão – artes – EJA – contexto pandêmico.

Através dessas programações tivemos muitos aprendizados, diante do novo formato dentro do contexto mundial. Desta forma, detalharemos como ocorreram essas programações, levando-se em consideração todas as dificuldades que parte do público acadêmico enfrenta as qualidades, experiências, e tudo que agregou ainda mais para esse percurso da nossa formação.

SUMÁRIO

As lives nos proporcionaram experiências magníficas e através delas obtivemos muitos conhecimentos. Foram abordados temas muito enriquecedores que estavam literalmente interligados com o tema do PIBID no qual estamos inseridos. Grandes formadores, professores agregaram de maneira satisfatória com toda bagagem que carregam e prontamente contribuíram em nossa caminhada como discentes. Além disso, tivemos a experiência com os seminários que dispuseram temas interligados com a temática do PIBID e utilizamos da riqueza de excelentes autores e leituras que foram satisfatórias para a produção das apresentações, fortalecendo ainda mais o nosso aprendizado e construção.

Nos seminários foram abordados temas como: Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola, do autor: António Nóvoa; O Sentido dos Sentidos, do autor: João Francisco Duarte Junior; "Todo Mundo Pode Fazer Teatro": o teatro do oprimido e a formação político-estética de trabalhadores da indústria, da autora: Cilene Nascimento Canda; dentre mais alguns temas, como por exemplo, Caminhos trilhados em versos: teatro, cordel e educação de jovens e adultos, da autora: Carla Meira P. Carvalho, a nossa coordenadora do PIBID.

Os seminários foram muito ricos e atingiram o objetivo com os conteúdos para os bolsistas e os participantes, pois além das apresentações aos quais foram muito produtivas e de muitos aprendizados, ainda tivemos o espaço para que pudéssemos discutir sobre cada apresentação e os assuntos aos quais foram abordados, trazendo mais experiências e exemplos aos quais já obtivemos.

Pessoalmente, enquadro o meu pensamento e a minha ação nesta segunda tendência: a renovação da escola no contexto de um espaço público da educação; e o esforço para reconstruir o *comum*, nunca deixando de valorizar a diversidade. É neste sentido que me interessa refletir sobre a metamorfose da escola, um processo histórico que, obviamente, provoca mudanças profundas na profissão docente e na formação de professores (NÓVOA, 2019, p. 5).

SUMÁRIO

O processo de construção dos seminários consistiu em reunião com os professores supervisores, que acolheram nossas sugestões e a partir disso foi fazendo ressalvas a fim de que a exposição conseguisse dar conta do conteúdo ao passo que instigasse todo o grupo no debate. Nessa ocasião também tivemos a chance de realizar pesquisa externa, com ex - estudantes da EJA conversa essa que foi realizada de forma remota, respeitando todos os parâmetros de direito de imagem.

Ouvir esses estudantes foi o elemento catalisador que faltava para consolidar esse processo formativo de enfrentamento e re-existência da pesquisa em tempos pandêmicos. Utilizando de meios digitais foi possível penetrar o distanciamento e dar continuidade ao a nossa formação docente, que para além dos alicerces teóricos que possui, também foi construída em bases de pesquisa, escuta e análise de contextos atuais.

Destacando um pouco mais sobre as atividades do programa PIBID, participamos do teatro online Revolução Pandêmica, com o organizador Valter Leone, o qual abordou de maneira extraordinária o momento que estamos vivenciando, com belas reflexões, interpretações, e de maneira emocionante. O evento proporcionou diferentes olhares sobre o cuidado, contato e amor ao próximo, pois diante de um cenário triste, o qual tantas famílias perderam entes queridos para uma doença mortal, o amor ele une e envolvem todas as coisas, e através do teatro essa mensagem foi transmitida com muita sensibilidade.

O teatro também acaba sendo um bom antídoto para a solidão de muitas pessoas em quarentena. Hoje, mais do que nunca, é preciso reafirmar a importância do teatro e das artes, para que eles não sejam esquecidos pelas políticas culturais e pela população. Por isso, o espetáculo do professor Valter, enfatizou ainda mais a importância grandiosa do projeto da professora Carla Meira, de estimular a experiência artística, em especial o teatro, para processo de formação estética, humana e social dos sujeitos da EJA.

SUMÁRIO

A arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida (DUARTE JÚNIOR, 2006, p. 23).

No final do semestre foi necessário criarmos um relatório do nosso primeiro semestre no programa, através desta atividade que é proposta pudemos perceber que foi realizado com muita parceria dos bolsistas ingressos, supervisores e coordenadora. Durante a realização deste, percebemos que ocorriam algumas dificuldades com a instabilidade da plataforma, com instabilidade da internet e da falta de conhecimento de como utilizar a plataforma, mas diante de todas as dificuldades percebemos que a parceria, empatia e respeito do grupo foi fundamental para realização do relatório. Com isso percebemos que mediante a todo o ocorrido, ao momento que estamos presenciando, o PIBID tem cumprido seu objetivo e passado todo conhecimento e aprendizado que está dentro do seu objetivo parcial.

Apesar das dificuldades, temos as qualidades que nos acompanham na maior parte do tempo, quando a equipe contribui com o todo. Pontos que destacamos como simples, mas atenciosos, seria a gravação das reuniões, que possibilitam o acesso para aqueles que não podem entrar no dia combinado por alguma dificuldade, a atenção da coordenadora e supervisores estarem sempre disponíveis para ajudar, compreender, contribuir e incentivar, sempre com disponibilidade de motivar os ingressos no programa.

Baseado nessas oportunidades cabe ressaltar que o novo modelo tem suas complicações, sendo uma delas as dificuldades tecnológicas, habilidades com produções, dificuldades com internet, plataformas, além de destacar que estamos dentro de nossas residências e temos que lidar com barulhos, movimentos e alguns transtornos comuns e atípicos, sendo eles pessoais, familiares, em equipes, etc. Mas, com tudo isso que foi posto, destaca-se que as produções

SUMÁRIO

não deixaram de existir, a atenção, a prontidão dos profissionais responsáveis e colegas envolvidos no programa, o trabalho em conjunto contribuiu muito para o desenvolvimento dos ingressos, entende-se que juntos alcançamos nossos maiores objetivos nesse período.

É na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os professores mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um (NÓVOA, 2019, p. 9).

Durante as programações que participamos, conseguimos evoluir ainda mais. Utilizamos de recursos como vídeos, slides, músicas, poesias, cordéis, usando através destes a criatividade e explicando de forma lúdica o conteúdo. Além dos descobrimentos das diferentes plataformas que temos acessos, as novas descobertas e os novos conhecimentos de autores que foram produtores de lindos conteúdos, compreendemos que a internet tem muitas vantagens e através dela podemos atingir altos níveis, lembrando sempre que a dificuldade está presente não somente no novo modelo, mas em todo espaço que é necessário de esforço, produção, criatividade, levando-se em conta que para uma formação rica precisamos lidar com as diferentes mudanças que a vida nos proporciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aprendizados obtidos ao longo desses meses, não podem ser esquecidos, pois como citados anteriormente, as maneiras que foram colocadas para serem passados os novos conhecimentos, foram enriquecedoras e buscaram sempre envolver, inserir, aqueles que estavam presentes, buscando uma maneira mais favorável para que os conteúdos fossem passados, disponibilizados e acessados.

Percebe-se que o processo formativo, pode se dar de diferentes formas, como por exemplo, nas *lives* que tiveram o momento dos organizadores se pronunciarem, abordarem o conteúdo, discutir, formar debate, e ainda possibilitar ao público o momento de fala para tirar dúvidas, contribuições, e se expressarem como desejassem, os seminários que também teve a participação dos ingressos do grupo e um momento de debate discursivo entre o grupo.

Vale ressaltar que o debate agrega ainda mais para esse processo formativo, pois, através dessas discussões obtivemos novos conhecimentos e diferentes maneiras de pensar, sendo eles específicos, diretos, gerais de um determinado ou diferentes assuntos. Sendo assim, essa nova configuração de formação que integra a esse desenvolvimento formativo, novos aprendizados, e tudo depende da dinâmica que será utilizada, e no PIBID encontramos a possibilidade de crescer ainda mais em conhecimento. Pois, através dele tivemos a oportunidade de desenvolver e aprender com o qual nunca imaginamos ter com esse modo remoto. Além do que, nos foi possibilitado aprendermos mais e já nos prepararmos para um futuro tecnológico ao qual está chegando.

Como transmitido acima, a estrutura de uma formação inicial do docente na era tecnológica, se junta com uma esfera de afirmações e incertezas que, complementando com as eras digitais, ampliam para uma contínua permeabilização dos saberes educacionais. As áreas das licenciaturas vêm criando intervenções perante as normas tecnológicas que impossibilitam a visão decorrente do que é um ambiente escolar, assim, todo conteúdo transmitido equivale às contemplações teóricas, descartando a praticidade.

Em termos gerais, compartilhar de experiências acadêmicas derivam das metodologias de interação mediante ao outro, que vem a preparar para a formação docente. Impende, contudo, que essas experiências apenas irão pôr em prática ao ingressar em uma sala de aula. E em termos pessoais, a falta de adaptação, o bloqueio para

SUMÁRIO

a melhor compreensão dos conteúdos, a falta de acessibilidade, torna-se incapaz de utilizar de outra forma comunicativa para se inserir neste ambiente universitário virtual, não usufruindo com tanta complexidade das disciplinas, assim como na realidade.

Intercedendo uma visão mútua, gerando umas das maiores preocupações, mediante a pandemia, colocar na prática todos os conteúdos passados teoricamente. As leituras são fundamentais, assim como o conteúdo, mas um espaço sem a interação em uma sala de aula física, ao mesmo tempo com os discentes, para criar um processo preparatório na aptidão inicial como professores.

A formação inicial docente na era digital aborda os principais desafios e uma adaptação para novas mudanças, um processo de metamorfose, sendo a padronização e a estabilidade educacionais retrógdos ao processo educacional, (NÓVOA, 2019). É importante ressaltar, as inovações para os alunos, que assim como nós, sentem a dificuldade decorrente com a tecnologia e por isso que, o processo de Residência Pedagógica, juntamente com o Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, lidam também com essa metodologia de experiências decorrentes as salas de aulas e tudo que implica as participações dos alunos perante aos nossos ensinamentos, e esse modelo de transformação nessa esfera escolar, vem buscando ampliar esses saberes com essas vivências e uma visão renovada no contato da sala de aula.

Intermediando com a nossa inserção no projeto, em que, as aprendizagens nos levaram aos saberes, e se deriva em um constante movimento na busca de representar as capacidades que os discentes possuem, possibilitando também questões artísticas, através de uma visão aberta aos acontecimentos e entraves no meio educacional, principalmente ao decorrer dos dias atuais.

Vale ressaltar, que para este próximo semestre estão previstas oficinas lúdicas, estudos teóricos, além de experiências artísticas compartilhadas e observações em sala de aula com turmas da EJA com possibilidades de intervenções artísticas associadas ao plano

SUMÁRIO

de ação, advindas do que planejamos no projeto, da nossa autoavaliação e dos planos de ação concebidos no primeiro momento. Toda essa proposta elaborada com todos envolvidos visa aprimorar os conhecimentos que estão sendo construídos, ao mesmo tempo em que se impõem novos desafios e questionamentos, vista a possibilidade de desenvolver os saberes necessários ao exercício da docência articulando estes saberes ao ensino e aprendizagem, indo além dos dados disciplinares das diferentes áreas do conhecimento.

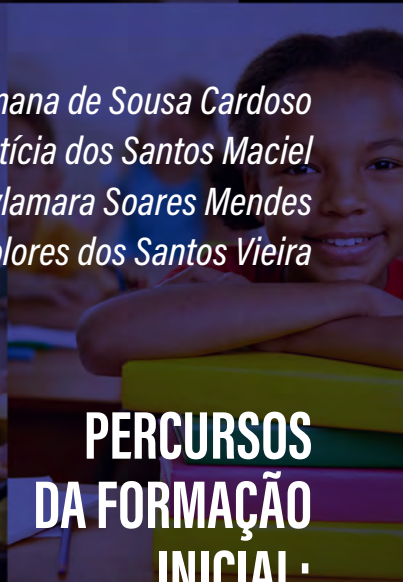
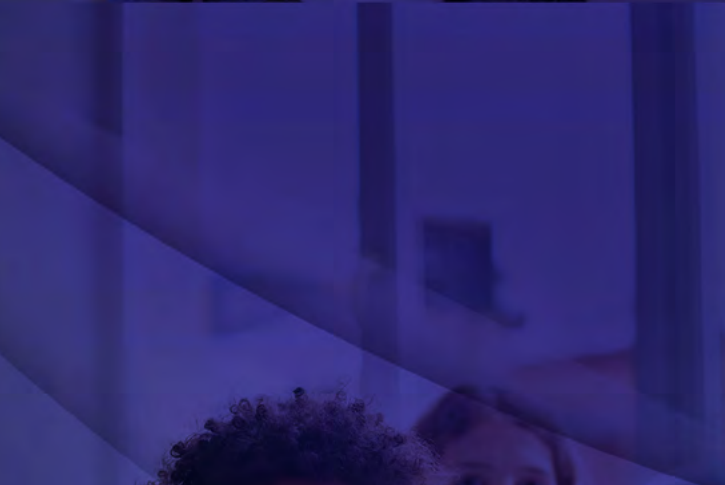
Em virtude aos fatos apresentados, os desafios para a formação inicial, sendo ela, remota ou híbrida, se torna uma experiência, por proporcionar outra forma de ensinar, e o que podemos aprimorar, também, são outros modelos metodológicos, que levam a incrementar decisões para relacionar os nossos trabalhos na área da licenciatura, porque ensinar não é apenas possibilitar os estudos para um conhecimento ou conteúdo, mas para a sua construção (FREIRE, 1996).

REFERÊNCIAS

- CANDA, Cilene Nascimento. **Todo mundo pode fazer teatro: o teatro do oprimido e a formação político-estética de trabalhadores da indústria.** 2013. 263fl. Dissertação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- CARVALHO, Carla Meira Pires de. **Caminhos trilhados em versos: teatro, cordel e educação de jovens e adultos.** Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações.** Educ. Pesqui, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. 601.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 25. ed. Paz e Terra, São Paulo, 1996.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Educação e Realidade, V. 44, P. 1-15. Porto Alegre, 2019.



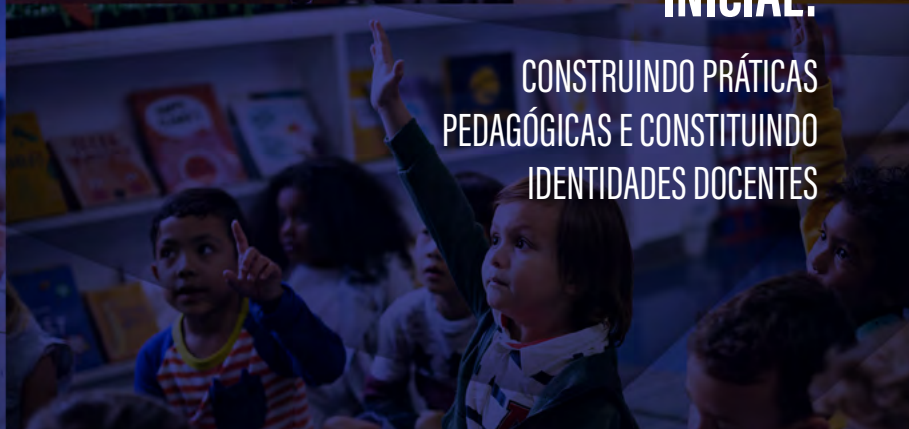
19



*Germana de Sousa Cardoso
Letícia dos Santos Maciel
Jêylamara Soares Mendes
Maria Dolores dos Santos Vieira*

PERCURSOS DA FORMAÇÃO INICIAL:

**CONSTRUINDO PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E CONSTITUINDO
IDENTIDADES DOCENTES**





SUMÁRIO

RESUMO

A formação docente vem se reinventando e se constitui cada vez mais como um processo contínuo. Este trabalho discute os percursos da formação inicial, considerando as práticas pedagógicas e a constituição da identidade docente. A pesquisa está fundamentada, do ponto de vista teórico, pelos estudos de Darling-Hammond (2000), Schön (2000), Freire (1996), entre outras e outros. A condução metodológica deste estudo se deu por meio de revisão bibliográfica, com a revisita a textos discutidos nos encontros de formação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), necessários á discussão proposta. Os resultados do estudo realçam a importância da formação docente para o desenvolvimento da profissionalidade do/a professor/a, para a condução de sua prática pedagógica e para a constituição de sua identidade docente. Ser um/a professor/a atuante, político, dialógico e humano são posturas construídas na formação e que oportunizam a reflexão crítica sobre o ser e o fazer docente.

Palavras-chave: Formação Docente. Práticas Pedagógicas. Identidade Docente.

INTRODUÇÃO

Muito temos debatido, nos encontros do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), sobre a formação docente, e a literatura que sustenta essa discussão nos convida a debater sobre os percursos da formação inicial, considerando as práticas pedagógicas e a constituição da identidade docente. Esse é o objetivo que perspectivamos com este trabalho.

Metodologicamente, o estudo se desenvolveu por meio de revisão bibliográfica, com releituras de textos considerados pertinentes para as discussões do tema aqui proposto e que realçaram contribuições de aspectos fundamentais à formação docente e à toda sua singularidade, destacados, nessa arquitetura textual, os percursos da formação inicial que são contributos para boas práticas pedagógicas e para a constituição da identidade docente.

A partir da discussão sobre a ação na construção de práticas pedagógicas e a globalidade dos aspectos intrínsecos ao ser humano (físico, social, cultural, emocional, cognitivo, entre outros), os quais entendemos ser indissociáveis no processo de ensino e de aprendizagem, pois trata-se de um rizoma de vivências e de aprendizados, que somados, constituem o ser professor, justificamos a importância deste trabalho, principalmente para o momento em que vivemos a formação de modo remoto, o que exige práticas pedagógicas formativas diferentes e, em decorrência do contexto pandêmico, novas identidades docentes para os percursos da formação inicial, que atendam às necessidades formativas que ele traz.

SUMÁRIO

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação funda-se em um processo contínuo de mudanças, sempre produzindo novas necessidades ao longo do tempo. O ambiente escolar reflete isso de maneira contundente, tornando-se cada vez mais híbrido e, conseqüentemente, exigindo cada vez mais do profissional docente. Diante disso, faz-se necessário entender que a prática docente é uma ação construída e desenvolvida em processo de continuidade de ensino e aprendizados.

A compreensão do conceito de prática pedagógica é necessária para que os indivíduos inseridos no processo de formação estejam conscientes do fazer docente. Entendemos que, nas práticas pedagógicamente edificadas, existe a interposição do humano, e não a subordinação a um mecanismo, anteriormente edificado. A prática pedagógica construída pelo humano deve compor-se sempre como ação consciente e participativa, que surge da pluridimensionalidade, a qual envolve o ato educativo e vai, aos poucos, subsidiando a boa prática pedagógica, fazendo com que os agentes envolvidos no processo expressem seus saberes e façam fluir seus conhecimentos de forma reflexiva e consciente.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO INICIAL

Consideramos que a prática pedagógica se desenvolve na própria ação e, sobretudo, na reflexão sobre a ação. A garantia de uma boa análise desse processo é o alinhamento dos conhecimentos teóricos e práticos, que culminam com o olhar humanizado ao educando, e o despertar do interesse pela busca do conhecimento como ação inspiradora no processo constante de construção e de reconstrução de aprender e de ensinar, ou vice-versa. Nesta teia de ideias, Freire (1996) mostra que:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. E falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. [...] É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido (FREIRE, 1996, p. 72-73).

O transcurso da formação deve permear o prazer do ato de ensinar. O docente ensina na medida em que aprende, norteando a aprendizagem contínua, e coloca-se como coadjuvante no processo em que o aluno é o protagonista de seu desenvolvimento educacional. O docente transmite aos alunos o prazer ao ensinar, por meio das descobertas e da construção do conhecimento compartilhado, pois, conseqüentemente, despertará neles o interesse pelo ofício de ser professor.

Nessa perspectiva, Freire (1996) argumenta que a boa prática pedagógica está no professor que encoraja metodicamente o educando para o uso das práticas críticas, ensinando-o a pensar e a fazer relações de seus aprendizados com o mundo ao seu redor. Diante disso, a flexibilidade no ato de planejar e de avaliar pode influenciar positivamente a aprendizagem de docentes e de discentes. Sendo assim, Darling-Hammond (2000) afirma que:

Ensinar a resolver problemas, criar e aplicar o conhecimento requer professores com conhecimentos profundos e flexíveis do conteúdo que saibam que representar ideias de forma poderosa pode significar um processo produtivo de aprendizado para alunos que começam o ano escolar com diferentes níveis e tipos de conhecimentos prévios. Professores que sejam capazes de avaliar como e o que os alunos estão aprendendo e adaptar sua instrução a diferentes práticas de ensino (HAMMOND, 2000, p. 232).

SUMÁRIO

A prática pedagógica se constitui no professor que usa de sua sensibilidade para aferir o nível de conhecimento prévio da turma e, somados a isso, a junção teoria e prática. Por esse viés, ensino e aprendizagem devem estar intrínsecos na boa prática pedagógica, pois serão condutores dos alunos às aprendizagens significativas – aprendizagens que fazem sentido, que afetam pelo significado que imprimem aos aprendentes.

O profissional docente que detém conhecimento interdisciplinar que comungue de múltiplos saberes, que proporcione a ensinagem dinâmica e consiga envolver a turma com o conteúdo a ser estudado, com certeza construirá bons resultados com seus alunos. Desse modo, as necessidades que emergem das discussões e dos questionamentos em sala de aula, e fora dela, e que exigem do profissional docente um conhecimento mais amplo de saberes, precisa ser apresentado aos alunos de forma atraente e interessante para que desperte o desejo de aprender. São os exercícios das boas práticas pedagógicas em sala de aula, realizados de maneira questionadora, que estimulam os alunos a desenvolverem a capacidade de avaliar de forma crítica a realidade social em que estão inseridos, potencializando o aprender, trazendo autonomia e significação para a aprendizagem.

O processo de ensinar e aprender, a troca de saberes e a escuta ao outro refletem-se sobre as ações e facilitam a compreensão do que ensinamos e do que aprendemos. Assim, o docente se reinventa, propondo o saber flexível, seguro e autônomo, expandindo cada vez mais seus conhecimentos, suas competências e sua habilidade (DARLING-HAMMOND, 2000).

Dentro dessa perspectiva, os conhecimentos da docência têm grande influência sobre o ensinar e o aprender, pois as subjetividades que existem na formação docente, nos seres humanos são diferentes, pois esses têm anseios e desejos únicos que surgem ao longo de suas vidas. O ser professor não existe esvaziado de

SUMÁRIO

ideologias, mas cuida para que elas não se transformem em imposições na sua prática pedagógica, pois compreende e reconhece o outro como um ser especial e de diferenças que precisam ser respeitadas e acolhidas no educar.

As demandas existentes na construção da boa prática docente requerem do/a professor/a competências e habilidades que são adquiridas, em sua maioria, na interação com seus aprendizes. Vale ressaltar que são necessários conhecimentos que tragam segurança e assertividade à boa prática docente, pois isso legitimará o papel de professor/a mediador/a na edificação dos conhecimentos dos alunos. Para Schulman (1987), diversos conhecimentos são importantes, a saber:

[...] conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores; conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SCHULMAN, 1987, p. 206).

Na visão do autor citado, o conhecimento de conteúdo refere-se a um conteúdo específico, cujo professor é especialista em determinado assunto, sobretudo, cria condições para o desenvolvimento de habilidades e competências por parte de seus alunos, sendo capaz de transformar e aproximar o estudo de conhecimentos mais complexos à vida prática de seus aprendizes. Esse

SUMÁRIO

processo de transformação e de aproximação já vai se constituindo em conhecimento pedagógico, que para o autor, é o “[...] conhecimento pedagógico do conteúdo” (SCHULMAN, 1987, p. 206), o mais importante deles, pois é o que fornece subsídio ao professor para definir o grau de dificuldade de determinado tópico, analisando quais as experiências que seus alunos já possuem, com isso, estimando quais conexões poderão ser constituídas em aprendizagens.

Esse caminho, seguido por Schulman (1987), aponta para a possibilidade de mescla de conteúdos a serem ensinados, e de que forma serão ensinados, tendo como base as séries escolares, suas especificidades e os respectivos materiais didáticos que serão empregados para alcançar a aprendizagem desejada. Isso mostra a capacidade que o professor tem de ensinar um mesmo tópico, só que em diferentes graus de dificuldade, o que caracteriza e distingue a singularidade da boa prática profissional docente.

As práticas e as teorias são explicações provisórias da realidade e, como tais, devem nortear a ação pedagógica. Elas precisam ser incorporadas às atividades produzidas em sala de aula, um fazer dinâmico entre professor, alunos e conteúdo, entrelaçando-os. Teoria e prática precisam exatamente andar juntas, não se deve privilegiar uma em detrimento da outra, pois são necessárias para o exercício pleno da boa prática pedagógica em sala de aula. Se o foco for somente na prática, será apenas mais um repetidor de ideias. Freire (1996), nesse tocante, comenta:

É neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, [...] o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender. É ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento (FREIRE, 1996, p. 64).

SUMÁRIO

O ponto-chave para a construção da boa prática pedagógica consiste na relação dialógica entre professor, aluno, ensino e aprendizagem, que conduzirá (professor e aluno) à curiosidade epistemológica do conhecimento, encorajando-os à liberdade no desenvolvimento de sua própria formação. Essa condução trará autonomia ao processo de ensino e de aprendizagem, oportunizando aos sujeitos envolvidos no processo ampliar seus saberes, romper com o modelo decoreba e de mera repetição de ideias.

É indispensável à compreensão do real sentido de que a prática pedagógica só se converterá em boa prática pedagógica se for articulada com a formação do aluno, na busca pelo desenvolvimento de múltiplas habilidades e competências. Para Schön (2000, p. 32), “Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado.”

Na esteira dessas ideias, o/a professor/a tende a ser mobilizador de saberes crítico e reflexivo em sua área de ensino e outras, além de direcionar sua prática voltada aos interesses e às necessidades dos alunos. Comungamos a ideia de que a prática atual fornece caminhos para melhorar a próxima prática, trazida por Freitas (2017), referindo-se a Tardif (2002), quando expressa que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimento produzido por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIF, 2002, p. 229 *apud* FREITAS, 2017, p. 34).

Nesse sentido, o professor reflete sobre seu fazer pedagógico e passa a aprender a transformar suas ideias, suas falhas e suas atitudes anteriores em grandes acertos, nessa busca mútua

de conhecimento. Para tanto, é necessário ouvir opiniões de fontes diversificadas, reconhecendo e aceitando que poderá haver, sim, erros na sua prática, observando com cuidado as consequências que suas ações podem determinar. Importante destacar, ainda, que a reflexão sobre a prática docente não é algo tão simples como talvez possa parecer, porém é fundamental quando buscamos a construção de boa prática pedagógica, sendo ela subsídio das futuras aprendizagens significativas dos alunos (GREGOSKI; DOMINGUES, 2018).

Nessa mirada, entendemos que o/a professor/a não deve se limitar apenas aos conteúdos, mas ele/a precisa desenvolver um olhar para além das fronteiras entre o conhecimento, a prática pedagógica e seus alunos, buscando alcançar a todos, principalmente extraindo das experiências informações necessárias para construção de diferentes habilidades e aprendizagens. Darling-Hammond (2014), comenta que:

[...] aprender como olhar para o mundo sob múltiplas perspectivas, inclusive as dos alunos, cuja experiências são muito diferentes da do professor, e a usar esse conhecimento para desenvolver pedagogias. Que podem atingir diferentes aprendizagens, aprender a alcançar os alunos tanto fáceis como os difíceis. Que requer atravessar fronteiras, habilidades de extrair conhecimentos, de outrem e de entendê-lo quando ele é oferecido (HAMMOND, 2014, p. 338-339).

Pensamos que o afirmado acima trata do olhar que enxerga e vê. É a pedagogia do afeto que ensina com o olhar, com o diálogo, prática indispensável às relações humanas e, sobretudo, ao exercício da boa prática pedagógica. No caso em questão, aquela que permeia a relação professor/aluno, na qual esses têm conhecimentos de mundos diferentes, mas que juntos aprendem e formam-se na troca de experiências e de saberes.

SUMÁRIO

A pedagogia do afeto é a abertura sensível do/a professor/a, que se reconhece como não detentor/a de todo o conhecimento e que sabe o quanto também pode aprender com seus alunos, pois, segundo Freire (1996, p. 70), “[...] a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, aos seus desafios, são saberes necessários à prática educativa.” e a educação de fato acontece como processo humano.

METODOLOGIA

A condução metodológica deste estudo se deu por meio de revisão bibliográfica, pela revisita a textos que foram discutidos em encontros de formação do Pibid, principalmente no primeiro módulo, que foi a etapa de estudos teóricos sobre a formação docente, a prática pedagógica e a constituição da identidade docente.

Com abordagem direta, partimos do duelo entre as experiências vividas no Programa, compartilhadas com leituras e teorias vinculadas a autores e autoras de grande destaque no âmbito da formação docente. Nessa direção, iniciamos pela leitura e discussão dos textos selecionados e encaminhados por nossa coordenadora de área, com a recomendação de que o produto do estudo materializasse este texto, o qual, em atendimento aos critérios de submissão deste evento, passou por alterações.

Para esta feitura, utilizamos os critérios de inclusão e de exclusão. Incluímos os textos que tratam da formação docente, da prática pedagógica e da constituição da identidade docente; e excluímos aqueles que, mesmo fazendo parte do módulo que abordou essas categorias, não as discutiam nos termos da proposta desta escritura, que é da reinvenção, do diálogo e da formação docente que se constrói entre/com as pessoas de modo humano, solidário e acolhedor.

Para dar movimento ao texto, recortamos as categorias de análise: conceito de formação docente; conceito de prática pedagógica; e elementos que contribuem para a constituição da identidade docente. Analisamos essas à luz do método de análise de conteúdo, de Bardin (2016), simplificado, neste trabalho, nas fases da pré-análise, figurada no ato da leitura nos encontros de formação nos quais os textos foram apresentados. Na análise, uma vez já identificados os textos do nosso interesse, procuramos localizar as contribuições de seus autores e de suas autoras, e da inferência quando nos colocamos entre/com autoras e autores em suas defesas teóricas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos que, devido à natureza desta produção de conhecimento, esta não se reduz somente a expor as ideias dos autores e das autoras referendados. Assim, buscamos dos/as pesquisadores/as a concordância, a discussão e os questionamentos, advindos de nosso interesse pelo tema da formação docente. Por essa linha de pensamento, buscamos analisar três categorias, a citar: conceito de formação docente; conceito de prática pedagógica; e elementos que contribuem para a constituição da identidade docente.

Quadro 1 – Base de dados da pesquisa

	AUTOR	TÍTULO	ANO
1	Linda Darling-Hammond	A importância da Formação Docente	2000
2	Ana Lúcia Souza de Freitas	Paulo Freire e Maurice Tardif: um diálogo de referências para fortalecer a articulação universidade escola na perspectiva da formação com educadores/as	2017
3	Júlio Emílio Diniz Pereira	As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.	1999
4	Paulo Freire	Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa	1996
5	Leila Pereira Gregoski; Terezinha M° Rossi Domingues	O professor reflexivo sobre sua Prática e a Pesquisa.	2018
6	Donald A. Schön	Educando o Profissional Reflexivo: Um novo <i>design</i> para o ensino e a aprendizagem	2000
7	Lee S. Shulman	Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma	1987

Fonte: Dados da pesquisa.

Os autores supracitados concordam com as críticas sobre a formação docente, pois os professores precisam ter embasamento teórico e domínio sobre o conteúdo a ser ministrado, passando confiança a seus alunos e tornando o processo de formação docente eficaz, comparados aos profissionais que não se prepararam adequadamente para exercer o ensino ao seu alunado. Percebemos, em suas discussões, que é importante a existência de cursos, aliados com a graduação, para aperfeiçoar a formação do professor, possibilitando a sua progressão de carreira. E, sobre cada um dos autores, destaca-se o distanciamento que existe na relação teoria e prática nos cursos de formação. Compreendemos a formação docente, assim, como alicerce da formação profissional, sendo necessária a correspondência entre a formação de professores e a sua prática docente.

Destarte, compreendemos que um constituinte fundamental da formação docente é, então, a *prática docente pedagógica*, destacando-a em suas diferentes dimensões e, essencialmente, a base para sua atividade. Sendo assim, Freire (1996) e Gregoski e Domingues (2018) refletem sobre a prática docente no sentido de redimensionar e analisar as sequências e os métodos didáticos utilizados pelo professor, aliados às condições de sua produção, como proponentes fundamentais para compreender o fazer pedagógico e os fatores condicionantes, seja de caráter da organização, no contexto escolar, ou então os que estão interligados aos processos de formação.

Entendemos que as práticas pedagógicas são as que passam a ser exercidas com o propósito de que se tornem concretas nos processos pedagógicos adquiridos no transcurso da formação docente, sendo que o elemento que melhor caracteriza e unifica esses determinantes é o ato de ensinar.

Defendemos que a identidade docente é uma construção pessoal, enquadrada por muitos aspectos caracterizantes, como a classe social, a história de vida e a formação profissional, marcadas pela heterogeneidade. Os pensamentos de Schön (2000) e Schulman (1987) apontam que a identidade profissional docente vem atravessando transformações pelo mundo, muito em função do momento no qual nos encontramos, e também devido às fragilidades inerentes à profissão. Nosso cenário contemporâneo, marcado pelas modificações em decorrência do processo de globalização, consolida reflexos na qualidade do ensino e na própria identidade profissional docente. Todavia, aponta para um caminho de inúmeras possibilidades na construção de novas identidades docentes para uma educação nova.

No percurso da trajetória, cada professor/a internaliza e aprende conceitos e práticas, os quais se tornarão reflexo na *práxis* docente. Além da formação, a prática docente é embasada nas crenças e nos valores apreendidos durante a vida. À vista disso, a identidade profissional docente estrutura-se em processos visíveis no exercício da profissão, na qual se respaldam a pessoalidade, a personalidade e o profissionalismo.

SUMÁRIO

CONCLUSÃO

Diante de tudo que foi discutido, e tendo em vista os percursos da formação inicial, os autores lidos e discutidos, os quais são basilares neste trabalho, afirmam que, na construção da boa prática pedagógica, é necessário ser um professor reflexivo, que proporcione momentos de escuta aos alunos, pois o ensino é direcionado a eles, com eles e para eles. Nesse sentido, compreendemos que, no tocante à constituição da identidade docente, será preciso que o/a professor/a em formação tenha acesso a momentos formativos que possibilitem a ele/a a reflexão sobre o próprio ato de formar-se: como e para quê? Escutar-se para escutar o outro.

Ficou evidenciado neste estudo que o/a professor/a amplia continuamente o seu comportamento e o seu caráter como ser histórico-social, tendo inteligência para comparar e produzir estratégias para as questões levantadas. Essa ampliação está ligada ao modo como ele/a vê o mundo e as implicações que esse olhar imprime ao seu fazer docente, humanizando ou desumanizando a sua prática pedagógica.

É importante ressaltarmos que é fundamental a teoria e a prática alinhadas para promover a ensinagem de qualidade, pois isso proporcionará ao/à professor/a segurança e coerência em suas ações, para que sua prática seja respeitada de maneira democrática e significativa. Assim, o/a professor/a, com o exercício da boa prática pedagógica, contribui de forma positiva para a construção da identidade de ambos, sem fugir do ato socializador e inclusivo da ação docente.

Ao projetarmos um olhar para essas práticas, podemos dizer que existe lugar para que transcendam o simples ensinar. Entretanto, isso só será possível devido à prática do diálogo sincero e manifesto, na troca mútua entre professor/a e aluno/a. Assim, é necessário

SUMÁRIO

entender que a prática do falar e do escutar não se constrói involuntariamente e, sim, à custa de muito esforço e dedicação, pois tanto o aluno deve ser encorajado para expressar seus saberes, suas inseguranças e inquietações, quanto o/a professor/a que deve se despojar de sua aparência de autoridade e de juízo, para sentir a natureza das implicações a ele colocadas e não somente o que está aparente, o externo.

Portanto, essa liberdade para o aprendizado mútuo é um percurso que se constrói no fazer, dia após dia, sendo esse movido pela curiosidade do conhecimento, pela busca de qualidade, de entendimento dos pontos psicossociais, do interagir com o outro e do exercício de boas práticas pedagógicas, resultando no objetivo a ser atingido como conquista da autonomia dos indivíduos. Esse percurso de autoformar-se declara a identidade docente em construção do/a futuro/a professor/a.

REFERÊNCIAS

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da Formação Docente. **Journal of Teacher Education**. v. 51, n. 3, p. 166-173, mai./jun. 2000.

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

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Paulo Freire e Maurice Tardif: um diálogo de referências para fortalecer a articulação universidade escola na perspectiva da formação com educadores/as. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, p. 25-39, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6891>. Acesso em: 6 jun. 2021.

GREGOSKI, Leila Pereira. DOMINGUES, Terezinha M. Rossi. O Professor Reflexivo sobre sua Prática e a Pesquisa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 3, ed. 12, v. 6, p. 86-96, 2018.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

SCHÖN, Donald A.; **Educando o Profissional Reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtesMedicas Sul, 2000.

SCHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4. n. 2. p. 196-229, dez. 1987.

SUMÁRIO



20

*Naylson da Silva Gomes
Lauro Inácio de Moura Filho*

**EFEITOS DO ENSINO
DA LITERATURA BRASILEIRA POR
MEIO DA HISTORIOGRAFIA
E DA PERIODIZAÇÃO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**



SUMÁRIO

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar o impacto do ensino da literatura brasileira por intermédio dos métodos da historiografia e da periodização literárias na Educação Básica. A Literatura é uma área de conhecimento de suma importância para a formação e desenvolvimento humano. Partindo dessa afirmativa, nosso objetivo é fazer uma análise qualitativa da obra "Meia Hora de Cinismo" (1980), de França Júnior, e verificar se essa realmente se encaixa no movimento literário ao qual está associado cronologicamente, o Romantismo. Com intuito de verificar a eficácia dos métodos para o ensino da literatura, nos questionamos se realmente a obra manifesta as características estilísticas desse movimento literário, já que "a verdadeira obra de arte não se sujeita aos limites de tempo e de espaço. Ela é atemporal e universal porque registra algo que faz parte da essência da condição humana." (BRESSAN, 2007, p. 14). Em virtude disso, tentamos por meio deste trabalho, mostrar que é necessário refletir e questionar os paradigmas de ensino da literatura. Pois, aprender literatura por meio da historiografia e periodização não é aprender literatura, é aprender história. A presente pesquisa tem o apoio financeiro da Capes, por meio de bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Palavras-chave: Ensino. Literatura. Historiografia. Periodização. "Meia Hora de Cinismo".

INTRODUÇÃO

Infelizmente, na prática, o hábito da leitura não é incentivado pelos paradigmas de ensino utilizados pelas escolas. Muitos alunos leem os livros indicados pelos professores por mera obrigação ou não os leem, apenas pegando algum resumo ou comentário crítico bem artificiais e superficiais sobre as obras, fazendo de conta que as leram.

A Literatura é uma área de conhecimento de suma importância para a formação e desenvolvimento humanos, não somente pela gratuidade e entretenimento que a ficção proporciona, mas por possibilitar aos leitores uma reflexão acerca de situações que não são apenas ficção, e sim inspiradas na condição humana, ou seja, é na realidade das pessoas que os autores recontam essas experiências, ora valendo-se apenas do realismo cotidiano, ora do mundo maravilhoso e fantástico (COELHO, 1997).

A leitura e análise de obras literárias – romances, poesia, contos, narrativas etc. –, bem como das adaptações cinematográficas, é importante para a formação do ser humano, especialmente para aqueles que serão docentes de língua portuguesa. O ato de ler as narrativas literárias faz com que venhamos a viajar sem sair do lugar, viver a história que está sendo contada. O leitor se transporta para um outro mundo, o da imaginação e da fantasia.

Diante disso, o ensino da literatura deveria ser prazeroso e instigante, e não desgastante e impositivo. Contudo, muitas vezes, o ensino da literatura é exatamente assim: desgastante e impositivo, pois é feito por meio da história e da análise e crítica de alguém sobre a obra ou por meio da delimitação e caracterização de períodos literários. Nessa abordagem, acaba-se deixando de lado a leitura propriamente dita do texto literário.

SUMÁRIO

Infelizmente, o paradigma de ensino de literatura adotado em muitas escolas de ensino médio é esse que faz uso da historiografia e da periodização literárias, complementadas por aquilo que determinado crítico literário fala sobre cada obra literária.

Entender que uma obra pertence a um determinado movimento literário não significa saber literatura. Entender o contexto histórico e as influências sociais de um determinado período em que a obra esteja inserida não significa aprender literatura. Literatura se aprende, se entende e compreende pela análise do próprio texto literário. É lendo e analisando os princípios e características literários que a literatura é inserida na formação de docentes e discentes.

SUMÁRIO

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando se fala de ensino de literatura, a história literária se apresenta como um dos relevantes problemas metodológicos. Acerca disso, Coutinho (1988) afirma:

É dos mais complexos o problema da história literária. O assunto vem provocando calorosos debates entre os especialistas nas últimas décadas. De qualquer modo, é fora de dúvida que não lhe pode ser oferecida uma solução empírica. Está superada a mentalidade que se recusava a encarar a questão metodológica e conceitual, no que concerne à historiografia literária, limitando-a ao inventário e armazenagem de fatos do passado literário. O que caracteriza o estado atual da questão não é a fuga ao método, porém a crise de métodos (COUTINHO, 1988, p. 7).

Diante essa afirmação, notamos que há problemas em torno dos métodos utilizados no estudo e ensino da literatura brasileira. Pois, como ele mesmo afirma, “não é a fuga ao método, porém a crise de métodos” (1988, p. 7). Essa fuga se dá por meio de debates

de diversos especialistas da área. Esclarecendo ainda que essa crise se fortificou e foi mais bem organizada no Primeiro Congresso Internacional de História Literária (1931) que teve como tema principal “os métodos da história literária”.

Conhecer a literatura por meio dos fatores históricos é importante, como afirma Bressan (2007). Porém, a obra fala por si:

Conhecer o fato e o contexto histórico que geraram uma obra é fundamental, no entanto a verdadeira obra de arte não se sujeita aos limites de tempo e de espaço. Ela é atemporal e universal porque registra algo que faz parte da essência da condição humana, e, por isso mesmo, mexe com a sensibilidade e com a consciência de qualquer ser humano (BRESSAN, 2007, p. 14).

São esses métodos e formas de ver e estudar a literatura que são retratadas por Coutinho (1988) como debate e discordância entre os especialistas da literatura, pois a “grande parte da controvérsia gira à volta da ideia de substituir o método histórico, de modo a penetrar mais organicamente a realidade do fenômeno literário.” (1988, p. 8). Ele ainda afirma que há uma ação que repele os estudos do método historiográfico negando sua intenção de explicar e estudar a obra por completa.

[...] Negando a sua pretensão de explicar de maneira total a obra de arte a partir do conhecimento e explicação de sua gênese no meio histórico, social ou econômico; seja, aprofundando ainda mais a negação, recusando o próprio princípio do método, isto é, a historicidade do fenômeno literário e a possibilidade de estabelecer os nexos de causa condições (COUTINHO, 1988, p. 9).

Como se vê, uma coisa se opõe a outra, o método histórico é o oposto do método estético ou crítico, havendo assim, uma recusa ao método historiográfico.

Os estudos começaram a seguir direções diferentes. Essa diferenciação se deu pela comparação literária e outras influências.

SUMÁRIO

Todavia, com o passar dos tempos e com a evolução social e a modernização acabaram abrindo novos horizontes de como ver, estudar e explorar a literatura. Isto é, há uma desvalorização ao método histórico, abrindo um leque para um outro olhar, como afirma o autor:

O valor do método histórico de abordagem do fenômeno literário, do método analítico formado no espírito do naturalismo, como uma tentativa de aplicar ao estudo da literatura e técnica científica do século XIX, inspirada no culto do fato isolado e concreto e na submissão ao objeto, foi posto em dúvida à medida que o século XX ia tomando maior consciência do conteúdo estético da obra de arte e, em consequência, procurava um método de captação e avaliação dos elementos formativos desse conteúdo (COUTINHO, 1988, p. 10-11).

Surge, assim, uma revolta contra os conceitos do positivismo e historicismo em relação à metodologia do estudo da literatura. Formam-se, com isso, várias críticas a esse método que estuda a arte pela base histórica.

Uma forma de objeção ao estudo da literatura é o método de periodização. Mas, para quem defende o estudo da literatura pela base histórica, considera que é necessário haver uma organização dos fatos e acontecimentos, pois “dos mais difíceis temas da ciência histórica, periodologia exige boa formulação, se não quisermos ver na história um fluxo contínuo e sem direção, um acervo de eventos caóticos e indistintos” (COUTINHO, 1988, p. 18-19). Diante dessa visão, outros especialistas e defensores desse método afirmam que essas concepções não podem se dividir ou serem desligadas, pois decorrem do desenvolvimento da história.

Mas, com a grande discussão desses métodos, muitos dos estudiosos e pesquisadores da literatura continuaram a discordar e o próprio Coutinho (1988, p. 24), de certa forma, se contradiz quando afirma que olhar para a literatura pelo lado da “periodização estilística proporciona ao historiador a libertação da ‘tirania cronológica’

SUMÁRIO

Não há maior escolha da historiografia literária do que a cronologia". Ou seja, deve-se estudar e pesquisar a literatura pela obra, isto é, pela visão estilística ou estética/crítica.

METODOLOGIA

Sob a ótica da teoria literária e do comparativismo, será feita uma breve análise da obra "Meia Hora de Cinismo", de França Júnior, cotejando-a com aquilo que os teóricos afirmam acerca do Romantismo, movimento no qual está inserida cronologicamente. Levaremos em consideração os aspectos do ensino da literatura brasileira na educação básica e a consistência das delimitações das obras literárias de acordo com o método da periodização para classificá-las em uma classe literária e seu estudo por meio da historiografia.

ASPECTOS DO MOVIMENTO LITERÁRIO ROMANCISTA BRASILEIRO

Numa abordagem histórica sobre suas origens na Europa, o Romantismo é tido "como o movimento literário que, embora tenha como mote as paixões arrebatadoras, abrange também uma série de outros temas, como as grandes causas sociais, a morte, o patriotismo, o gosto pela morbidez, a religiosidade, o sentimento de solidão" (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016 p. 20).

Dentro de um contexto geral, o Romantismo nasce para responder ao anseio de reconhecer-se. Os acontecimentos a seguir são grandes contribuintes para esse objetivo: "As revoluções burguesas mudam o perfil da sociedade europeia no início do século XIX.

Liderando as transformações sociais e econômicas, a burguesia ganha poder político e passa a buscar uma arte na qual possa reconhecer-se” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 8).

O Romantismo começa sua tentativa de romper com a postura racional imposta na estética do Arcadismo. Sendo assim, “o movimento romântico interpreta a realidade pelo filtro da **emoção**. Combinada à **originalidade** e ao **subjetivismo**, a expressão das emoções definirá os princípios da nova produção artística” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 8). O grande projeto literário a ser cumprido pelo Romantismo é o de “criar uma identidade estética para o burguês” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 8).

Ormundo e Siniscalchi (2016) denominam o Romantismo como um movimento de muitas fases que possui em seus textos características bastantes variadas e uma grande pluralidade temática, como: “Mal do século” e escapismo, tratando sobre morte, ideias patrióticos, descrição da natureza de forma exótica, frustrante realidade, bons selvagens, infância idealizada e feliz, forças ocultas, sentimentalismo com a natureza atuando como um reflexo do eu, retorno à idade média marcada pela religiosidade; a supervalorização do eu, tendo o indivíduo como centro do universo; a crítica a realidade, ligada às causas sociais buscando uma sociedade mais justa; dentre outras características.

ASPECTOS DO MOVIMENTO LITERÁRIO REALISTA BRASILEIRO

Diferente dos períodos literários anteriores, que encobriam os erros dos burgueses e as mazelas sociais presentes em sua sociedade,

[...] no Realismo a sociedade da época e os comportamentos coletivos passaram a ser retratados, nas obras literárias, a partir de uma perspectiva mais objetiva. Dentre os vários autores do período, Machado de Assis se destacou por trazer, para os seus romances e contos, um olhar cético e perspicaz ao caracterizar, por meio das personagens e dos narradores que construiu, a sociedade de seu tempo de maneira extremamente fiel e crua" (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 203) .

Nos romances do movimento realista, além desse olhar cético e perspicaz,

[...] os escritores realistas adotarão a razão e a objetividade como lentes através das quais observam a realidade. O que revelam é uma burguesia hipócrita e fútil, que explora o proletariado enquanto professa o amor à justiça e à igualdade (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 180).

"Costuma-se dizer que o ano de 1881 marca o início do Realismo no Brasil, porque foi nessa data que Machado de Assis publicou "Memórias Póstumas de Brás Cubas", que promoveu uma ruptura radical com o 'modelo romântico de narrativa'" (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 198).

O leitor passa a ser o centro da cena literária, pois existe "uma importante característica da prosa realista: o objetivo é manter a atenção do leitor, e não o convencer a se comportar dessa ou daquela maneira, como queriam os românticos" (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 200).

Prometendo emoções fortes e conhecimentos novos ao leitor, Machado promove

A interlocução que aparece nos romances do autor é estabelecida com um público de traços definidos (membro da elite burguesa, familiarizado com a estrutura dos romances românticos, alguém que vive nos principais centros urbanos brasileiros...). Machado sabe que esse leitor

precisa se interessar pela obra para adquiri-la e, desse modo, garantir a sua atividade de escritor (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 181).

Desse modo, fica evidente que “no plano da linguagem, a tradução mais evidente do novo olhar adotado pelos escritores realistas é a tentativa de oferecer descrições aparentemente isentas para que o leitor forme um juízo das cenas apresentadas” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 183).

Ormundo e Siniscalchi (2016 p. 47) tratam o Realismo como a “verdade verdadeira”, isto é, os autores colocam o Realismo como o expositor da verdade, do que é real, a realidade. Colocam o Realismo como o movimento de crítica à sociedade, sobretudo crítica à burguesia. Apresentam o Realismo como um grande opositor e diferenciado do Romantismo, o qual vivia apenas o “eu”. A principal motivação do Realismo era o deslocamento do “eu” para a realidade objetiva: as massas famintas, o crescimento acelerado e desordenado da burguesia e os seus vícios.

MÉTODO DE ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com Ormundo e Siniscalchi, no livro “Se liga na língua” (2016), o método do ensino da literatura se dá pela historiografia e periodização, que consistem em basear os estudos literários por meio da história e dos marcos de delimitação do tempo, com início, meio e fim.

Os autores começam fazendo uma abordagem de transição do Classicismo para o Arcadismo ou Neoclassicismo em Portugal, apontando esse como uma oposição ao movimento do Barroco, trazendo assim, uma nova forma de literatura resgatando uma simplicidade literária e tendo como modelo a cultura greco-latina.

A partir desse ponto, eles alistam ideias que embasaram os princípios ou características do movimento, tais como: o culto da razão, o repúdio dos adornos barrocos, adoção de vida simples, a fuga dos centros urbanos, a valorização de uma vida transcorrida sem grandes sobressaltos, a supervalorização de cada minuto de existência, a referência às mitologias gregas e a crença no estoicismo, pregação da “arte do bem viver”.

Salvo algumas exceções, produziram poemas que alguns estudiosos consideraram afetados, distantes das questões sociais e políticas de seu tempo e da intensidade dos sentimentos humanos. Os interlocutores desses textos poéticos eram, em geral, leitores intelectualizadas, refinados e aristocráticos, que compreendiam e participavam desse jogo de fuga para um tempo e espaço perfeito, alheios às profundas mudanças pelas quais vinham passando as metrópoles europeias e suas colônias no conturbado século XVIII (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016 p. 115).

É possível notar, em uma análise mais aprofundada do livro e de acordo com o trecho anteposto, que em nenhum momento se tem uma análise de obras literárias ou até mesmo um conceito central do que seria esse movimento literário. As obras são expostas, mas não são interpretadas e analisadas para confirmação de suas características de acordo com a classe literária em que está inserida. Geralmente, são feitas apenas observações a respeito do conceito geral que aparece no texto. Evidenciando, assim, a não leitura e utilização do texto literário em sala de aula. Ou seja, levando em consideração apenas o que alguém – crítico literário – comentou sobre a obra. Com isso, deixa de ser um estudo da obra literária para o estudo da crítica literária. Tendo em vista que, “o essencial é o estudo da obra em si mesma” (COUTINHO, 1988, p. 14).

SUMÁRIO

SOBRE A OBRA “MEIA HORA DE CINISMO”, DE FRANÇA JÚNIOR

A dramaturgia de França Júnior aparece no capítulo da história do teatro realista, mesmo que considerada continuação da comédia de costumes, realizada no período romântico (ABREU, 2015, p. 1).

A leitura do teatro de França Júnior possibilita rever um problema recorrente na história da literatura, entendida como ordenamento de material, “modo linear segundo o paradigma de grandes autores”, valorizados em esquema de vida e obra (ZILBERMAN, 1989, p. 31).

“Meia hora de cinismo” encena a vida acadêmica na Faculdade de Direito, em São Paulo, com “pequenas aventuras de jovens estudantes vivendo sem grandes preocupações e longe das famílias que os sustentam” (COSTA, 1998, p. 158).

Nesta peça, França Júnior segue a poética clássica no cumprimento da lei das três unidades (apenas uma ação, que se passa em não mais de 24 horas e num só lugar), mas provoca ruptura ao deixar de lado a estruturação, com cenas que não se encadeiam, quase sem enredo. Por esta falta, a crítica refere à forma desajeitada da peça e a classifica como mero bate-papo cênico (MAGALDI, 1997, p. 141, *apud* ABREU, 2015, p. 31). E por não considerar o descuido no encadeamento das cenas como um índice de afastamento de normas, conforme propugnado pela estética romântica, a crítica segue atribuindo ao dramaturgo a condição de continuador de um modelo de comédia, ainda que seu teatro, conforme o que os românticos imaginaram, se afaste das regras do gênero (JOBIM, 1999, p. 134, *apud* ABREU, 2015, p. 31).

SUMÁRIO

ANALISANDO E DISCUTINDO A OBRA “MEIA HORA DE CINISMO”, DE FRANÇA JÚNIOR

O termo cinismo se refere ao tédio dos alunos em face da vida pacata e de estudos, que acompanha o uso antigo desta palavra no português (AULETE, 1980, p. 713, *apud* ABREU, 2015, p. 31).

A ação acontece na casa de estudantes, onde se encontram Trindade (calouro), Frederico (bicho), Nogueira (segundo ano), Neves (terceiro ano) e Macedo (quarto ano), no dia em que o negociante Jacó aparece para cobrar uma promissória vencida contra Macedo. Compõe ainda o elenco um oficial de justiça que não chega a dizer palavra.

Ao lermos a referida obra, que está associada cronologicamente ao Romantismo, notamos a incompatibilidade de sua classificação ao movimento ao qual está inserida. Podemos notar essa incompatibilidade com a ação sofrida pelo personagem Trindade que é vaiado e desmoralizado por seus amigos, coisa que não é comum no Romantismo:

(Ao subir o pano ouve-se dentro uma gritaria infernal, na qual devem sobressair as palavras: ó calouro, ó burro, ó ladrão de galinha, ó desfrutável, etc.)

Trindade, só **Trindade** (Entrando furioso pela porta do fundo.) – Berra, canalha!...Miseráveis!...Infames que assentam e desmoralizam um homem, qualquer que seja o lugar em que se ache. (Pausa: mudando de tom.) São gaiatices do Senhor Nogueira. (Voltando-se para a plateia.) Os senhores acham isto bonito? Quase todos os senhores são veteranos, pois bem; coloquem-se na minha posição, e façam ideia com que cara passa um homem pela rua sacudido por uma vaia com esta que acabo de tomar! Todas as janelas se abriram, milhares

de caras às gargalhadas gritavam na minha passagem, ó burro, ó desfrutável, ó ladrão de galinhas!...Ora, senhores, chamarem burro a mim que fiz há dias uma sabatina brilhante em Direito Natural, sim, senhores, (Com expressão.) uma sabatina brilhante, brilhantíssima [...] (FRANÇA JÚNIOR, 1980, p. 55).

O descaso para com Trindade fica novamente evidente quando, após combinarem para almoçar juntos, comem sem esperar por ele:

Mas ah! Agora é que me lembro que ainda não almocei... (Puxando o relógio e vendo as horas.) Bem; ainda falta um quarto para as onze: hoje é domingo, e meus companheiros não almoçam senão lá para o meio-dia; provavelmente ainda estão dormindo, vou acordá-los [...]

Nogueira [...] Mas entre parêntesis, vocês já almoçaram?

Frederico – Não nos vês de palito?

Nogueira (Rindo às gargalhadas.) – Que pagode: faço ideia como não estará o Trindade furioso.

Frederico e Macedo (Admirados.) – Pelo quê?

Nogueira – Pela tremendíssima hipótese de almoço que vocês lhe pregaram. O homem hoje faz um assassinato.

Frederico – O almoço estava marcado para as dez e meia horas; ele chegou depois da hora, a culpa não é nossa: queixe-se de si.

(FRANÇA JÚNIOR, 1980, p. 56-57).

Podemos notar também, que além desses pontos, há a exposição da realidade de muitos homens que gastam seu patrimônio com coisas banais e desnecessárias. Dessa forma, o leitor passa a ser conectado com o texto e vê que tudo não passa da encenação da sua própria realidade fazendo com que “o leitor forme um juízo das cenas apresentadas” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 183). Como vemos neste trecho:



SUMÁRIO



Frederico (Sentando-se em uma extremidade da cama em que se acha Macedo.) – Se eu contar a vocês o que se passou comigo há quatro anos, talvez não me acreditem. Estava eu nesse tempo no colégio do João Carlos, e estudava alguns preparatórios que me restavam para largar a maldita casca de bicho, casca que até hoje ainda pos-suo, e julgo possuirei per *omnia saecula saeculorum*, se Deus me der vida e saúde, quando em um belo sábado, saindo do colégio, deliberei lá não voltar senão daí a uma semana; por outra, resolvi ficar na pândega para entregar-me aos doces prazeres de uma tacada de bilhar no Lefebre, e respirar o ar puro e livre das ruas que eu só via aos domingos e dias santos. Mas desgraçadamente meus cálculos falharam, pois meti-me na noite em que saí do colégio em um malfadado *lansquenet*, e perdi, ainda me lembro com grande dor, uns magros dez mil réis com que procurava satisfazer todos os meus sonhos e ambições de cascabulho. Saí da tal casa leve como uma pena, sem um real no bolso, disposto já a vagar pelas ruas até que rompesse a aurora, quando encontrei-me com o Martins. [...] e conto-lhe imediatamente o ocorrido; ele solta uma risada, e diz-me que se achava nas mesmas condições, isto é, sem dinheiro [...] (FRANÇA JÚNIOR, 1980, p. 58).

Um outro aspecto que pode ser analisado dentro dessa obra é o fato de “focalizar profunda e criticamente a realidade interior do ser humano” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016 p. 84). Vejamos:

Nogueira e Frederico (Entrando pela esquerda.)

Frederico – É o que te digo, Nogueira, hoje vence-se uma letra que o Jacó obrigou o Macedo a assinar – está portanto realmente encalacrado. Aquele maldito verdugo é capaz de fazer-lhe alguma, e eu antevejo um resultado bem funesto em tudo isso.

Nogueira – Deixa o negócio por minha conta, e verás como se trata um credor de estudante. Acredita, Frederico; um credor de estudante é o animal mais covarde que pisa o solo de São Paulo: com quatro gritos e meio abrandar-se e humilha-se como o mais inocente cordeirinho.

E então este que foge de um estudante atrevido, como o diabo da cruz! Além disso o Macedo é filho-família, e em face da nossa legislação não é responsável pelas dívidas que contrai; se quiser pagar é somente para salvar a sua dignidade.

Frederico – E tu sabes qual é a Ordenação que trata disso para lermos ao Jacó, quando ele vier?

Nogueira – Não, porém é o mesmo: improvisa-se qualquer Ordenação, e ele engolirá a pílula com a mesma facilidade com que qualquer de nós engole uma das do Etchecoin. Deixa o negócio por minha conta e verás. (FRANÇA JÚNIOR, 1980, p. 61).

SUMÁRIO

POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DO USO DOS PARADIGMAS DA HISTORIOGRAFIA E DA PERIODIZAÇÃO PARA O ENSINO DE LITERATURA

Conhecer o fato e o contexto histórico que geraram uma obra é fundamental, no entanto a verdadeira obra de arte não se sujeita aos limites de tempo e de espaço. Ela é atemporal e universal porque registra algo que faz parte da essência da condição humana, e, por isso mesmo, mexe com a sensibilidade e com a consciência de qualquer ser humano (BRESSAN, 2007, p. 14).

Como afirma Bressan (2007), a arte literária mexe com o ser sensível e consciência do que é o ser humano. No instante em que o sistema educacional utiliza desses métodos – historiografia e periodização – para estabelecer e delimitar o que é literatura, acaba que quebrando a atemporalidade e a universalidade do texto literário. Gerando assim, docentes que lecionam sobre literatura, porém nunca leram a obra em si. Conseqüentemente, faz com que os discentes não

tenham acesso ou não sejam inseridos na esfera literária, pois recebem apenas a replicação do conhecimento que o docente obtém.

Essa perspectiva do sistema educacional com relação ao ensino da literatura não permeando o tempo e espaço gera conflitos na aprendizagem, pois o estudante aprende que os movimentos literários têm um período e o que ali foi produzido pertence apenas aquele contexto. Porém, as características que permeiam um estilo de época não são exclusivas de um só período. Existem obras que estão inseridas dentro de um movimento literário, todavia não se encaixam nas descrições gerais daquele movimento, podendo até ser opostas a ele. Desta forma, fica ainda mais evidente que “[...] a verdadeira obra de arte não se sujeita aos limites de tempo e de espaço. Ela é atemporal e universal porque registra algo que faz parte da essência da condição humana” (BRESSAN, 2007, p. 14), e não apenas de um determinado período ou contexto histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma necessidade e uma vontade de representar o passado, de fazê-lo presente e a história é a reconstituição de algo sucedido, feito na tentativa de reconstruir o que houve, logo uma das maneiras para representar o passado com eficácia, é o texto literário (BRESSAN, 2007, p. 14). Porém, estudar a literatura por meio dessa argumentação torna-se contundente, pois não se ensinará a literatura, mas a história literária.

É por esse motivo – estudar a literatura pelo viés histórico – que dia a pós dia os alunos tornam-se cada vez menos atraídos pela leitura propriamente dita da obra. Fazendo com que se formem alunos que conhecem a história literária, mas que não tem um posicionamento crítico sobre o seu conteúdo. Ou seja, a utilização do

medo historiográfico e de periodização para o ensino da literatura, de certa forma, torna-se prejudicial para o desenvolvimento intelectual dos estudantes da educação básica.

Como diz o próprio Coutinho (1988, p. 8), “grande parte da controvérsia gira à volta da ideia de substituir o método histórico, de modo a penetrar mais organicamente a realidade do fenômeno literário”. E são esses métodos e formas de ver e estudar a literatura que gera um debate e discordância entre os especialistas da literatura, pois a obra é indispensável.

Diante disso, tentamos por meio deste trabalho, mostrar que são necessárias reflexão e questionamento acerca dos paradigmas de ensino da literatura. Pois, aprender literatura por meio da historiografia e periodização não é aprender literatura, é aprender história.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. **Português: Contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2010. p. 4-204. v. 2.

ABREU, Wagner Coriolano de. Herança Romântica no teatro de França Júnior. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 17, volume 1, 2015.

BRESSAN, Inês Cardin. **Afrânio Coutinho, crítico e historiador da literatura brasileira**. Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP, São Paulo, 2007.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à Literatura no Brasil**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

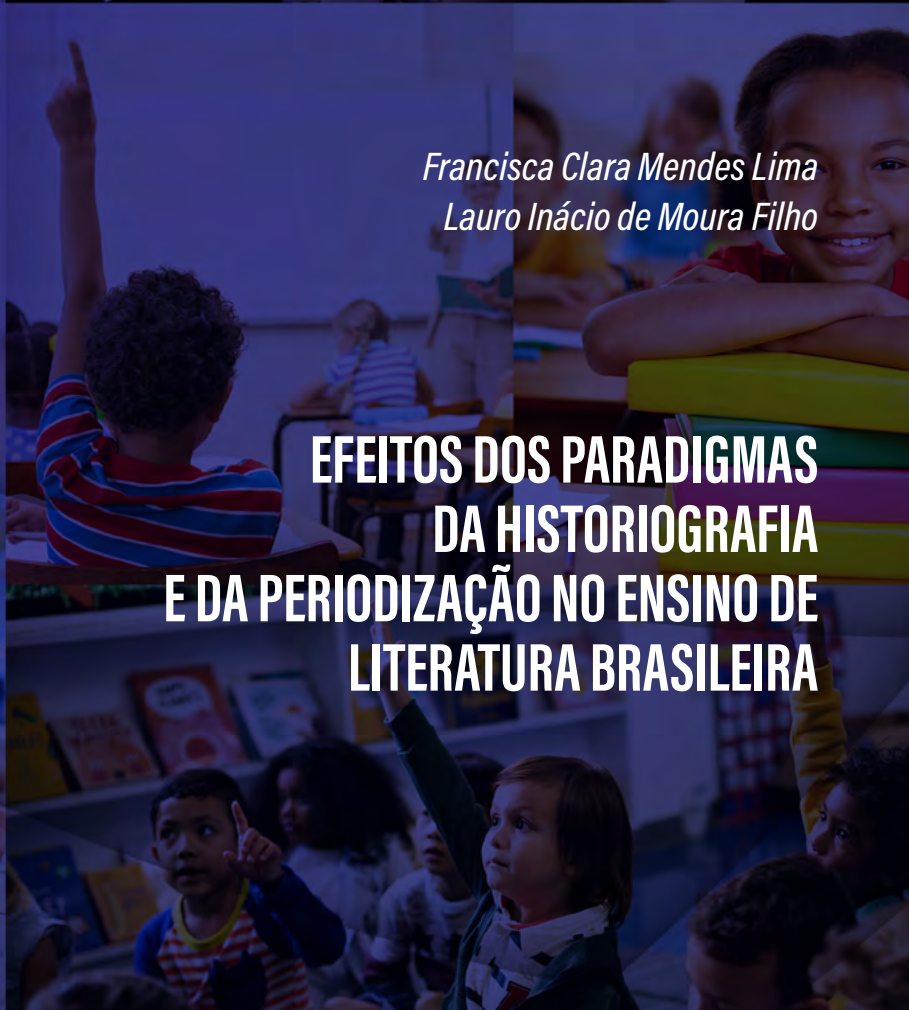
FRANÇA JÚNIOR, Joaquim José de. Meia hora de cinismo. In: FRANÇA JÚNIOR, Joaquim José de. **Teatro de França Júnior**. Rio de Janeiro: Funarte, 1980. (Clássicos do Teatro Brasileiro, II). p. 51-73.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**. 1º ano São Paulo: Moderna, 2016.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**. 2º ano São Paulo: Moderna, 2016.



21



*Francisca Clara Mendes Lima
Lauro Inácio de Moura Filho*

**EFEITOS DOS PARADIGMAS
DA HISTORIOGRAFIA
E DA PERIODIZAÇÃO NO ENSINO DE
LITERATURA BRASILEIRA**



SUMÁRIO

RESUMO

Fale-se em uma crise literária, na qual o ensino de Literatura vem se perdendo. As práticas adotadas não surtem efeito e não são capazes de formar leitores críticos e muitos menos leitores de obras que não sejam as pré-selecionadas ou escolhidas a dedo por críticos literários. A obra se “Como fazia um deputado” (1863), de França Júnior (1838-1890), traz consigo uma perspectiva crítica muito pertinentee ainda assim pouquíssimas pessoas a conhecem. Por que isso acontece? Por meio de uma análise crítica de teoria literária, chegamos à conclusão de que a razão possivelmente está na metodologia de estudo adotada na grande maioria das disciplinas de literatura brasileira: a historiografia e a periodização literárias (COUTINHO, 1988, SILVA, 2000). Por apresentar inegavelmente características do Realismo, embora esteja cronologicamente no Romantismo, “Como se fazia um deputado” é injustamente relegada ao esquecimento. Mesmo que não se encaixe no Romantismo, “Comose fazia um deputado” nunca deveria cair no esquecimento, pois é um importante instrumento de resistência e defesa de uma sociedade democrática, denunciando de forma satírica a candidatura a deputado de um jovem advogado, bem como as relações sociais de conveniência, interesse, poder e vaidade por trás dessa candidatura. Essa obra deveria ser ensinada muito mais pelo viés de uma formação humanizadora (CANDIDO, 2011) e emancipadora (FREIRE, 2011) do que pelo viés da historiografia literária. A presente pesquisa conta com o apoio financeiro da Capes, por meio de bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Palavras-chave: Literatura. Política. Romantismo. Realismo. França Júnior.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da literatura, ao longo da história, se deu através de um papel importante cumprido pela escola. Através desse ambiente, diversos leitores obtiveram ou obtêm o contato inicial com o texto literário. Contudo, tal prática vem se transformando, e a literatura, parece progressivamente mais inusitada aos currículos escolares. Nota-se uma diminuição da influência da literatura, não dela em si, mas da forma como ela é transmitida. Assim, podem-se perceber as instituições e os professores tentando garantir a permanência da disciplina no currículo escolar, mesmo que a tratando como subsidiária.

Por um lado, existem tentativas de instrumentalizá-la, ou seja, utilizá-la para diferentes finalidades, como no ensino da História ou da cultura, simplesmente através do contexto histórico dos textos literários. Ou, ligá-la a outras perspectivas de conhecimento e de arte, como a música, o teatro, o cinema. A resultância mais desvantajosa dessas premissas talvez seja a de não se dar a devida importância à linguagem literária. Isto quando não se desabona inteiramente a possibilidade de a natureza estética estar inscrita no texto. Tendo em vista que, “o essencial é o estudo da obra em si mesma” COUTINHO (1988, p. 14).

Em vista disso, o objetivo do presente trabalho é analisar o método periodológico utilizado no ensino de literatura, partindo do que dizem os teóricos sobre as escolas literárias em comparação ao que nos é apresentado nos livros didáticos do ensino médio. Tal comparação poderá nos revelar que, de uma certa maneira, nem sempre os livros exibem as características apresentadas nas escolas nas quais estão cronologicamente inseridos. O tempo limitado não permite a leitura de todas as obras de todos os autores brasileiros, mas a dedicação a cânones literários influencia na não escolha de obras que não seguem o padrão da historicização.

SUMÁRIO

Partindo dessas observações, o presente artigo é fruto de uma pesquisa bibliográfica, de teor qualitativo, através de uma abordagem da Literatura Comparada e da Teoria Literária, qual se procurou cotejar aquilo que os teóricos afirmam sobre o Romantismo, período em que a peça “Como se Fazia um Deputado”, adotada como *corpus*, está cronologicamente encaixada, e aquilo que realmente podemos encontrar na referida obra de França Júnior.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de literatura tem como uma de suas abordagens a exposição de obras e autores pré-selecionados por críticos e cânones literários, bem como suas características específicas apresentadas através de marcos temporais, quando uma escola começa e a outra termina. Um dos fatores que levam a isso são os paradigmas historiográficos e periodológicos adotados no ensino da literatura, por meio das escolas literárias. As designações feitas através das épocas transformam os períodos literários em contextos políticos e sociais, Silva (2000) interpõe que:

[...] designações como “época da Contra-Reforma”, “época das luzes”, “época vitoriana”, “época entre as duas guerras”, etc., que apresentam um significado marcadamente histórico-cultural, têm interesse para articular os períodos literários com contextos político-sociais, ideológicos, filológicos e religiosos, [...] (SILVA, 2000, p. 424).

Dentro desta perspectiva, Rezende (2013) aponta a forma como a literatura é abordada em sala de aula constantemente por meio de uma lista pré-selecionada de autores e obras:

A história da literatura centrada no nacionalismo literário ainda é de longe a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se em sequência temporal numa

lista de autores e obras do Cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas (REZENDE, 2013, p. 101).

Cronologicamente, o autor e escritor França Júnior faz parte do movimento literário do Romantismo. Tal movimento começa sua tentativa de romper com a postura racional imposta na estética do Arcadismo. Sendo assim, “o movimento romântico interpreta a realidade pelo filtro da emoção. Combinada à originalidade e ao subjetivismo, a expressão das emoções definirá os princípios da nova produção artística” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 8). No Romantismo,

Os escritores românticos, pela primeira vez na história, escrevem para sobreviver. Por esse motivo, procuram conciliar dois objetivos distintos: divulgar os valores da burguesia e ao mesmo tempo divertir os leitores. [...] Esse é também um novo contexto de circulação [...] o alcance da literatura se amplia bastante (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p. 9).

Dentre as principais características e tendências do Romantismo, segundo Amaral (2016), apresentam-se:

Subjetivismo, emocionalismo, confessionalismo – Os autores clássicos procuram sobre os sentimentos (generalização, idealização, racionalização) ou exprimi-los indiretamente, recorrendo a alegorias mitológicas, ao contrário, buscam a expressão direta das emoções. [...] Pessimismo – O individualismo e o egocentrismo adquirem traços doentios de inadaptação. [...] Escapismo – O tédio de viver, também chamado de “mal do século”, conduz a diversas formas de fuga da realidade – no tempo e no espaço, no culto da imaginação (fantasia, sonho, delírio) e mesmo no desejo da morte. Nacionalismo, historicismo, indianismo – Exaltação dos valores e dos heróis nacionais. Valorização da cultura popular – o folclore – Além das pesquisas e do trabalho de registro das narrativas orais e das canções populares, os autores buscam nessas fontes inspiração para as suas próprias obras. Crítica

social – Muitos autores românticos assumem uma posição combativa, denunciando as injustiças sociais. Esse engajamento ocorre principalmente na última fase do Romantismo (AMARAL, 2016, p. 76).

O Romantismo é dividido em três importantes gerações, a primeira delas explora assuntos e questões relacionados a uma literatura puramente nacional. Desse modo, segundo Abaurre L., Abaurre B. e Pontara (2010),

[...] a produção da primeira geração romântica se consagrou pela construção de um discurso de nacionalidade, exaltando os elementos constitutivos de nosso país. [...] a natureza e o índio foram alçadas à condição de símbolos de uma nação que se consolidava. Também a nossa pátria foi cantada com a força de um sentimento poderoso: a saudade (ABAURRE L., ABAURRE B. & PONTARA, 2010, p. 47).

Por sua vez, a segunda geração romântica, como afirmam Abaurre L., Abaurre B. e Pontara (2010), tem como foco literário a idealização, a paixão e a morte. Para as referidas autoras,

A segunda geração romântica é marcada por uma postura de exagero sentimental que a torna inconfundível. [...] incorporam a imagem de um herói romântico que defende valores incorruptíveis como a honestidade, o amor e o direito à liberdade (ABAURRE L.; ABAURRE B.; PONTARA, 2010, p. 57).

O amor totalmente idealizado e a expressão dos sentimentos arrebatados por meio de imagens como natureza sombria e a solidão norteiam o projeto literário da segunda geração romântica, cujo momento também conhecido como “mal do século”. Segundo as pesquisadoras:

A idealização absoluta e o interesse por duas ideias essencialmente românticas – amor e morte – definem o projeto literário da segunda geração. Essa geração de poetas atormentados, que frequentemente morriam ainda

jovens, foi marcada pela expressão exacerbada de um subjetivismo pessimista, pelo desejo de evasão da realidade, pela atração pelo mistério e ainda pela consciência da inadaptação do artista à sociedade em que vive. A solidão, o culto a uma natureza mórbida e soturna e, acima de tudo, a idealização da mulher virginal e etérea são as formas poéticas encontradas para traduzir em imagens os sentimentos arrebatados que vivenciam (ABAURRE L.; ABAURRE B.; PONTARA, 2010, p. 57).

Por fim, a terceira e última geração romântica tinha como proposta produzir uma poesia mais engajada e a intenção de atingir um público maior. “Os poetas condoreiros procuram atingir um público mais numeroso. Para isso, iam aos teatros, às sacadas dos jornais e às praças públicas declamar seus versos. É o poeta orador” (ABAURRE L.; ABAURRE B.; PONTARA, 2010). Para as mesmas autoras,

A poesia condoreira tem algumas características bem marcantes. Composta para ser declamada, faz uso intenso de vocativos e exclamações. A pontuação aliás, é um dos recursos mais explorados por esses poetas, uma vez que procuram dar aos textos um tom característico da oratória. Outro aspecto do Condoreirismo é o gosto pelas imagens exageradas, hiperbólicas, que provocam impacto no leitor e despertam emoções mais fortes [...] (ABAURRE L.; ABAURRE B.; PONTARA, 2010, p. 82).

MOVIMENTO LITERÁRIO E CRÍTICA NA OBRA “COMO SE FAZIA UM DEPUTADO”

França Júnior (1838-1890) foi um escritor do Rio de Janeiro que ficou bastante conhecido por suas obras e peças de teor crítico e que satirizam a política dos maus costumes da ínfima burguesia carioca, tendo como foco em suas tramas o interesse, seja por uma posição social elevada, pelo poder, pela ascensão política, pelo dinheiro ou

pelos títulos. A peça teatral “Como se Fazia um Deputado” retrata perfeitamente como não se medem esforços para chegar ao poder.

Anteriormente foram citadas as características da escola literária do Romantismo, período ao qual França Júnior e suas obras pertencem cronologicamente. Eis agora as características de outra escola literária, o Realismo. Segundo Amaral *et al.* (2016),

Investigação da sociedade e dos caracteres individuais feitas “de dentro para fora”; isto é, por uma análise psicológica capaz de abranger toda a sua complexidade, utilizando, entre outros recursos, a ironia, que sugere e aponta em vez de afirmar. Ênfase nas relações entre o ser humano e sociedade burguesa, atacando suas instituições e seus fundamentos ideológicos: o casamento, o clero, a escravização ao trabalho como meio de “vencer na vida”; as contradições entre ricos e pobres, vistas pela ótica dos “vencidos” (marginais, operários, prostitutas, etc.), e não dos “vencedores” etc. Tratamento imparcial e objetivo dos temas, que garante ao leitor um espaço de interpretação, de elaboração de suas conclusões a respeito das obras (AMARAL *et al.* 2016, p. 76).

Diante disso, cabe a análise de trechos da própria obra que evidenciam a presença desses atributos e que anulam quase completamente os seus supostos traços românticos, visto que as escolas realistas constituem uma reação contra o Romantismo. Um dos pontos relevantes a ser mencionado é a sátira do casamento por interesse. O sobrinho do coronel Limoeiro e a filha do tenente-coronel Chico Bento, casam-se mantendo então as linhas políticas Liberais e Conservadoras, uma forma de nunca se comprometer e agir sempre motivados por conveniência:

Limoeiro – É um negócio, [...] no fim das contas, estes casamentos por amor dão sempre em água de barrela. O tenente-coronel compreende... Eu sou liberal.. o meu amigo conservador...

SUMÁRIO

Chico Bento – Já atinei! [...] Quando o Partido Conservador estiver no poder... Limoeiro – Temos o governo em casa. E quando o Partido Liberal subir...

Chico Bento – Não nos saiu o governo de casa. [...]

Chico Bento – Então casamos os pequenos...

Limoeiro – Casam-se os nossos interesses... (FRANÇA JR, 1882, p. 18).

Outro aspecto evidenciado na obra e que é também bastante recorrente são as críticas e sátiras implícitas em relação à política, principalmente em períodos eleitorais. Os trechos a seguir apresentam ênfase nas relações entre o ser humano e sociedade burguesa, atacando suas instituições e seus fundamentos ideológicos. Nessas passagens, critica-se a falta de consciência ideológica dos políticos que, segundo seus membros, tanto faz ser conservador, liberal, ou qualquer outro, desde que o poder esteja na mão dos interessados:

Limoeiro – Não é preciso coisa alguma. Desejo somente que me digas quais são astuas opiniões políticas.

Henrique – Foi coisa em que nunca pensei.

Limoeiro – Pois olha, é mais político do que eu pensava. É preciso, porém, que adotes um partido, seja ele qual for. Escolhe.

Henrique – Neste caso serei do partido de meu tio.

Limoeiro – E por que não serás conservador?

Henrique – Não se me dá de sê-lo, se for de seu agrado.

Limoeiro – Bravo! Pois fica sabendo que serás ambas as coisas.

Henrique – Mas isto é uma indignidade!

Limoeiro – Indignidade é ser uma coisa só! (FRANÇA JR, 1882, p. 20).

SUMÁRIO

Sobre as relações sociais por pura conveniência, vemos o seguinte em “Como se fazia um deputado”:

Limoeiro – Ora eis aí! Está o tenente-coronel com um nó na garganta. Meu amigo, eu não conheço dois entes que mais se assemelhem que um liberal e um conservador. São ambos filhos da mesma mãe, a senhora Dona Conveniência, que tudo governa neste mundo. O que não pensar assim deixe a política, vá ser sapateiro.[...]

Limoeiro – O rapaz portanto, não se apresentando nem por uma lado, nem por outro, fica no meio. Do meio olha para a direita e para a esquerda, sonda as conveniências, e no primeiro partido que subir encaixa-se muito sorratamente, até que, ainda este, ele possa escorregar para o outro que for ao poder (FRANÇA JR, 1882, p. 44).

Na época retratada na obra, o sufrágio direto havia excluído da votação os analfabetos. Porém, no enredo da peça, votam escravos e estrangeiros em nome de eleitores vivos, mortos e ausentes, mostrando mais uma vez que não se mediam esforços para alcançar o poder. O trecho em questão menciona o fato de Domingos, um dos escravos de Limoeiro, ter votado diversas vezes, bem como Pascoal, o estrangeiro, que foi subornado para votar, mas acabou não conseguindo naquela eleição. No entanto, Limoeiro já o está preparando para a próxima:

Limoeiro – Fez-se a duplicata, foi aprovada pelo poder competente, votou o Domingos, o seu compadre votou cinco vezes...

Chico Bento – Pena foi que não votasse o carcamano.

Limoeiro – Mas há de votar na próxima eleição. Instalei-o aqui e já está principiando a tomar língua. O nosso doutor obteve carga cerrada, foi o primeiro deputado da combinação, e talvez seja o presidente da salinha. Que carreira de rapaz, meu Deus! (FRANÇA JR, 1882, p. 42).

Evidenciando a situação difícil do pobre e das situações às quais eles são submetidos, um dos votantes afirma que votou quatro vezes e lamenta:

2º Votante – Olhe, compadre, só para lhe servir. É triste ser pobre. Muito custa a ganhar a vida com honra! Com esta fazem quatro vezes que voto hoje. (Entra para a igreja.) (FRANÇA JR, 1882, p. 48).

Percebe-se em boa parte do texto, a ironia, grande característica apresentada na escola realista: “Perca-se tudo, senhores, mas salve-se a moralidade pública” (FRANÇA JÚNIOR, 1882, p. 38). Essa frase é repetida muitas vezes durante o momento da votação, mas tendo em vista os acontecimentos já mencionados e os demais presentes na obra, fica o questionamento: que moralidade? Ademais, o autor satiriza até que ponto as pessoas, mas especificamente os burgueses, são capazes de ir para alcançar o poder e ainda assim deixar em aberto o espaço para que seus leitores tirem as suas próprias conclusões.

Diante do que foi exposto, eis as palavras de Coutinho, um crítico literário que se utiliza do viés da periodização e da historiografia:

[...] no que respeita a compreensão, explicação e julgamento da literatura, a história não deve ser primeira, mas subsidiária. É que ela é sempre incompleta, por vezes abusiva e desorientadora do espírito crítico, ao qual compete o julgamento de valor das obras. Ao crítico é prudente desconfiar dos excessos e pretensões exageradas do método histórico. À história compete apenas preparar o caminho para a crítica, jamais dispensá-la, substituí-la ou resumi-la. O essencial é o estudo da obra em si mesma. E esta deve ser a finalidade suprema do estudo literário [...] (COUTINHO, 1998, p. 14).

Nas palavras dele, o método histórico pode conter excessos e pretensões exageradas e dignas de desconfiança. Complementando essa linha de pensamento e fazendo ligação com as escolas literárias mencionadas anteriormente, os críticos literários Cândido e Castello (1978) afirmam que:

A designação de Realismo, dada a esse movimento, é inadequada, pois o realismo ocorre em todos os tempos como um dos pólos da criação literária, sendo a tendência para reproduzir nas obras os traços observados no mundo real – seja nas coisas, seja nas pessoas e nos sentimentos. Outro polo é a fantasia, isto é, a tendência para inventar um mundo novo, diferente e muitas vezes oposto ao mundo real (CÂNDIDO & CASTELLO, 1978, p. 94).

POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DE SE ESTUDAR LITERATURA ATRAVÉS DO PARADIGMA HISTORIOGRÁFICO

Diante das informações até aqui expostas, acreditamos que se deva priorizar o ensino da literatura por ela mesma. A literatura pode usar os dados de outras disciplinas para o auxílio de seu trabalho de análise, mas não tomar os métodos como seus, tendo em vista seu próprio valor e papel igualitário diante das outras atividades (COUTINHO, 1988):

Critica e história literária, unidas como devem existir em face da obra literária, visam à obra nos seus elementos intrínsecos ou artísticos. As outras disciplinas da natureza ou do espírito podem trazer-lhes dados que as ajudam em sua tarefa mas não emprestar-lhe o seu método nem substituí-las no seu modo de operar. [...] A literatura está para os outros fenômenos da vida em posição de relação, não de dependência ou submissão. Não é um epifenômeno da economia ou da vida social. Está para eles em relação de equidistâncias, tendo o mesmo valor que as demais expressões da atividade humano (COUTINHO, 1988, p. 17-18).

SUMÁRIO

O paradigma historiográfico está pautado essencialmente em características de escolas literárias, essas predominantemente históricas, visto que se tratam apenas de períodos cronológicos com começo e fim, e em opiniões de críticos literários e as obras que eles recomendam ou suas opiniões sobre as obras, autores e obras selecionados. Essas perspectivas apenas contribuem para uma visão histórica da literatura, não priorizando o texto, o qual deveria ser o centro do estudo. Como diz Tzvetan Todorov, “não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (2009, p. 27).

Logo, muitos alunos, sejam os de graduação em Letras, sejam os alunos da educação básica, saem de suas instituições sem a base do conhecimento literário, sem o conhecimento do texto, da métrica dos poemas, da escansão e, sobretudo, saem sem a leitura das obras, sem conhecer a produção dos autores e todas as suas vertentes, sem noção da estrutura de um textos e todas as formas de aprendizado que ele pode oferecer. Em síntese, saem de seus estudos literários sem suas próprias conclusões das obras, pois estudaram apenas as opiniões emitidas pelos críticos, cuja importância não negamos. Porém, nada substitui a leitura da obra em si e o estudo do texto.

Pensando nisso, quando ensinado através dessa perspectiva historicista, o aluno perde a oportunidade de aprender a verdadeira literatura, perde o vislumbre do verdadeiro conceito de criação literária, que só se conhece realmente por meio da experiência. Por isso, Rocco (1992) adverte sobre a urgência de uma proposta mediadora por parte dos professores:

Deve-se [...] fazer com que o aluno trabalhe com os textos, no sentido de aprender neles o que é próprio da literatura, isto é, sua organização de linguagem, a maneira como foi superada a redundância do código verbal, no sentido de colocá-lo em crise e renová-lo. Essa atividade é altamente estimulante, porque reflexiva e criadora; é um trabalho de descoberta lúdica que motiva o aluno (ROCCO, 1992, p. 170).

SUMÁRIO

É preciso escolher critérios literários para fundamentar e definir os períodos literários, evitando a interferência de esquemas e classificações provenientes da política, da sociologia, da religião etc. O foco principal terá de ser a própria realidade histórica da literatura, as experiências e as obras literárias. Sendo importante ressaltar, que não existe unanimidade quando se trata de historiografia e periodização literárias por parte dos críticos literários, visto que não há uma definição precisa diante das especificidades de lugares e momentos em que esses períodos foram trabalhados. Desse modo Silva (2000) afirmar:

O estudo da periodização literária exige uma perspectiva comparativa, pois os grandes períodos literários como o Renascimento, o maneirismo, o barroco, o classicismo, o romantismo, etc, não são exclusivos de uma determinada literatura nacional, abrangendo, pelo contrário, as diferentes literaturas europeias e americanas, embora não se manifestem em cada uma delas na mesma data e do mesmo modo. [...] análises comparativas de um mesmo período têm de ser realizadas com as devidas precauções, tomando em conta as específicas diferenças existentes entre o alfabeto e a gramática da literatura e o alfabeto e a gramática da música, da pintura, da arquitectura, etc. Cada campo existente tem sua lógica e a sua dinâmica semióticas autônomas (SILVA, 2000, p. 434-435).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a respeito dos períodos literários mencionados, bem como dos demais, vale salientar que as características que permeiam um estilo de época são predominantes, mas não são exclusivas. Existem obras que não se encaixam nas descrições gerais de sua época ou que por vezes são opostas a elas. Tais particularidades não desfavorecem esses textos, pelo contrário, podendo até mesmo se tornar sua grande qualidade, dependendo das dimensões, a ruptura é mais importante que a obediência.

Como se pôde observar, a obra de França Júnior tem a predominância de características da tendência realista, mas ela não é a única, o autor experimentou viver em um Brasil onde as duas tendências predominaram e por isso as tem marcadas em sua obra, mesmo que de forma sutil.

Destarte, os fatos até o momento apresentados demonstram que o ensino de literatura a partir da historiografia e da periodização apresenta muitas controvérsias e falham ao apostar em uma unanimidade literária que sequer existe. Daí a importância de se valorizar o texto em sua totalidade, abrangendo todos os aspectos possíveis.

É imprescindível enfatizar que o presente trabalho não aponta as escolas literárias como erradas ou afirma que “Como se Fazia um Deputado” deveria estar inserido na escola no qual apresenta predominâncias. O objetivo foi observar as inconsistências presentes no método da periodização e como se trabalha arduamente a literatura através de características e contextos históricos em detrimento do próprio texto literário. Além disso, há muito a se aprofundar nessa hipótese e acreditamos que a reflexão sobre esse assunto, por menor que seja, traz questionamentos importantes sobre o ensino da literatura brasileiro nas escolas e nas instituições brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2010. v. 2.

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008. v. 1.

AMARAL, Emília *et al.* **Novas Palavras**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016, v. 2.

CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da literatura brasileira: do Romantismo ao Simbolismo**. São Paulo: Difel, 1978.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à Literatura no Brasil**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

JÚNIOR, França. **Como se Fazia um Deputado; Caiu o Ministério; As Dotoras**: Introdução e dados bibliográficos por Edwaldo Cafezeiro. Rio de Janeiro: Ediouro, 1985.

REZENDE, Neide Luzia de. O estudo de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, Maria Amélia *et al.* **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1992.

SILVA, Victor Manuel de Aguiar e. **Teoria da Literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 2000.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

SUMÁRIO



22

Andreza Kaisa dos Santos Gomes

Barbara de Almeida Mayer

Clara Gomes Bezerra

Danielle Feliciano de Lima e Silva

Prof. Me. Alberto Soares de Farias Filho

Prof. Dr. Emanuel Cordeiro da Silva

**O TRATAMENTO DA MULTIMODALIDADE
NOS CADERNOS DE ATIVIDADES
"TURBINE SEU CONHECIMENTO"
DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
DA REDE MUNICIPAL DE JABOATÃO
DOS GUARARAPES (PE)**



SUMÁRIO

RESUMO

Devido ao cenário da Pandemia COVID-19, que tem impactado a educação no momento atual, algumas escolas adotaram reformulações metodológicas. Assim, o ensino presencial deu lugar ao não presencial e houve a produção de novos materiais didáticos para isso, com intuito de viabilizar o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Sendo assim, este trabalho objetiva investigar o tratamento da multimodalidade nos cadernos de atividades Turbine seu Conhecimento produzidos pela rede pública municipal de Jaboatão dos Guararapes-PE. Para isso, foram analisadas 16 questões de Língua Portuguesa voltadas às práticas de leitura contidas em 3 cadernos de atividades do 7º ano de 2020 e 2021, recebidos pelos estudantes da Escola Municipal Iraci Rodovalho. Para a fundamentação teórica, são adotadas as relações conceituais de leitura, multimodalidade e ensino apresentadas por Barros (2021), Ribeiro (2017), Rojo (2020) e Santiago&Lima-Neto (2019), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Concluiu-se que, dos exercícios, 9 têm potencial, mas não abarcam a multimodalidade; 1 não propõe uma reflexão dos aspectos não verbais; e 6 trabalham a multimodalidade de formas diferentes: 1 solicita a leitura do texto visual, 1 a leitura do verbal e visual, e 4 não solicitam explicitamente, mas a leitura é necessária. Além disso, notou-se que, embora algumas questões tentassem se relacionar com habilidades presentes na BNCC, havia preferencialmente um trabalho com a linguagem verbal, o que aponta para um tratamento ainda insuficiente da multimodalidade e para a problemática de enxergar a língua como código, focando apenas no letramento da letra.

Palavras-chave: Multimodalidade. Habilidade de Leitura. BNCC. Cadernos de Atividades. Rede Pública Municipal de Jaboatão dos Guararapes-PE.

INTRODUÇÃO

Devido ao surgimento da Pandemia COVID-19, a educação foi profundamente afetada a partir do isolamento social dos estudantes e professores. Conseqüentemente, o ensino presencial deu lugar ao não presencial, e as escolas tiveram que adotar novas alternativas de ensino, como a produção de novos materiais didáticos, objetivando dar continuidade ao processo de aprendizagem dos alunos. Todavia, dada a urgência exigida pelo contexto, em muitos casos, tal produção de materiais didáticos se deu de forma aligeirada, sem a possibilidade de planejamento e preparo dos produtores. Daí que pode ser observada, em diversos dos materiais produzidos emergencialmente para o ensino de língua não presencial, a elaboração de atividades pouco ou nada preocupadas com o trabalho de importantes aspectos da textualidade nas práticas de leitura e escrita.

Diante disso, considerando que o conteúdo e a estrutura dos novos materiais didáticos elaborados nesse contexto pandêmico são de suma importância para a qualidade do ensino de língua ofertado, não podendo negligenciar o papel fundamental das práticas de leitura no processo de aprendizagem dos estudantes, tomamos, nesta investigação, como objeto de estudo o tratamento da multimodalidade, importante fenômeno inerente à textualidade, nas atividades de leitura dos cadernos “Turbine Seu Conhecimento”, produzidos para o ensino não presencial na rede municipal da Prefeitura da cidade de Jaboatão dos Guararapes-PE, rede à qual pertence uma das escolas de atuação do PIBID Letras-Português da UFPE.

Para o alcance do estudo pretendido, foi traçado como objetivo principal da pesquisa analisar a relação entre os textos presentes nas atividades e os comandos das questões quanto à exploração das diversas semioses constitutivas dos textos Além disso, considerando a proposta de uma pedagogia dos multiletramentos presente na composição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC,

SUMÁRIO

2017), buscou-se investigar também se essas questões de Língua Portuguesa estavam abarcando efetivamente as habilidades de leitura autônoma e compreensão dos aspectos multimodais previstas no próprio currículo.

Assim, após a introdução, a pesquisa segue com o detalhamento da fundamentação teórica que serviu de base para a análise das questões e da metodologia utilizada. Em seguida, o trabalho se foca na análise do corpus selecionado, apresentando detalhes e reflexões do que foi observado. Por fim, são apresentados os resultados obtidos, finalizando com uma breve reflexão acerca do que foi constatado no estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao tratar da noção de leitura, a Base Nacional Comum Curricular (2017) irá ultrapassar o tratamento ainda reducionista dessa prática de linguagem, evidenciando que a leitura não se relaciona apenas a textos escritos, mas também a imagens estáticas e em movimento e ao som. Além disso, entende-se que “o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação[...]” (BNCC, 2017, p. 71), ou seja, deve-se tomar a leitura como um processo interativo, dinâmico e contextual. Tal processo se constitui em uma visão dialógica das construções de sentido mediante um texto, pois “o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (BNCC, 2017, p. 72).

A partir de tais concepções relacionadas ao Eixo Leitura, pode-se perceber que a integração de linguagens diversas é uma característica constitutiva dos textos, principalmente na

contemporaneidade com o avanço das mídias digitais e o desenvolvimento de novas ferramentas a partir delas. Assim, entende-se o texto como um evento “construído numa orientação multissistemas” (MARCUSCHI, 2008, p. 80). Esses multissistemas correspondem à multiplicidade de semioses e à combinação de vários modos para criar sentido (multimodalidade), como: a imagem, a escrita, o som, a música, as linhas, as cores, os tamanhos, os ângulos, a entonação, os ritmos, os efeitos visuais, a melodia, etc. (DIONÍSIO, 2014, p. 42).

Diante disso, para agir e interagir socialmente através dos textos multimodais, são exigidos dos leitores e produtores de textos novos letramentos que possibilitem a construção de sentidos a partir dos múltiplos *designs*: linguístico, auditivo, espacial, gestual e visual (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 20 *apud* MOTTA -ROTH; NASCIMENTO, 2009, p. 321). Os letramentos, então, passam a ser (multi) letramentos, envolvendo não somente a multiplicidade semiótica, mas também a pluralidade cultural. Em outras palavras, Rojo (2020), uma das pesquisadoras expoentes no Brasil quando se trata dos multiletramentos, pontua que esse conceito é utilizado “para abranger esses dois ‘multi’ - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa [...]” (ROJO, 2020, p. 13).

Naturalmente, a escola, por ser uma instituição que forma sujeitos sociais, precisa desenvolver efetivamente habilidades de multiletramento, importantes para que seja possível que os estudantes participem da produção de sentidos na sociedade atual, com sua multiplicidade de culturas, discursos, canais de comunicação e modos de registro (MOTTA -ROTH; NASCIMENTO, 2009, p. 320). Assim, o trabalho com o texto multimodal e o tratamento da multimodalidade são previstos na BNCC, ao considerar necessária a exploração das possibilidades de expressão por meio das diversas linguagens, de modo que os estudantes “possam realizar reflexões que envolvam o exercício de *análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses* [...]” (BNCC, 2017, p. 486,

SUMÁRIO

grifo do autor). Fica evidente, portanto, que a multimodalidade deve se fazer cada vez mais presente no ambiente escolar, seja durante as aulas com a intermediação do professor, como também através dos materiais didáticos utilizados.

METODOLOGIA

No que diz respeito à metodologia empregada, foram observadas 27 questões de Língua Portuguesa de três cadernos de atividades distribuídos aos alunos do 7º ano do ensino fundamental. Desse total, foram selecionadas apenas aquelas voltadas às práticas de leitura, resultando num subgrupo de 16 questões. O acesso ao material ocorreu por meio digital a partir do site da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, tendo sido acessado em agosto de 2020.

Como base para a análise, foi utilizada a classificação desenvolvida por Barros (2021, no prelo), que, ao observar livros didáticos para o Ensino Médio, categorizou as questões quanto ao trabalho com a multimodalidade. Essa classificação segmenta as atividades de leitura em três grupos (Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3) que serviram de aporte teórico para a análise dos cadernos “Turbine Seu Conhecimento” realizada nesta pesquisa. Ao Grupo 1 pertencem as atividades que poderiam trabalhar aspectos multimodais, mas se limitam apenas à linguagem verbal. O Grupo 2, por sua vez, abrange as atividades em que a articulação da linguagem verbal e da não verbal é presente, mas a interpretação do não verbal já é dada ao aluno, sem proporcionar uma reflexão acerca disso. Por último, o Grupo 3 contempla as atividades que demandaram do estudante a compreensão de aspectos imagéticos e verbais para respondê-las, sem solicitar diretamente essa leitura (BARROS, 2021, no prelo).

Ainda no que se refere ao Grupo 3, Barros indica uma subdivisão em 3 abordagens que exigem a leitura do não verbal. Para a Abordagem 1 tem-se as questões que solicitam diretamente no comando a leitura do texto visual. Quanto à Abordagem 2, o comando da questão solicita a leitura integrada dos textos verbal e visual. Por fim, na Abordagem 3, encontram-se as questões nas quais o enunciado realiza a pergunta de forma que se torna imprescindível a leitura do verbal e visual para respondê-las (BARROS, 2021, no prelo).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) já prevê um trabalho com a multimodalidade na sala de aula, evidenciando questões voltadas para os multiletramentos e as multiculturalidades. Sendo assim, o currículo postula que:

[...] a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (BNCC, 2017, p. 42).

Fica evidente, desse modo, que é necessário aproximar a realidade do aluno com a vivência na sala de aula, visto que uma abordagem dinâmica e contextual pode proporcionar um ensino-aprendizagem que seja, de fato, transformador. Além disso, é preciso que o ensino de Língua Portuguesa ultrapasse o tratamento reducionista que ainda é realizado em algumas instituições, pois adotar uma concepção de língua como um simples código linguístico limita todo o seu papel mediante uma sociedade. Assim, ao se aderir a noção de que “o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam as nossas ações sociais” (DIONÍSIO,

2014, p. 41), entende-se que há uma multiplicidade de modos que devem ser explorados na produção, leitura e compreensão desses aspectos multissemióticos.

Portanto, é necessário que o texto seja abordado em suas mais diversas semioses para a construção de sentido, já que os elementos presentes em um texto verbal/não verbal (cor, sons, fonte da letra, imagem, expressões, símbolos etc.) constituem significados que trazem novas informações - explícitas ou implícitas - sobre o todo. Consoante a isso, a BNCC (2017) evidencia que uma das dimensões que o tratamento das práticas leitoras contempla é a “compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (p. 72), o que mostra que a multimodalidade deve ser explorada de forma efetiva nessas atividades de leitura e compreensão textual.

Ao analisar as questões relacionadas às práticas de leitura dos cadernos de atividades “Turbine Seu Conhecimento”, a partir dos grupos postulados por Barros (2021, no prelo), constatou-se que, das 16 questões, 9 estavam inseridas no Grupo 1. Para exemplificar esse grupo, foi selecionada a questão 9 do caderno de atividades:

Figura 1 - Questão exemplo do Grupo 1

QUESTÃO 9. Leia, atentamente, a letra da música “Isso é lá com Santo Antônio”, de Lamartine Babo.

<p>Eu pedi numa oração Ao querido São João Que me desse um matrimônio. São João disse que não! São João disse que não! Isto é lá com Santo Antônio! Eu pedi numa oração Ao querido São João Que me desse um matrimônio. Matrimônio! Matrimônio! Isto é lá com Santo Antônio!</p>	<p>Implorei a São João Desse ao menos um cartão Que eu levava a Santo Antônio. São João ficou zangado São João só dá cartão Com direito a batizado. Implorei a São João Desse ao menos um cartão Que eu levava a Santo Antônio. Matrimônio! Matrimônio! Isso é lá com Santo Antônio!</p>	<p>São João não me atendendo, A São Pedro fui correndo Nos portões do paraíso. Disse o velho num sorriso: Minha gente, eu sou chaveiro! Nunca fui casamenteiro! São João não me atendendo A São Pedro fui correndo Nos portões do paraíso. Matrimônio! Matrimônio! Isso é lá com Santo Antônio!</p>
--	--	---

De acordo com a letra da música, o tema central desse texto é:

*Fonte: Secretaria de educação municipal de Jaboatão dos Guararapes.
Cadernos de atividade 3 turbine seu conhecimento, 04/2020.*

Nesta atividade, o comando pede que seja feita a leitura da letra da música para que se responda à questão. O que foi percebido a partir disso é que a atividade pertence ao Grupo 1, uma vez que ela utiliza um texto verbal (a letra da música), mas o gênero não é explorado dentro da perspectiva da multimodalidade. Os elementos (os modos) presentes na questão, como a rima, a musicalidade, o uso recorrente dos pontos de exclamação, comunicam algo e dão um efeito de sentido ao texto, possibilitando que o aluno faça inferências, no entanto essas semioses não foram consideradas pela atividade. O uso da exclamação nesta questão, por exemplo, indica uma súplica, exortação, o que revela o efeito de dramatização do eu lírico mostrado na letra da música. Com isso, alega-se, portanto, que, embora a atividade tenha potencial - possuindo esses diversos recursos semióticos - para ser abordada a partir de um viés multimodal, tal aspecto não foi explorado, nem trabalhado nas alternativas, o que nos permite classificá-la no Grupo 1.

Ao partir para as demais questões do caderno, notou-se que apenas uma está inserida no Grupo 2 (Barros, 2021, no prelo), em que há certa interligação entre o verbal e o não verbal, mas o não verbal já é posto ao aluno, sem uma reflexão que o faça inferir algo sobre os aspectos multissemióticos que podem levar a uma interpretação construída a partir da sua própria leitura. Tal proposição pode ser exemplificada pela questão abaixo:

SUMÁRIO

Figura 2 - Questão exemplo do grupo 2

QUESTÃO 4. Observe a tirinha a seguir para marcar a alternativa correta.



Quando Rosinha entrega uma pamonha para Chico Bento, ele fica chateado porque:

*Fonte: Secretaria de educação municipal de Jaboatão dos Guararapes.
Cadernos de atividade 3 turbine seu Conhecimento, 04/2020.*

A tirinha acima, apesar de dispor de aspectos verbais e não verbais que constroem significados, não explora as diferentes formas de significação que compõem o seu sentido. Ao trazer, já no próprio enunciado, a afirmativa de que Chico Bento está chateado, a questão limita as habilidades interpretativas do leitor apenas ao verbal, pois a inferência de que o personagem está chateado deveria vir do próprio aluno a partir da observação dos aspectos visuais da tirinha. Desse modo, o leitor, ao perceber que a expressão de Chico se modifica ao longo da narrativa, compreenderia que a fala de Rosinha motivou determinado sentimento no protagonista, possibilitando, assim, uma compreensão de todos os fatores do texto e incitando um tratamento efetivo da multimodalidade.

Partindo para o Grupo 3 (BARROS, 2021, no prelo), foram identificadas seis questões que podem corresponder a essa catego-

ria, em que são compreendidas as atividades que requerem a compreensão do verbal e do não verbal por parte do leitor. Além disso, observou-se que uma dessas seis questões se refere à abordagem 1 do Grupo 3, a qual solicita no próprio enunciado a leitura do não verbal ao pedir que as imagens sejam observadas:

Figura 3 - Questão exemplo da Abordagem 1 do Grupo 3

QUESTÃO 3. Os ditados populares fazem parte do nosso dia a dia e são utilizados constantemente. Observe as imagens a seguir, escreva quais ditados populares são esses.



Fonte: Secretaria de educação municipal de Jaboatão dos Guararapes. Cadernos de atividade 2 turbine seu conhecimento, 04/2020.

Observa-se também, na atividade acima, que há um tratamento apenas de informações não verbais que compõem o texto, pois é requerido que o leitor identifique os ditados populares que estão sendo representados por *emojis*. É bastante interessante observar a proximidade da questão com o que, normalmente, o aluno vivencia nas redes sociais. Isso fica evidente ao assimilar que, para conseguir interpretar e compreender qual ditado popular está na imagem, é necessário saber previamente o significado do *emoji*. Para isso, o leitor deve ter tido um contato prévio com as figuras, facilitando a leitura e a compreensão das diversas semioses que estão dispostas na questão.

Assim, é inegável que partir daquilo com que o aluno já é familiarizado possibilita uma ampliação e maior aprofundamento das

práticas de leitura, além de permitir um maior interesse do aluno pelo que está sendo posto. Tal pensamento já é postulado por Santiago e Lima-Neto (2019) ao afirmar que:

A formação de leitores, no contexto atual, exige que a noção dos multiletramentos seja levada em consideração no processo de ensino/aprendizagem, haja vista a repleta quantidade de leituras diversas que circulam no meio social e que necessitam ser interpretadas. A capacidade de atribuir sentido a essa variedade de textos requer a compreensão das múltiplas semioses constituintes dos significados textuais, os quais são construídos também pela hibridização das diversas culturas que permeiam as interações sociais (SANTIAGO & LIMA-NETO, 2019, p. 254).

Desse modo, mostra-se necessário promover a autonomia do aluno, identificando-o como um agente social repleto de habilidades, vivências e conhecimentos que não devem ser esquecidos, mas sim compartilhados e envolvidos nas práticas linguísticas. Ademais, facilita-se a inserção de novos conceitos e práticas ainda não conhecidos pelos discentes, o que possibilita que o “poder semiótico” (KRESS, 2003 *apud* RIBEIRO, 2017, p. 115) dos alunos seja ampliado ao saber a multiplicidade de recursos existentes para expressar algo.

Com relação à abordagem 2 do Grupo 3 (BARROS, 2021, no prelo), também se notou que apenas uma questão está inserida nesta categoria, em que é solicitado, no próprio enunciado, que o leitor observe os aspectos verbais e não verbais, como se pode ver abaixo:

SUMÁRIO

Figura 4 - Questão exemplo da Abordagem 2 do Grupo 3

QUESTAO 1: Leia esse trecho misto de uma tirinha de Maurício de Sousa, verificando os elementos imagéticos que facilitam sua interpretação e observando que no segundo quadrinho há uma onomatopeia (CHUAC). Essa figura de linguagem indica que Magali:

- A) Levou um tombo;
- B) Ouviu o coaxar do sapo;
- C) Tomou um susto pela feiura do sapo;
- D) Deu um beijo no sapo.



Fonte: Secretaria de educação municipal de Jaboatão dos Guararapes.
Cadernos de atividade 2 turbine seu conhecimento”, 04/2020.

Na questão acima, fica claro que, ao pedir que o aluno leia o trecho “misto”, é solicitado explicitamente que o leitor se atente aos aspectos relacionados tanto ao verbal, quanto ao não verbal. Entretanto, apesar da questão tentar realizar um trabalho com a multimodalidade, ainda há um tratamento insuficiente dos aspectos multissemióticos do texto, visto que não é realizada uma reflexão sobre o porquê da figura de linguagem (onomatopeia) estar disposta de determinada forma no quadrinho - diferentemente das demais fontes utilizadas no decorrer da narrativa. Além disso, também não é realizada uma maior promoção das habilidades interpretativas dos discentes, visto que toda a progressão de fatos e cenas, que pode auxiliar na interpretação da onomatopeia, é descartada. Sendo assim, mesmo com tantos aspectos multissemióticos presentes nessa tirinha, a abordagem continua sendo metalinguística e pouco aprofundada, contrariando o que prevê a BNCC (2017):

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da

língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2017, p. 71).

Ainda seguindo o esquema de classificação utilizado, notou-se que quatro questões correspondem à Abordagem 3 do Grupo 3, o que significa que, nelas, o potencial de trabalhar com uma leitura multimodal é explorado de modo que o aluno precise articular as múltiplas linguagens que aparecem nas questões para respondê-las, sem que seja necessário que o enunciado da questão explicita essa obrigatoriedade. Esses aspectos podem ser percebidos no exemplo a seguir, a questão 09 do Caderno de Atividades 2 de 2020:

Figura 5 - Questão exemplo da Abordagem 3 do Grupo 3

QUESTÃO 9. De acordo com a tirinha, Chico Bento disse que estava plantando uma árvore de esperança porque:



- Ele estava indeciso e não sabia que árvore plantar.
- Ele ficou indeciso se plantaria goiabeira, jaqueira ou mangueira.
- Ele tinha esperança que as pessoas deixassem a plantinha crescer e não a cortasse.
- Ele tinha esperança que o amigo o ajudasse a plantar a árvore.

Fonte: Secretaria de educação municipal de Jabotão dos Guararapes. Cadernos de atividade 2 turbine seu conhecimento, 04/2020.

Para responder a essa atividade, seria necessário que o aluno fizesse a leitura, a interpretação e a relação não somente dos elementos verbais, mas também dos aspectos visuais que constroem a narrativa apresentada pela tirinha. Assim, era esperado que

o estudante observasse, nos dois quadrinhos, as expressões faciais do Chico Bento que demonstram tristeza e preocupação, a mudança na expressão facial do Zé Lelé do primeiro para o segundo quadrinho e, principalmente, o fato de que na cena de fundo dos dois quadrinhos não há nenhuma árvore com exceção da que está sendo plantada pelo Chico Bento.

Além disso, um aspecto chave para a interpretação da tirinha são os troncos de árvore cortados, no canto inferior direito do segundo quadrinho. Isso demonstra que, como já pontuado por Barros (2021, no prelo), “a leitura de imagens deve receber importância semelhante à leitura de um conjunto de palavras, pois não é suficiente a visualização da imagem em um relance, de forma aleatória”. Vale ressaltar, ainda, que o fato desses cadernos de atividades terem sido distribuídos para os alunos impressos em preto e branco configura um fator desfavorável para a plena realização da questão, já que a visualização desse elemento importante para sua leitura é dificultada. Apesar desse fato, entende-se que a partir da observação dos aspectos supracitados, seria possível chegar à resposta da questão de que Chico fala que a árvore que ele está plantando é de esperança como forma de contrapor-se a situação de desmatamento que ele encontra. Assim, fica claro que essa atividade propicia o trabalho com a leitura e a interpretação a partir de um texto multimodal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma perspectiva quantitativa, identificaram-se nos três cadernos de questões analisados 16 exercícios que contemplam a prática de leitura, distribuídos nas categorias de análise de Barros (2021) da seguinte forma: 09 se enquadraram no Grupo 1; 01 se enquadraram no Grupo 2 e 06 se enquadraram no Grupo 3,

dos quais 01 corresponde à Abordagem 1, 01 questão corresponde à Abordagem 2 e 04 correspondem à Abordagem 3.

Percebe-se, então, que a maior parte das questões se enquadram no primeiro grupo, aquele que contempla os exercícios em que o aspecto multimodal dos textos é completamente negligenciado. Esse fato aponta para uma tendência ao desenvolvimento de atividades voltadas para uma visão mais tradicional da leitura, fundamentada na centralidade dos elementos verbais dos textos, a despeito do que é proposto na BNCC, que prevê um trabalho baseado na pedagogia dos multiletramentos.

Dessa forma, a partir dessa análise é possível afirmar que a multimodalidade, quando abordada nas questões, é feita de maneira ineficiente e insuficiente, o que resulta num ensino de Língua Portuguesa focado apenas no letramento da letra sem uma contextualização ampla e efetiva, que amplie os conhecimentos das práticas de leitura dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. **Multimodalidade nas práticas de leitura e produção textual do livro didático de português para o ensino médio**. 2021 (no prelo).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

DIONÍSIO, A. (org.). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 43-66, jan./jun. 2010.

MOTTA-ROTH, D.; NASCIMENTO, F. S. Transitivity in visual grammar: concepts and applications. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 12, n. 2, p. 319-349, 2009.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: Leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-31, 2020.

SANTIAGO, L. N.; LIMA-NETO, V. A. BNCC e a abordagem dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa. *In*: LIMA, A. M. P.; FIGUEIREDO-GOMES, J. B.; SOUZA, J. M. R. (orgs.). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2019.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE JABOATÃO DOS GUARARAPES. **Cadernos de atividades 2 turbine seu conhecimento**. mar/2020. Disponível em: <https://jaboatao.escoladeformacao.com/?p=documentos>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE JABOATÃO DOS GUARARAPES. **Cadernos de atividades 3 turbine seu conhecimento**. abr/2020. Disponível em: <https://jaboatao.escoladeformacao.com/?p=documentos>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE JABOATÃO DOS GUARARAPES. **Cadernos de atividades turbine seu conhecimento**. mar/2021. Disponível em: <https://jaboatao.escoladeformacao.com/?p=documentos>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SUMÁRIO



23

*Daniela Cerqueira Castro da Anunciação
Emmanuela Souza Gonçalves
Laiane da Conceição Oliveira Barbosa
Solange Ribeiro Freire
Daniela Miranda
Carla Meira Pires de Carvalho*

DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE:

**MUDANÇAS DA ARTICULAÇÃO
TEORIA/PRÁTICA NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES**

RESUMO

Este trabalho relata a experiência vivida pelos bolsistas POÉTICAS DE ENSINO E FORMAÇÃO DO DOCENTE NA EJA: Experiências artísticas, ludicidade e narrativas de vida – PIBID, cujo objetivo principal visa articular as vivências, conhecimentos teórico-práticos e metodológicos no âmbito da EJA, proporcionando aos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia a troca de saberes com esses sujeitos. Estamos vivenciando diariamente os desafios da nova era digital, experienciando os relatos de dificuldade desses sujeitos, aprendendo novas técnicas de ensino-aprendizagem. Sabe-se que o processo formativo desses bolsistas foi escolhido para acontecer de forma presencial, no entanto não estava em nosso planejamento vivenciar uma pandemia tão severa e duradoura como a do novo coronavírus e que no Brasil essa crise iria se desdobrar de forma tão irresponsável e negligenciada por parte do Governo Federal. Alguns desses desafios estão diretamente ligados ao que Michel Serres (2017), um filósofo francês, aponta ser a terceira revolução na história da humanidade, ou seja, o acesso a era digital. A partir da necessidade de manter o distanciamento social o exercício da prática docente com mundo tecnológico se aproxima através de algumas ferramentas a exemplo das aulas remotas, e se tratando dos bolsistas pibidianos os desafios estão ligados a participação de um grupo de pesquisa sem o contato com a escola, espaço esse que Libâneo (2015), aponta como um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes, um lugar onde os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. Quando nos inscrevemos no edital as expectativas eram grandes, pois idealizamos estar na sala de aula, ter um contato direto com os alunos, fomentar debates e trocar experiências. No entanto fomos desafiados a repensar esse processo formativo, embora não tivesse contato direto com o chão da escola e os sujeitos da EJA, não nos limitamos, conduzimos este processo juntamente com os supervisores e a coordenadora do programa de forma online, com materiais teóricos que agregaram conhecimentos e discussões, participamos de palestras, eventos culturais como rodas de conversas e mesas temáticas e a participação em aulas remotas para alunos da EJA com outros professores. Todo esse processo de formação docente nos fez pensar que ele não é estático e padronizado, e precisa ser reinventado, adequado para a nova realidade.

Palavras-chave: Desafios. EJA. Formação. Digitais. Ensino-aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Sem acesso aos espaços físicos das escolas o modelo atual de aula remota ganhou espaço de destaque na sociedade, logo, as instituições de ensino privadas conseguiram se organizar e se adaptar a essa nova realidade remota, desenvolvendo ferramentas e utilizando plataformas digitais para que os seus alunos não tivessem um atraso maior no processo de aprendizagem. Diferentemente da rede pública de ensino que passou praticamente um ano com suas atividades paralisadas, a maioria das escolas públicas não contam com o suporte necessário para essa nova modalidade de ensino, pois atendem alunos carentes que não tem acesso as ferramentas tecnológicas e a internet para acompanhar as aulas. Após um ano as instituições públicas de ensino estão caminhando na oferta desta nova modalidade das aulas remotas, mas ainda se deparam com grandes dificuldades em garantir o acesso para todos os alunos.

Portanto, o presente relato tem como objetivo descrever os desafios enfrentados para a formação do docente no século XXI frente a contextos imprevisíveis como a exemplo da pandemia do covid-19.

Toda profissão passa por desafios, porém quando se trata da formação de professores nos deparamos com freqüentes transformações, no momento atual estamos vivendo em um contexto bastante difícil, devido ao novo coronavírus que desencadeou a pandemia no mundo inteiro, causando uma crise sanitária, humanitária e econômica desastrosa, medidas restritivas, o uso de máscaras e o isolamento social foram algumas das ações preventivas recomendados pela Organização Mundial da Saúde - OMS, para combater o COVID-19.

No meio de toda essa situação conturbada a área educacional foi diretamente afetada e sofre grandes impactos, com os portões fechados e alunos distantes das salas de aula praticamente

nenhuma instituição escolar estava preparada para lidar com esse cenário catastrófico.

Podemos então constatar que o século XXI, já vinha a estabelecer a entrada de grandes mudanças e inovações na educação, devido a essas mudanças nós como futuros docentes precisamos estar capacitados para poder oferecer uma educação de qualidade para essa geração de estudantes informatizados. Um bom professor precisa sempre estar em busca de novos conhecimentos, ferramentas e estratégias para fazer com que seus alunos tenham um aprendizado concreto, isto está atrelado também a formação continuada, sendo a pesquisa imprescindível como aponta Groxko e ENS (2011). “Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores pois, o professor vai ser um organizador do trabalho dos alunos, vai estimulá-los na busca do conhecimento” (2017, p. 39). Ele também aponta que as crianças, os adolescentes e os jovens de hoje não aprende da mesma forma que muitos professores aprenderam no passado, e isso faz com que os professores em formação estejam em constante capacitação profissional. (2017, p. 38).

Ao participar das atividades remotas do nosso grupo de pesquisa, tivemos que lidar com as expectativas que criamos quando nos inscrevemos no projeto do PIBID, os desafios de reinventar e adequar todo o planejamento que tínhamos preparados para que o projeto ocorresse de forma presencial, com os portões das escolas fechados, tivemos que redirecionar o foco para as pesquisas teóricas, construir um aprendizado juntamente com os relatos das experiências dos supervisores atuantes na área da educação de Jovens e Adultos, com as observações nas aulas remotas de uma turma da EJA da rede estadual de ensino, possibilitando perceber o quanto a profissão docente é desafiadora e surpreendente, sendo necessário estar sempre se atualizando para acompanhar as mudanças.

SUMÁRIO

DESAFIOS ENCONTRADOS NA PESQUISA

A intervenção pedagógica visa contemplar os alunos da EJA com experiências artísticas como o teatro, a literatura de cordel, a dança entre outras intervenções proveniente das artes, através da elaboração do plano de aula, voltado para esse público alvo, o primeiro passo foi conhecer a tese da professora Carla Carvalho: "CAMINHOS TRILHADOS EM VERSOS: Teatro, cordel e educação de jovens e adultos".

Ao estudarmos a tese nos deparamos com os desafios encontrados nesta pesquisa, como o ensino do teatro e a construção de uma abordagem dialógica, os métodos de encorajar esses sujeitos a contarem suas histórias de vida e superação em forma de cordel e dessa forma estimular a oralidade de cada um. A partir desta leitura podemos compreender um pouco como os estudantes da EJA se comportam, muitos por conta da timidez adotaram uma postura mais recatada nas aulas de teatro outros conseguiram deixar a vergonha de lado e se arriscaram na literatura de cordel apresentando um trabalho incrível.

O desafio dos bolsitas com suporte das supervisoras foi de apresentar os micro seminários baseado na tese da nossa coordenadora Carla Meira, o texto proposto pela professora teve uma importância fundamental para esse desenvolvimento teórico do projeto, as mesas temáticas que falavam de temas relevantes como discussões sobre gênero: "Articulação dos PIBIDIANOS sobre essas temáticas e as discussões de gênero na EJA" e " Diálogos Coletivos da Educação! Ensino Remoto na EJA: Aprendizagem e Permanência-Edite Faria, Hamilton Assis, Alaíde Santana", fizeram com que esse aprofundamento teórico aflorasse e ampliasse nosso conhecimento em relação aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, através dos estudos podemos entender seus medos, suas insatisfação, suas iniquitações em meio ao ambiente escolar.

SUMÁRIO

Participamos de diversas atividades remotas, tais como o lançamento do Livro: “Residência Pedagógica: Pesquisa, formação e competências docentes”, Oficina de: Dança em conexão com a vida- Professor Valter Leone, esta oficina foi totalmente artesanal, e o mais real possível, sem artefatos tecnológicos, sendo uma exceção durante a pandemia, onde fomos obrigados a ter aulas on-line.

Houve também a participação da Mesa temática que compõem a programação do mês de março promovida pela Associação dos Docentes da Universidade do Estado da Bahia - ADUNEB acerca das discussões sobre gênero, a articulação dos pibidianos sobre essas temáticas e as discussões de gênero na EJA, violência de gênero, feminicídio e direitos humanos.

Sabemos que os alunos da EJA têm um alto índice de evasão escolar e com as aulas remotas esse índice aumentou, pois nem todos os alunos têm acesso digital fácil, e nem todos sabem acessar esses meio de comunicação e interação. Com tantos desafios, procuramos buscar estratégias de aprendizagens para atender esses estudantes que precisam de uma atenção e compreensão da situação que estão inseridos. As observações das aulas remotas direcionadas pelo professor Valter Leone em uma das turmas que leciona enriqueceu nosso aprendizado, podemos observar a interação do professor com os alunos no ambiente virtual, porém sem deixar de ter a mesma qualidade de uma sala de aula presencial, o professor de forma simples e descontraída soube passar seu conteúdo para os alunos, e fez com que tivessem acesso ao aprendizado. Como já mencionamos, existem inúmeros desafios para acessar essa modalidade de ensino a internet cai quando chove, o microfone quebra ou não tem, a imagem não aparece, tem o barulho do local e da própria comunidade, a partilha dos equipamentos, dentre outros, são coisas que nos dias atuais é o novo normal que estamos vivenciando.

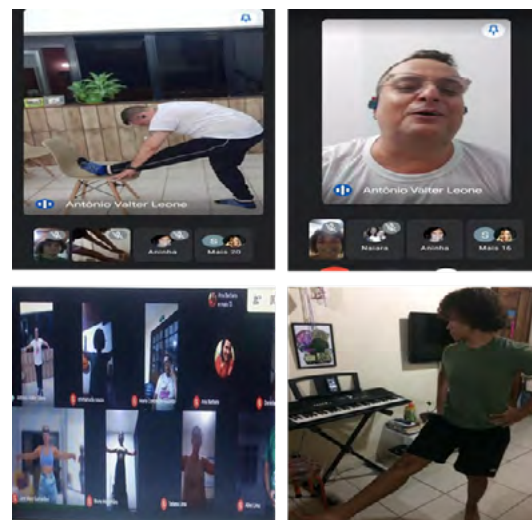
SUMÁRIO

Assistimos ao Sarau nomeado de “Apesar de tudo... Ainda há poesia!”, com apresentações poéticas, musicais, contação de histórias, vídeos encerrando a programação do mês de março promovido pela ADUNEB acerca das discussões sobre gênero, articulando os pibidianos sobre essas temáticas e as discussões de gênero. Dentre os estudos teóricos trabalhamos dois artigos “Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola, do autor: Antonio Novoa, “O Sentido dos Sentidos” de João Francisco Duarte, e a Tese da professora Cilene Nascimento: “Todo mundo pode fazer teatro”: o teatro do oprimido e a formação político-estética de trabalhadores da indústria”, e a “formação estética do educador” de LUCKESI e HOMO LUDENS, texto de HUIZINGA.

Os resultados obtidos através de muitos estudos foram as descobertas dos processos criativos, o aprendizado sobre o uso das plataformas digitais, as reflexões para uma melhor formação docente, a importância da continuidade do aperfeiçoamento dos estudos, o cuidado com o corpo, mente e as emoções, a escuta sensível, o aprendizado tirado de cada história compartilhada, a oralidade usada para a cura do ser com as palavras através dos contos de cordéis, música, dança e histórias de vida narradas. Todo o envolvimento com o processo causou grande impacto nas nossas vidas, emoções, no conhecimento atribuído a nós, o olhar nunca mais será o mesmo será sempre de troca, de afetividade, de reflexão, crítico, em busca de conhecimentos e outros meios de educar diante das potencialidades que temos.

SUMÁRIO

Figura 1 – Fotos da oficina de dança em “Conexão com a vida”



Fonte: de autoria própria, 2021.

Figura 2 - Roda de conversa da programação Vozes de Mulheres em (Re) Existência: Enfrentamento a Violências e aos Contextos Opressores



Fonte: https://www.aduneb.com.br/adunebmail.php?nws/_not_pk=1081, 2021.

Figura 3 - Live Diálogos Coletivos da Educação! Ensino Remoto na EJA: Aprendizagem e Permanência



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=QIKiJAMxhXU>, 2021.

SUMÁRIO

Figura 4 - Reuniões de planejamento da equipe PIBID



Fonte: de autoria própria, 2021.

Figura 5 - Convite - Lançamento do Livro: “Residência Pedagógica: Pesquisa, formação e competências docentes”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=BRRyYDfcMFM>, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências que obtivemos com as oficinas de teatro, as palestras, reafirmando o legado de Paulo Freire, Edite, a própria participação no seminário PIBID-PRP, os acompanhamentos de aulas híbridas nas turmas da EJA por um período de tempo, nos fez repensar que a formação docente é a melhor opção para a sociedade e todos que a compõe.

A universidade como formação inicial e a escola como formação continuada para o estudante de pedagogia acaba se tornando uma lacuna, pois há no meio desses, um vazio! E esse vazio é a profissão, “não há profissão suficiente dentro das universidades e formação continuada” Novoa (2017), ou seja, os alunos não são acompanhados constantemente por aqueles que são os responsáveis diretos pela sua formação. Percebemos isso diariamente nas aulas de alfabetização e letramento ministrada pela universidade em que frequentamos, sentimos o grande desafio que temos a enfrentar quando sair da formação inicial e encarar uma sala de aula sozinhos e sem um acompanhamento adequado para os anos iniciais da nossa profissão.

Acreditamos firmemente que é preciso formar o professor, conduzir e construir a sua posição como profissional docente, pois não é possível sem a colaboração de outros professores. Essa ausência e esse vazio que existe na política de formação que é de alguma forma “suprida” através de workshop, seminários, cursos e palestras, não adianta sem a presença de outros colaboradores para compartilhar saberes, discutirem outras formas de ensino, e semear conhecimentos, quem fica em déficit são os discentes que precisam aprender a desenvolver uma estrutura, uma disposição pessoal, construir uma interposição profissional, promover uma composição pedagógica e assumir uma exposição pública.

Existe uma ligação muito forte entre o quem sou eu profissional e quem sou eu pessoalmente, não nascemos professor, nos tornamos professor, e para isso precisamos nos preparar devidamente para construir esse ser professor e ter a disposição pessoal para estar professor. Para fortalecer esse relato vamos compartilhar uma experiência de uma das co-autoras deste trabalho, ela retrata que quando iniciou como monitora voluntária da brinquedoteca Cora Coralina na UNEB campus de Lauro de Freitas, brincando com as crianças percebeu sutilmente que precisava de autoconhecimento, autoconstrução e densidade pessoal e cultural para lidar com aquela nova geração de crianças. Aprendeu que precisava de espaço e tempo, viu que ser professor é trabalhar sobre nós mesmos, sobre aquilo que vemos, o que lemos, ouvimos, lugares que frequentamos, tudo isso nos compõe. Caminhando ali com os outros professores, percebeu também que a profissão se faz com colaboração com os outros colegas, o desenvolvimento profissional requer dedicação, daí mais uma vez destacamos a importância das pesquisas científicas, pois possibilita aprendemos sobre trabalho coletivo, práticas de ensino, construímos com os colegas o nosso espaço, nossa intra posição para poder desenvolver o nosso profissionalismo e aprendemos as responsabilidades da profissão.

Professores aprendem com professores, grupos de pesquisas, trabalho em conjunto para desenvolver suas práticas, novas escritas, novas formas de trabalho docente e é isso que nos permite construir ou modificar uma posição no trabalho docente. O programa de iniciação a docência nos anos iniciais da formação preenche a composição pedagógica do aprendiz valorizando o conhecimento científico, profissional e cultural do docente, na interação das práticas em sala de aula vem um conhecimento que é da profissão, vem a reflexão do exercício profissional, e a partir daí conhecemos o meio profissional docente, aprendemos a criar os meios de renovar e construir a formação do professor.

SUMÁRIO

A formação docente deve nos ensinar a decidir, a usar o conhecimento intuitivo, a valorizar a força da profissão, a olhar com o coração, ensinar a dimensão pública do seu trabalho, ser professor é estar dentro e fora de sala de aula, é um constante firmar e afirmar a sua posição, é trabalhar em comum com as diferenças para instaurar a democracia, a liberdade, os valores de cada um, é criar um objetivo claro e forte diante de todas as mudanças estruturais da educação enfrentando os desafios inerentes de uma sociedade que não é estática.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Carla Meira Pires de. **Subprojeto PIBID - Poéticas de Ensino e Formação Docente na EJA: Experiências artísticas, ludicidade e narrativas de vida.** Salvador, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. Ed. São Paulo: Heccus Editora, Pg. 05–40, 2015.

NÓVOA, Antônio. Desafios do trabalho e formação docentes. **Youtube**, 31/05/2017. Disponível em: <https://youtu.be/sYzAm-j1rM.com>

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo; Editora: Paz e Terra, 2011.

GROXKO, Crislaine Maria. ENS, Romilda Teodora. Trajetória de formação: De estudante à profissional da educação nas representações de professores da educação básica. X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. **I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE.** Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 2011.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e educação do professor. **Revista Entreideias**, Salvador, Volume:03, Número: 02. Julho/Dezembro. Pg 05 -23. 2014.

HUIZINGÁ, Johan. Homo Ludens: **O jogo como elemento da cultura.** Capa dura – 5 julho 2019. 1. ed. Português por: (Autor), João Paulo Monteiro (Tradutor), Newton Cunha. ISBN-10: 8527311577; ISBN-13: 978-8527311571; Editora: Perspectiva

SUMÁRIO



24

*Ruth Almeida de Araújo
Brenda Alves da Silva
Italagitania Simplício da Silva
Roziane Marinho Ribeiro*

OS POEMAS NOS ANOS INICIAIS:

**PERSPECTIVAS E DESAFIOS VIVENCIADOS
NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
EM MEIO A PANDEMIA**



SUMÁRIO

RESUMO

Com a pandemia de Covid-19 instaurada, o setor educacional sofreu diversas alterações, entre elas, o fechamento das instituições educacionais e a implementação do ensino remoto. Em virtude disso, iniciamos nossa atuação no Programa Residência Pedagógica em meio a um contexto novo e desafiador. Nosso projeto foi desenvolvido em duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campina Grande/PB, com uma proposta de intervenção em torno dos poemas, realizando assim, um trabalho com etapas focadas na ludicidade e fruição, prezando sempre pelo caráter literário. O objetivo geral era desenvolver um trabalho com o gênero textual poema utilizando recursos audiovisuais. E como objetivos específicos: possibilitar às crianças uma experiência poética e de fruição; perceber quais os desafios enfrentados, por docentes e alunos, no contexto de ensino remoto; e refletir acerca das contribuições da experiência vivenciada no Programa Residência Pedagógica. Como base teórica desse trabalho, utilizamos como principais referenciais teóricos como Saviani e Galvão (2021), Avelino e Mendes (2020), Freire (2015) e Vasconcelos (2011). A partir das propostas desenvolvidas, foi possível perceber como nossa atuação foi bem recebida pelas crianças e pela professora, além de possibilitar aos alunos tornarem-se apreciadores da poesia. Desse modo, destacamos a importância de realizar um trabalho que acolha a criança e suas especificidades, principalmente nessa realidade que estamos vivenciando em que o ensino remoto é a única forma viável de permanência na escola.

Palavras-chave: Ensino remoto. Poemas. Ensino Fundamental. Programa Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020 é decretado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a pandemia de COVID-19, que se instaurou mundialmente e atingiu todos os setores da sociedade, inclusive o setor educacional. A partir de então foram sendo publicados, no contexto de estados e municípios, decretos de fechamento de estabelecimentos e instituições, como maneira de barrar a disseminação deste vírus, momento em que todas as pessoas, com condições de manterem-se em casa, evitaram sair. E como medida provisória e preventiva, foi permitida às diversas instituições escolares, em seus diferentes níveis, ofertarem o ensino remoto/online. Essa nova modalidade de ensino, segundo Carvalho e Araújo (2020, p. 2), diz respeito a:

[...] um conjunto de atividades emergenciais que as escolas estão planejando e executando através de ferramentas virtuais ou outros meios disponíveis, visando minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais, em virtude dos planos de contingência do Ministério da Saúde, Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde para evitar a disseminação do novo coronavírus. Difere, portanto, de uma Educação a Distância (Ead) que dispõe de uma organização, planejamento e lógica de funcionamento própria (CARVALHO e ARAÚJO, 2020, p. 2).

Foi nesse contexto que desenvolvemos o nosso projeto como residente na escola-campo: Escola Dr. José Tavares, no município de Campina Grande-PB. Sem previsões para o fim da pandemia, tivemos de nos adequar às novas condições de vida e de educação. Desse modo, o ensino remoto nos pareceu o caminho possível para retomar o processo de ensino-aprendizagem na escola, mesmo com todos os desafios que envolviam a realização do trabalho escolar e as condições de acesso pelos alunos.

SUMÁRIO

Faz-se relevante compreender com profundidade as especificidades do ensino remoto e suas implicações no contexto da educação pública do Brasil, considerando que essa modalidade de ensino ainda é desconhecida para muitos professores, pois a nossa adesão a ela se deu por força e imposição da pandemia.

Atuando junto a duas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, nosso projeto tinha como objetivo geral: desenvolver um trabalho com o gênero textual poema utilizando recursos audiovisuais. E como objetivos específicos: possibilitar às crianças uma experiência poética e de fruição; perceber quais os desafios enfrentados, por docentes e alunos, no contexto de ensino remoto; e refletir acerca das contribuições da experiência vivenciada no Programa Residência Pedagógica.

Para analisarmos e refletirmos acerca do que foi observado e desenvolvido como proposta pedagógica, utilizamos alguns referenciais teóricos tais como: Saviani e Galvão (2021) e Avelino e Mendes (2020) que nos ajuda a pensar o ensino remoto e seus entraves; Freire (2015), que nos possibilita compreender a complexidade do fazer docente e das práticas escolares; e Vasconcelos (2011) que aborda sobre a importância da poesia, temática do nosso projeto de regência.

Assim, esse relato constitui-se num retrato dessa experiência pedagógica desenvolvida por meio do Programa de Residência Pedagógica (Universidade Federal de Campina Grande), subprojeto PEDAGOGIA – Núcleo Campina Grande-PB: Letramentos na escola.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

Nossa experiência no Programa de Residência Pedagógica se constituiu com a participação nas atividades desenvolvidas nos módulos 1 e 2, com vigência no período de 01/10/2020 a 30/09/2021. A princípio podemos destacar que o contexto em que nos inserimos no primeiro módulo inicialmente foi um pouco limitador, pois a implementação do ensino remoto era uma realidade muito nova nas escolas, portanto os professores e alunos ainda estavam tentando se adaptar às novas condições de funcionamento da escola e do ensino. A análise de Saviani e Galvão (2021) apresenta considerações acerca dessas limitações.

mesmo para funcionar como substituto [...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

No primeiro módulo foi possível estabelecer nosso primeiro contato com a escola, por meio de uma visita à instituição¹, o objetivo era conhecer um pouco mais sobre a escola-campo na qual iríamos atuar. Essa visita foi riquíssima, pois conseguimos nos encontrar com a gestora e realizar com ela uma entrevista semiestruturada para conhecer mais a fundo a instituição, sua prática e tirar nossas dúvidas. Nesse dia, além de explorarmos a estrutura física da escola, a gestora nos disponibilizou o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, assim, nos foi autorizado tirar fotos do documento, de forma que pudéssemos, posteriormente, realizar a análise documental e

1 Nesta visita à escola seguimos todos os protocolos de segurança, como o uso de máscaras e álcool em gel, bem como mantivemos o distanciamento social.

debater com nossos colegas sobre nossas percepções acerca do que foi observado. Com isso, terminamos esse módulo sem conseguir desenvolver práticas muito efetivas de regência, no entanto, não podemos caracterizá-lo como falho, por conta dessa falta, pelo contrário, ele foi bastante enriquecedor em nossa formação e nosso olhar para a escola.

Outra experiência que merece destaque, e que permeou os dois módulos, são os encontros semanais que realizamos com a participação dos residentes, da preceptora e da supervisora, para desenvolver formações e estudos acerca de temáticas relevantes para nossa prática pedagógica. Debates e aprendemos sobre diversos assuntos, além de assistirmos palestras online enriquecedoras, como as do professor Artur Gomes de Moraes e Magda Soares. Estes encontros semanais colaboravam, ainda, para que nossa preceptora nos tirasse dúvidas e nos apresentasse a estrutura e funcionamento da escola, e principalmente, como estava ocorrendo o desenvolvimento das atividades no contexto pandêmico após a implementação do ensino remoto.

Com o início do segundo módulo pudemos avançar consideravelmente em nossas atividades, com o contato já estabelecido com duas turmas² de 4º ano, com as quais estamos atuando, pudemos constatar seus níveis de aprendizagem, suas preferências, como estavam conseguindo acessar as atividades da professora, dentre outros aspectos que foram fundamentais para escolher a temática com a qual desenvolvemos o nosso trabalho.

A escolha da temática leitura de poemas ocorreu por levarmos em consideração que a professora da turma informou ser a poesia um gosto literário presente nas crianças das turmas em questão. Desse modo, nossa estratégia foi partir do que eles gostavam

2 Atuamos em duas turmas de 4º ano, uma que corresponde ao turno matutino e a outra ao vespertino, pois ambas eram de responsabilidade da mesma professora. Por isso, a mesma solicitou que as atividades desenvolvidas por nós fossem voltadas para as duas turmas e não apenas uma delas.

SUMÁRIO

para ampliar ainda mais suas vivências com esse gênero literário, que caracteriza-se por ter um caráter figurado acentuado, possuir um sujeito lírico, na maioria das vezes construído em versos, com sequências silábicas, formadoras da unidade rítmica e sonora (VASCONCELOS, 2011).

Pensando nas colocações de Avelino e Mendes (2021) sobre o contexto pandêmico, em que além do isolamento social apontam uma série de outras dificuldades que algumas crianças enfrentam, como a fome, as perdas familiares ou até mesmo o risco de violência doméstica que alguns ambientes familiares podem proporcionar para a criança, pressupomos que o trabalho com os poemas, assim como o campo artístico, nos pareceu pertinente, não reduzindo a arte ao escapismo da realidade, nem tão pouco acreditando que algo, para além da garantia de todos os direitos da criança, poderia suprir suas necessidades. Mas ainda assim, considerando que um trabalho lúdico e bem pensado com as crianças em tornos dos poemas pode “[...] desamararrar do pesado fardo cotidiano, vislumbrar diferente modelo de mundo e pensar em outras possibilidades” (CADEMARTORI, 2009. p. 19).

Alves (2014), ao discutir o trabalho com os poemas na escola, aponta para a necessidade do professor atuar como mediador, buscando construir uma aproximação mais afetiva entre esse tipo de texto e o aluno, com vistas a romper com uma abordagem historiográfica da literatura, destaca ainda que as aulas devem proporcionar a participação das crianças nesse momento. Pensando em tudo isso, construímos um plano de ação que privilegiasse a oralização e o movimento corporal das crianças, por meio da vivência com diversos poemas.

Nosso plano de regência foi organizado em cinco ações didáticas. Na primeira ação investimos na interação inicial com a turma e na abordagem do gênero textual poema. Compartilhamos um vídeo com a turma, no qual nos apresentamos para as crianças e

SUMÁRIO

falamos um pouco da proposta que viria a ser desenvolvida com elas. Enviamos também para o grupo da turma um outro vídeo, no qual recitamos o poema “O Menino Que Carregava Água na Peneira”, de Manoel de Barros, com o intuito de despertar nas crianças a vontade de participar da proposta. Em seguida, como proposta de devolutiva, solicitamos que as crianças realizassem uma pequena atividade, para que assim pudéssemos sondar os seus conhecimentos prévios acerca do gênero textual poema.

Figura 1 - Capas dos vídeos produzidos para o ensino remoto no 4º ano



Fonte: de própria autoria, 2021.

Na segunda ação didática, optamos por apresentar às crianças diversos tipos de poemas. Desse modo, organizamos um pequeno livreto com 20 poemas de diversos autores, os quais ilustramos de forma atrativa. Esse livreto foi impresso pela professora da turma e entregue às crianças, compartilhamos também no grupo

de WhatsApp o livreto em arquivo pdf, para as crianças que não puderam pegar na escola. Desenvolvemos essa coletânea de poemas com o intuito de usar casa nessa e em outras aulas. Depois de compartilhar com as crianças a coletânea, enviamos um áudio no grupo do WhatsApp da turma, explicando sobre o conteúdo dela, como devolutiva convidamos as crianças a recitarem, por meio de áudio ou vídeo, o poema que mais gostaram.

Figura 2 - Capa da coletânea de poemas e ilustrações utilizadas no ensino remoto



Fonte: de autoria própria, 2021.

Na terceira ação, decidimos fazer algo que favorecessem as crianças a vivenciarem a musicalização e movimento a partir de poemas. O poema "O pato", de Vinícius de Moraes foi escolhido para esse momento. Gravamos um vídeo, no qual dançamos a versão musicalizada do poema, com uma coreografia desenvolvida por nós e usando um figurino relacionado ao texto. Assim, buscamos mostrar às crianças que os poemas podem ser escritos, oralizados e musicalizados. Compartilhamos no grupo também a versão escrita, para que as crianças tivessem acesso às duas formas de apresentação do poema. Após apreciarem o vídeo, convidamos as crianças a gravarem seus próprios vídeos ao som do poema "O pato", para que eles pudessem vivenciar a experiência da musicalização poética.

Figura 3 - Momentos da encenação do poema “O Pato” e capa do vídeo produzido para o ensino remoto



Fonte: de autoria própria, 2021.

Para a quarta ação, visando uma produção textual oral, trouxemos um elemento novo para apresentar às crianças, o filme-carta, esse novo gênero oral consiste em elaborar uma carta que é narrada e transmitida por meio de vídeo. Uma de nós gravou um vídeo lendo o livro “O Menino Azul”, de Cecília Meireles, que traz o poema que ganhou a versão em livro. No fim do poema, o menino azul pede ao leitor que escreva uma carta para ele, contando se conhece algum burrinho com as características que ele sempre sonhou. Aproveitando essa dica, gravamos um vídeo, no qual se explica às crianças o que é um filme-carta e como fazê-lo, apresentando como exemplo uma carta escrita para o menino azul. Após os vídeos, enviamos no grupo um áudio convidando cada criança a produzir seu próprio filme-carta para o menino azul, abordando o assunto do seu interesse.

Imagem 4 - Capa do vídeo e momento da leitura do livro "O Menino Azul" e do filme-carta



Fonte: de autoria própria, 2021.

Em nossa quinta e última ação, optamos por desenvolver um sarau literário virtual, para que assim, pudéssemos fechar o nosso trabalho. Explicamos por meio de um áudio de forma breve e clara do que se trata um sarau e como iríamos desenvolvê-lo de modo coletivo e virtual. Desse modo, solicitamos que as crianças pesquisassem na coletânea de poemas, na internet ou em livros, um poema do qual gostassem, gravassem recitando o poema escolhido e compartilhassem no grupo. Em seguida, juntamos todos os áudios recebidos e editamos todos em um vídeo, que foi socializado como produto final resultante do trabalho, para que assim houvesse a circulação social do gênero e as crianças vissem sua produção sendo publicada.

SUMÁRIO

Imagem 5 - Capa do vídeo do sarau virtual e imagens ilustrativas dos áudios



Fonte: de autoria própria, 2021.

Referente às devolutivas recebidas pelas crianças, gostaríamos de ressaltar que em termos de quantidade não recebemos muitas, o que é bastante comum nesse contexto de ensino remoto, como já nos foi dito pela docente e como também pudemos observar em nosso estágio desenvolvido de forma remota. Porém, ressaltamos aqui a qualidade das produções recebidas. As crianças que participaram das propostas e nos enviaram devolutivas compartilharam conosco áudios e vídeos muito interessantes, onde pudemos observar seu envolvimento e domínio dos aspectos estudados, despertando em nós um encantamento ainda maior pelo universo poético e pela escolha da profissão de professoras, em construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa experiência no Programa de Residência Pedagógica se constituiu com a participação nas atividades desenvolvidas nos módulos 1 e 2, com vigência no período de 01/10/2020 a 30/09/2021. A princípio podemos destacar que o contexto em que nos inserimos no primeiro módulo inicialmente foi um pouco limitador, pois a implementação do ensino remoto era uma realidade muito nova nas escolas, portanto os professores e alunos ainda estavam tentando se adaptar às novas condições de funcionamento da escola e do ensino. A análise de Saviani e Galvão (2021) apresenta considerações acerca dessas limitações.

mesmo para funcionar como substituto [...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

No primeiro módulo foi possível estabelecer nosso primeiro contato com a escola, por meio de uma visita à instituição³, o objetivo era conhecer um pouco mais sobre a escola-campo na qual iríamos atuar. Essa visita foi riquíssima, pois conseguimos nos encontrar com a gestora e realizar com ela uma entrevista semiestruturada para conhecer mais a fundo a instituição, sua prática e tirar nossas dúvidas. Nesse dia, além de explorarmos a estrutura física da escola, a gestora nos disponibilizou o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, assim, nos foi autorizado tirar fotos do documento, de forma que pudéssemos, posteriormente, realizar a análise documental e

3 Nesta visita à escola seguimos todos os protocolos de segurança, como o uso de máscaras e álcool em gel, bem como mantivemos o distanciamento social.

debater com nossos colegas sobre nossas percepções acerca do que foi observado. Com isso, terminamos esse módulo sem conseguir desenvolver práticas muito efetivas de regência, no entanto, não podemos caracterizá-lo como falho, por conta dessa falta, pelo contrário, ele foi bastante enriquecedor em nossa formação e nosso olhar para a escola.

Outra experiência que merece destaque, e que permeou os dois módulos, são os encontros semanais que realizamos com a participação dos residentes, da preceptora e da supervisora, para desenvolver formações e estudos acerca de temáticas relevantes para nossa prática pedagógica. Debatemos e aprendemos sobre diversos assuntos, além de assistirmos palestras online enriquecedoras, como as do professor Artur Gomes de Moraes e Magda Soares. Estes encontros semanais colaboravam, ainda, para que nossa preceptora nos tirasse dúvidas e nos apresentasse a estrutura e funcionamento da escola, e principalmente, como estava ocorrendo o desenvolvimento das atividades no contexto pandêmico após a implementação do ensino remoto.

Com o início do segundo módulo pudemos avançar consideravelmente em nossas atividades, com o contato já estabelecido com duas turmas⁴ de 4º ano, com as quais estamos atuando, pudemos constatar seus níveis de aprendizagem, suas preferências, como estavam conseguindo acessar as atividades da professora, dentre outros aspectos que foram fundamentais para escolher a temática com a qual desenvolvemos o nosso trabalho.

A escolha da temática leitura de poemas ocorreu por levarmos em consideração que a professora da turma informou ser a poesia um gosto literário presente nas crianças das turmas em questão. Desse modo, nossa estratégia foi partir do que eles gostavam

4 Atuamos em duas turmas de 4º ano, uma que corresponde ao turno matutino e a outra ao vespertino, pois ambas eram de responsabilidade da mesma professora. Por isso, a mesma solicitou que as atividades desenvolvidas por nós fossem voltadas para as duas turmas e não apenas uma delas.

para ampliar ainda mais suas vivências com esse gênero literário, que caracteriza-se por ter um caráter figurado acentuado, possuir um sujeito lírico, na maioria das vezes construído em versos, com sequências silábicas, formadoras da unidade rítmica e sonora (VASCONCELOS, 2011).

Pensando nas colocações de Avelino e Mendes (2021) sobre o contexto pandêmico, em que além do isolamento social apontam uma série de outras dificuldades que algumas crianças enfrentam, como a fome, as perdas familiares ou até mesmo o risco de violência doméstica que alguns ambientes familiares podem proporcionar para a criança, pressupomos que o trabalho com os poemas, assim como o campo artístico, nos pareceu pertinente, não reduzindo a arte ao escapismo da realidade, nem tão pouco acreditando que algo, para além da garantia de todos os direitos da criança, poderia suprir suas necessidades. Mas ainda assim, considerando que um trabalho lúdico e bem pensado com as crianças em tornos dos poemas pode “[...] desamarrar do pesado fardo cotidiano, vislumbrar diferente modelo de mundo e pensar em outras possibilidades” (CADEMARTORI, 2009. p. 19).

Alves (2014), ao discutir o trabalho com os poemas na escola, aponta para a necessidade do professor atuar como mediador, buscando construir uma aproximação mais afetiva entre esse tipo de texto e o aluno, com vistas a romper com uma abordagem historiográfica da literatura, destaca ainda que as aulas devem proporcionar a participação das crianças nesse momento. Pensando em tudo isso, construímos um plano de ação que privilegiasse a oralização e o movimento corporal das crianças, por meio da vivência com diversos poemas.

Nosso plano de regência foi organizado em cinco ações didáticas. Na primeira ação investimos na interação inicial com a turma e na abordagem do gênero textual poema. Compartilhamos um vídeo com a turma, no qual nos apresentamos para as crianças e

SUMÁRIO

falamos um pouco da proposta que viria a ser desenvolvida com elas. Enviamos também para o grupo da turma um outro vídeo, no qual recitamos o poema “O Menino Que Carregava Água na Peneira”, de Manoel de Barros, com o intuito de despertar nas crianças a vontade de participar da proposta. Em seguida, como proposta de devolutiva, solicitamos que as crianças realizassem uma pequena atividade, para que assim pudéssemos sondar os seus conhecimentos prévios acerca do gênero textual poema.

Na segunda ação didática, optamos por apresentar às crianças diversos tipos de poemas. Desse modo, organizamos um pequeno livreto com 20 poemas de diversos autores, os quais ilustramos de forma atrativa. Esse livreto foi impresso pela professora da turma e entregue às crianças, compartilhamos também no grupo de WhatsApp o livreto em arquivo pdf, para as crianças que não puderam pegar na escola. Desenvolvemos essa coletânea de poemas com o intuito de usar nessa e em outras aulas. Depois de compartilhar com as crianças a coletânea, enviamos um áudio no grupo do WhatsApp da turma, explicando sobre o conteúdo dela, como devolutiva convidamos as crianças a recitarem, por meio de áudio ou vídeo, o poema que mais gostaram.

Na terceira ação, decidimos fazer algo que favorecessem as crianças a vivenciarem a musicalização e movimento a partir de poemas. O poema “O pato”, de Vinícius de Moraes foi escolhido para esse momento. Gravamos um vídeo, no qual dançamos a versão musicalizada do poema, com uma coreografia desenvolvida por nós e usando um figurino relacionado ao texto. Assim, buscamos mostrar às crianças que os poemas podem ser escritos, oralizados e musicalizados. Compartilhamos no grupo também a versão escrita, para que as crianças tivessem acesso às duas formas de apresentação do poema. Após apreciarem o vídeo, convidamos as crianças a gravarem seus próprios vídeos ao som do poema “O pato”, para que eles pudessem vivenciar a experiência da musicalização poética.

SUMÁRIO

Para a quarta ação, visando uma produção textual oral, trouxemos um elemento novo para apresentar às crianças, o filme-carta, esse novo gênero oral consiste em elaborar uma carta que é narrada e transmitida por meio de vídeo. Uma de nós gravou um vídeo lendo o livro “O Menino Azul”, de Cecília Meireles, que traz o poema que ganhou a versão em livro. No fim do poema, o menino azul pede ao leitor que escreva uma carta para ele, contando se conhece algum burrinho com as características que ele sempre sonhou. Aproveitando essa dica, gravamos um vídeo, no qual se explica às crianças o que é um filme-carta e como fazê-lo, apresentando como exemplo uma carta escrita para o menino azul. Após os vídeos, enviamos no grupo um áudio convidando cada criança a produzir seu próprio filme-carta para o menino azul, abordando o assunto do seu interesse.

Em nossa quinta e última ação, optamos por desenvolver um sarau literário virtual, para que assim, pudéssemos fechar o nosso trabalho. Explicamos por meio de um áudio de forma breve e clara do que se trata um sarau e como iríamos desenvolvê-lo de modo coletivo e virtual. Desse modo, solicitamos que as crianças pesquisassem na coletânea de poemas, na internet ou em livros, um poema do qual gostassem, gravassem recitando o poema escolhido e compartilhassem no grupo. Em seguida, juntamos todos os áudios recebidos e editamos todos em um vídeo, que foi socializado como produto final resultante do trabalho, para que assim houvesse a circulação social do gênero e as crianças vissem sua produção sendo publicada.

Referente às devolutivas recebidas pelas crianças, gostaríamos de ressaltar que em termos de quantidade não recebemos muitas, o que é bastante comum nesse contexto de ensino remoto, como já nos foi dito pela docente e como também pudemos observar em nosso estágio desenvolvido de forma remota. Porém, ressaltamos aqui a qualidade das produções recebidas. As crianças que participaram das propostas e nos enviaram devolutivas compartilharam conosco áudios e vídeos muito interessantes, onde pudemos

SUMÁRIO

observar seu envolvimento e domínio dos aspectos estudados, despertando em nós um encantamento ainda maior pelo universo poético e pela escolha da profissão de professoras, em construção.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Helder Pinheiro. Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE. **Educar em Revista**, p. 103-119, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000200007&script=sci_abstract. Acesso em: 17 ago. 2021.

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade na educação brasileira a partir da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista/RR, ano II, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.

BRASIL, **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

CADEMARTORI, Ligia. Uma voz que só você possa escutar. *In*: CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura**: para pequenos, médio e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 17-25.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos; ARAÚJO, Ginaldo Cardoso. de. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**, Belém, PA, v. 14, n. 30, p. 1-19, set./dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade & Sociedade**. n. 67. jan 2021. pág. 36-49. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

VASCONCELOS, F. V. de. Poesia é coisa de criança?: reflexões sobre a abordagem do gênero poético na Educação Infantil. *In*: LIMA, Fabiana Ramos de; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; SOARES, Luisa de Marillac Ramos. (org.) **Educação Infantil**: construindo caminhos. Campina Grande: EDUEFCG, 2011. p. 27-45.



25

*Jéssica da Silva Almeida
Fernanda de Deus Junqueira
Maria do Carmo da Costa Silva
Jaqueline dos Santos Cardoso*

**VIVÊNCIAS DE PIBIDIANAS EM
TEMPOS DE PANDEMIA:**

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA



SUMÁRIO

RESUMO

A pandemia da Covid-19, anunciada pela OMS em março do ano de 2020, provocou mudanças significativas no modo de execução das atividades nos mais diversos setores, assim como ocorreu no âmbito educacional. Diante disso, o presente escrito na modalidade relato de experiências visa respaldar vivências de bolsistas do Pibid, vinculados ao curso Ciências Biológicas, no período final de 2020 ao primeiro semestre de 2021; de modo a vigorar o desenvolvimento do programa, antes e durante o cenário pandêmico, juntamente com a caracterização das atividades desenvolvidas, essas em perspectivas síncronas (reuniões, palestras e oficinas) e assíncronas (construção de mapas conceituais, nuvens de palavras, discussões e e-book). Assim sendo, notamos que as experiências mencionadas fortalecem o objetivo do Pibid mesmo com as adversidades impostas por um período atípico que levou a uma reinvenção educacional, além de constituir um novo registro referente a UNEB, DCH-VI.

Palavras-chave: Ensino remoto. Pandemia. Pibid.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 trouxe consequências, que afetaram diversos campos da sociedade, dentre eles o educacional. No Brasil, como medida de combate à pandemia, as redes de ensino, públicas e privadas, suspenderam suas aulas temporariamente em março de 2020. Tendo em vista a necessidade de manter a educação de crianças, jovens e adultos, planos alternativos para continuidade dos estudos foram desenvolvidos, dentre eles o ensino remoto que foi adotado por muitas instituições. Todavia, nenhuma instituição estava preparada para tal forma de ensino, o que levou a uma série de questões limitantes.

Nesse contexto, educadoras e educadores de todo o mundo tiveram que se adaptar, não apenas à nova realidade do distanciamento social, mas também à forma de ensinar por intermédio de recursos tecnológicos (SOUZA, 2020). Em meio a esse período de adaptação os programas voltados para a iniciação à docência, que se realiza através de um trabalho conjunto entre coordenadores de área e bolsistas (supervisores e discentes), também tiveram início, e desenvolveram-se de formas diferentes do que se estava acostumado nas edições anteriores. Dentre eles o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) que tem por objetivo promover a iniciação à docência inserindo alunos dos cursos de licenciatura nas escolas de educação básica sob a supervisão de docentes da universidade (BRASIL, 2013).

Ademais, o programa ao inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação proporciona-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busca a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem (PEREIRA; PEREIRA; CARVALHO, 2019).

SUMÁRIO

Pensando no período vivenciado e nas mudanças ocorridas nele, esse trabalho tem por objetivo relatar as experiências, medos, aprendizagens pedagógicas e expectativas de bolsistas, durante o período final de 2020 e o primeiro semestre de 2021 pelo Pibid, de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - *Campus VI*, com o tema “Os caminhos para a experimentação: jovem cientista”.

DO PROGRAMA

O programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) é concedido pelo Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Secretaria de Educação Superior (SESu), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Assim, um dos lugares de promoção do mesmo, é na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no qual prevalece a articulação com instituições educacionais públicas de educação básica baiana (UNEB, 2015).

Consequentemente, o projeto objetiva contribuir na formação de iniciação à docência de estudantes com pretensão à atuação na vida acadêmica em Educação Básica nas diversas modalidades de ensino. Com isso favorece a articulação entre escola pública básica brasileira e ensino superior, e o bolsista ver a valorização do magistério; observa o espaço da escola pública como campo de experiência na formação de professores, e, certamente, provocará melhorias na qualidade da Educação Brasileira.

Para o desenvolvimento do programa é necessário, portanto, de membros pedagógicos e discentes da instituição de ensino superior e básico. Sendo assim, o corpo de execução é composto de um Coordenador Institucional, Coordenador de área de Gestão de

Processos Educacionais, Coordenador de Área/Campus, Bolsista de Supervisão e Bolsista de Iniciação à Docência (ID) (BURGGREVER; MORMUL, 2017). Dado que, os representantes atuam em conjunto seguindo uma regulamentação; pois, embora o Pibid seja é um programa de âmbito nacional, cada instituição de ensino superior tem autonomia para elaborar seu Projeto Institucional, que é composto por vários subprojetos, ou seja, cada curso de licenciatura da instituição concorre com seu subprojeto de cada universidade, no caso do presente trabalho dialoga-se com a resolução N° 1.157/2015 da Universidade do Estado da Bahia.

Diante disso, Testi (2015) procura relembrar que os integrantes do Pibid possuem atribuições como carga horária mínima de 8 horas semanais para dedicação no projeto, e assim executar reuniões, planejar atividades a ser desenvolvidas, e conseqüentemente elaborar um Portfólio de compilação dos afazeres executados com posterior apresentação em seminário. Dessa maneira, constitui uma proposta estabelecida pela CAPES com adequações de acordo com a realidade de cada instituição e sendo executadas no decorrer da vigência da bolsa.

Essas atividades eram comumente praticadas presencialmente, com encontros entre os integrantes do programa. Todavia, por volta do ano de 2020, foi decretado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a Pandemia da COVID-19, em que, mediante a capacidade de disseminação do vírus SARS-CoV-2 foi necessário haver mudanças abruptas nos modos de vida da sociedade. Essas mudanças ocorreram também no âmbito educacional, em que, a fim de continuar com o foco de ensino e aprendizagem passou da forma presencial para o online.

Em função disso, o desenvolvimento do Pibid correspondente ao edital N° 02/2020, teve que começar as atividades diferente do que era antes da Pandemia. Houve uma reinvenção na aplicabilidade do programa de modo a não esquecer dos principais

SUMÁRIO

objetivos propostos e descritos anteriormente nesta seção. Logo, o que antes era possível trabalhar com materiais de laboratório, bibliotecas, agora deve ser voltado para o que Honorato e Nery (2020) apontam como uma instância de funcionamento a partir da tela de um computador. Destarte, estamos imersos em uma arte de reinventar, com o foco de fortalecer a formação inicial docente mesmo em tempos de pandemia.

Nesse cenário, faz-se necessário mergulhar no subprojeto que estamos inclusos dentro do programa, de forma que adentrem em nossas experiências vivenciadas durante o período final de 2020 e primeiro semestre de 2021, perpetuando a compreensão dos desafios impostos pela pandemia frente a formação inicial docente e as contribuições que o “momento diferenciado” permitiu aos bolsistas.

DO SUBPROJETO VINCULADO

O subprojeto em que estamos inclusas tem como tema: “Caminhos para Experimentação: Jovem Cientista”, correspondente ao edital N° 02/2020 que se faz presente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Departamento de Ciências Humanas, *Campus VI*, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Atualmente tem a participação de vinte e quatro (24) bolsistas de iniciação à docência (licenciandos de Ciências Biológicas), três (03) professores supervisores (um de cada escola de educação básica), uma (1) coordenadora e dois (2) professores colaboradores. O corrente projeto tem vigência de novembro/2020 a maio/2022, ou seja, a presente experiência não é referente a todo o tempo de execução do subprojeto, apenas até o primeiro semestre de 2021.

Atenta-se que as escolas parceiras desse subprojeto estão localizadas no território do sertão produtivo, município de Caetité sudoeste da Bahia, aproximadamente 650 km da capital baiana. São elas: Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, Instituto de Educação Anísio Teixeira e Colégio Estadual Pedro Atanásio Garcia - Distrito de Maniaçu.

Algo que nos chama atenção é que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) cujo enfoque é medir a qualidade de ensino das instituições e estabelecer metas para o desenvolvimento educacional, na edição do ano de 2019, por exemplo, foi consideravelmente baixo nestas escolas. A saber tem se o Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira com o Ideb de 5,1; o Instituto de Educação Anísio Teixeira com 4,2; o Colégio Estadual Pedro Atanásio Garcia Distrito de Maniaçu com 4,00 (INEP, 2019).

Perante o exposto, é possível inferirmos a necessidade de recorrer a medidas para o enfrentamento das dificuldades encontradas nessas instituições que resultam no baixo índice. Assim, ver se o Pibid como um aliado na melhoria, no caso do subprojeto em evidência, uma contribuição significativa nas disciplinas de Ciências e Biologia, isso porque objetiva além de contribuir para a formação inicial docente dos bolsistas universitários, conectar os processos de produção de saberes escolares dessas disciplinas ao conjunto de práticas experimentais inovadoras.

Nesse contexto, as atividades planejadas para relacionar a educação básica com o ensino superior estaria compiladas em reuniões de estudos, realização de oficinas de experimentação, planejamento e participação nas atividades da escola, reuniões de planejamento de ações e oficinas nas escolas, acompanhamento pedagógico aos alunos com dificuldades, reuniões de avaliação das ações e oficinas de experimentação realizadas, já previstas por Testi (2015) como atividades correlatas a execução do Pibid.

SUMÁRIO

Todavia, como já vimos que a pandemia mudou a vertente de prática do programa, as informações arroladas a partir daqui, serão fundamentais para compreensão de como seguimos com essas atividades de modo remoto.

DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

Ingressar em um curso superior é uma dádiva para aqueles que almejam tal façanha. Ao se pensar na formação e na preparação para a profissão escolhida, um turbilhão de sentimentos e sensações tomam conta do nosso corpo e muitos são os pensamentos que passam por nossas cabeças, quando esse curso se trata de uma licenciatura, esse turbilhão se intensifica ainda mais, despertando expectativas e também medos acerca da profissão. Os cursos de licenciatura trazem consigo uma carga pesada, afinal, formar cidadãos é um trabalho árduo e de extrema importância. Portanto, as experiências e as vivências são fundamentais para o bom desenvolvimento da profissão docente.

Desde o ingresso no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ansiávamos pelos programas voltados para a iniciação à docência, afinal os relatos de pessoas que já haviam passado pelos programas nos deixavam ainda mais ansiosos para participar. Muitos diziam o quanto foi gratificante a participação e também o quanto se apaixonou ainda mais pela docência após tal experiência, houve também aqueles que disseram o quanto foi traumatizante e que essa profissão não era para eles. Daí a necessidade de tirar nossas conclusões sobre a iniciação à docência.

No mês de março de 2020 o advento da pandemia da Covid-19 fez com que os mais diversos campos da sociedade parassem, em todo o mundo, dentre eles o educacional. Nesse cenário tenebroso

e incerto diversos foram os questionamentos acerca de como ficaria a educação no país. Com isso, ficamos apreensivos sem saber se teríamos a oportunidade de poder participar do tão almejado Pibid. As instituições de ensino, públicas e privadas, tiveram que se adaptar para oferecer ensino remoto, e os professores e alunos a ensinar e aprender por intermédio dos recursos tecnológicos.

Em setembro de 2020, para nossa surpresa, houve o lançamento do edital de abertura de inscrições para a seleção de candidatos para as bolsas de Iniciação à docência. Fizemos a inscrição e recebemos o resultado de aprovação em outubro de 2020. O núcleo ao qual estávamos inseridos era o “Caminhos para a experimentação: jovem cientista” como já supracitado na seção anterior.

Com a aprovação e a divisão em grupos por supervisoras, começamos então a imaginar como o subprojeto seria desenvolvido, afinal estávamos em meio a uma pandemia e as escolas estavam fechadas, aí então surge o medo dos desafios que iríamos enfrentar com essa nova realidade. No mês de novembro demos início às nossas atividades. Esse primeiro mês foi de adaptação onde tiramos as dúvidas que tínhamos e foi informado nossos deveres e também direitos como bolsistas ID. Vale ressaltar, ainda, que nossas reuniões foram realizadas de forma online, via plataforma *Microsoft Teams*, e ocorria a cada oito dias com todos os integrantes do grupo. As atividades realizadas foram em uma perspectiva ora síncrona ora assíncrona, visto que, no cenário pandêmico essa foi a única opção possível.

A priori, nossas atividades síncronas se dividiram entre reuniões e palestras. Nossas reuniões tinham cerca de duas horas e nelas discutíamos os mais variados aspectos acerca da formação docente, para embasar nossas discussões utilizamos como material de apoio artigos, aulas de cursos de formação continuada para professores, e também pesquisas sobre temas específicos. Nas palestras, algumas em parceria com o Residência Pedagógica, professores em atuação

SUMÁRIO

expunha informações pertinentes para a formação docente como, por exemplo, as metodologias ativas, a alfabetização científica, educação empreendedora, dentre outras, e suas experiências com essas formas de ensino, o que foi de grande valor para a nossa construção como futuros docentes.

Posteriormente, nas atividades assíncronas realizamos a leitura de artigos, assistimos a filmes e aulas de cursos, construímos mapas mentais, nuvens de palavras e também um e-book com foco na experimentação. Os artigos e vídeos, como já dito anteriormente, eram para embasar as nossas discussões sobre os diversos temas como: ensino remoto, ensino híbrido, formas de avaliação, transposição didática, entre outros. Os mapas mentais e as nuvens de palavras, foram um recurso de fixação dos conhecimentos abordados, nas palestras, vídeos, leituras e discutidos nas reuniões, já que suas estruturas facilitam a identificação de correlações entre os termos aprendidos.

Quanto ao e-book, “Experimentação no ensino de Ciências e Biologia”, foi construído, gradativamente, por nós durante todo o período, foi pensado como uma forma de auxílio tanto para professores quanto para alunos no quesito de encontrar um material que contenha sugestões para experimentação, dentre elas aplicativos, plataformas, sites e outros mais. Diversos foram os recursos utilizados para a construção desses materiais e também para nossas discussões, entre os mais usados destacamos as plataformas online de criação, colaboração e interação: Canvas, Padlet e também o Metimeter.

Por conseguinte, preocupando com as consequências promovidas pelo isolamento social, como transtornos físico e mental, resolvemos desenvolver em nosso programa momentos de oficinas voltadas para o autocuidado. A primeira delas foi visando a importância da atividade física, nela aprendemos um pouco sobre o Muay Thai e sua execução e também sobre a importância da atividade física para a saúde do nosso corpo, sendo capaz de melhorar nosso

SUMÁRIO

bem-estar, qualidade de vida e saúde mental. Na nossa segunda oficina falamos e também fizemos uma meditação guiada com o intuito de torná-la um hábito, afinal ela traz inúmeros benefícios como a diminuição do estresse e ansiedade, aumento do foco e atenção e conseqüentemente melhora do desempenho no dia a dia.

Para divulgar o trabalho que estávamos realizando, criamos uma página no Instagram que também serviu de ponte para o contato com o público externo. Nela postamos nossas atividades, tiramos dúvidas do público, fizemos publicações sobre temas relevantes a nossa formação e também sobre temas que refletiam a situação do momento.

As experiências proporcionadas pelo programa enriqueceram e agregam valores à nossa formação, mesmo sendo desenvolvido de forma online. Conseguimos ter acesso a um bom número de conteúdos pertinentes a nossa formação e também aprender a utilizar os recursos mais variados que provavelmente em uma situação dita como normal não usaríamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid) constitui um excelente meio para os licenciandos experienciarem a dinâmica em sala de aula e ter conhecimentos dos desafios impostos ao exercer a profissão. Observamos que mesmo com as condições impostas pela pandemia da Covid-19 que afetou vários setores da sociedade, como a educação, o programa não deixou de ser executado, superando um dos medos entre os universitários: “o Pibid acabar em detrimento da Pandemia”.

Certamente, nós pibidianas pudemos identificar uma das dificuldades enfrentadas pelos profissionais de educação que é a reinvenção cotidiana para suprir as necessidades educativas impostas pelo momento. Também, conseguimos aprender uma diversidade de metodologias para o ensino que, ocasionalmente, não seria aprendido em “tempos normais”, e ainda conseguimos mesmo em tempos sombrios, fazer com que o Pibid em modo remoto não perdesse seus objetivos.

Por fim, ressaltamos que este trabalho versa experiências novas para o quadro de Pibid acordados até o primeiro semestre de 2021 na UNEB/*Campus VI*, já que, nos anos anteriores era executado de forma completamente diferente do agora com a pandemia. Sendo assim, o trabalho prevalece como uma importante fonte de registro para a instituição e todo o âmbito educacional do sertão produtivo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 96, de 18 de Julho de 2013**. 140. ed. Brasília, 2013. Seção 1. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/doi-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127. Acesso em: 11 jun. 2021.
- BURGGREVER, Taís; MORMUL, Najla Mehanna. A Importância do Pibid na Formação Inicial de Professores: Um Olhar a Partir do Subprojeto de Geografia da Unioeste-Francisco Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 15, p. 98-122, 2017.
- HONORATO, T.; NERY, A. C. B. História da Educação e Covid-19. *Acta Scientiarum. Education*, v. 42, n. 1, p. 54998, 27 ago. 2020.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Ministério da Educação. **IDEB - Resultados e Metas**. 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PEREIRA, M.; PEREIRA, I. B.; CARVALHO, F. V. Importância do PIBID na formação dos discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de São Paulo – campus São Roque (SP). **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Roque, v. 10, p. 185-202, 2019. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2154/1200>. Acesso em: 20 maio 2021.

SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, [s. l.], v. 17, n. 30, p. 110-118, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030>. Acesso em: 20 maio 2021.

TESTI, Bruno Moreti. **Estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de química na UNESP**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU). Regimento Geral do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação À Docência (Pibid) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) nº 1.157, de 2015. **Resolução Nº 1.157/2015**. Salvador, BA, 18 dez. 2015. p. 28. Disponível em: <https://portal.uneb.br/pibid/wp-content/uploads/sites/137/2019/09/1157-Regimento-Geral-PIBID-UNEB>. Acesso em: 04 jul. 2021.

SUMÁRIO



26

*Gabriel Josino Bezerra Rodrigues
Francisca Valquerlânia Rodrigues de Oliveira
Kátia Maria Freitas Lima
Paulo Draigo Nunes de Freitas
Ivaneide Barbosa Ulisses*

PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA:

**UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO
DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**



SUMÁRIO

RESUMO

O presente relato de experiência tem por objetivo apresentar e refletir nossa vivência no planejamento e produção de videoaulas no ensino remoto na condição de bolsistas do Programa Residência Pedagógica em História da Universidade Estadual do Ceará-UECE, no contexto da pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19). O período da experiência é 01 a 16 de março de 2021, com a turma do 8º ano, do Ensino Fundamental II, na Escola Professor José Afonso Ferreira Maia, localizada na zona rural do município de Limoeiro do Norte, no estado do Ceará. O relato tem como base a aula ministrada com a temática sobre a Revolução Industrial, que se deu com a elaboração do planejamento pedagógico, pensado de forma assíncrona, buscando ênfase na aprendizagem por meio de questões-problemas para os discentes refletirem a sociedade. Perceber-se as dificuldades que o ensino no ambiente virtual proporcionou, cria novas perspectivas e possibilidades para reinventarmos enquanto futuros profissionais, trazendo novas questões e atividades para ressignificar o conhecimento histórico de forma a buscar o êxito no processo de ensino-aprendizagem. Como fundamento teórico- metodológico utilizamos, sobretudo, Crislane Azevedo, Paulo Freire e Circe Bittencourt.

Palavras-chave: Ensino de História. Ensino Remoto Emergencial. Experiência docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar e refletir nossa experiência no planejamento e produção de videoaulas no ensino remoto na condição de bolsistas do Programa Residência Pedagógica em História da Universidade Estadual do Ceará-UECE, *campus* Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos-FAFIDAM, no contexto pandêmico. A instituição a qual ocorreram tais experiências foi a Escola de Ensino Fundamental Professor José Afonso Ferreira Maia, localizada na zona rural do município de Limoeiro do Norte, estado do Ceará. O período das vivências corresponde a 01 a 16 de março de 2021.

A aula assíncrona, objeto deste relato, teve como tema: “Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas” destinou-se à turma do 8º ano. As aulas foram gravadas na plataforma Google Meet e disponibilizadas na plataforma Youtube em dois momentos. Como ferramenta didática utilizamos principalmente os slides e como fonte histórica as imagens.

O recorte em questão em que está inserido no contexto do ensino remoto emergencial, entendido como:

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 para que as atividades escolares não sejam interrompidas (BEHAR, 2021, p. 03).

Nesse contexto, as aulas de História da escola em questão passaram a ocorrer de forma síncrona e assíncrona, com videoaulas disponibilizadas no Youtube, aula em tempo real através do Google Meet, e a oferta de materiais e atividades através do aplicativo Whatsapp. Além disso, as atividades assíncronas representaram o principal meio de estudo dos alunos, devido a dificuldades de acesso

SUMÁRIO

à internet, seja por possuírem o celular compartilhado com familiares e responsáveis ou por instabilidade da mesma. A realização de aulas no Google Meet ocorria duas vezes por mês, pois muitos alunos tinham uma internet instável, e portanto, dificuldades em acompanhar as discussões. Deste modo, ressaltamos a relevância desse trabalho ao refletir o planejamento pedagógico em um contexto de ensino remoto emergencial.

Durante o planejamento pedagógico da aula, pensada de forma assíncrona, buscamos uma forma que as aulas tenham como ênfase a aprendizagem e não a transmissão de conteúdo, em que a aula mesmo expositiva, sem a participação dos alunos, fosse possível de fazer os discentes refletir a sociedade. Como salienta Azevedo (2013, p. 5):

Do ponto de vista educacional, podemos afirmar que o planejamento é um ato político- pedagógico posto que é detentor de intenções. Tal intencionalidade expõe o que desejamos realizar e o que pretendemos atingir. Ao pensarmos no trabalho escolar executado a partir da disciplina História, essa intenção torna-se mais específica e explícita no que se refere à formação de um tipo de homem e de sociedade.

Assim, é fundamental o docente problematizar sua prática docente, o ambiente escolar e seu entorno e seus sujeitos, tendo o planejamento como momento de traçar objetivos, conteúdos, questões norteadoras, metodologias e avaliação, isto é, elaborar um plano de aula conectado com a realidade do aluno, tendo em vista a facilitação do processo de ensino- aprendizagem.

Desta forma, para melhor atender o contexto e proporcionar um processo de ensino- aprendizagem de melhor qualidade para os alunos no ensino remoto, iniciamos o planejamento pedagógico indagando: Como produzir uma videoaula que motive o aluno a estudar e significar a História, dentro das possibilidades e limitações deste meio? Como buscar a aprendizagem dos alunos para além da avaliação? O que fazer para os alunos se perceberem como sujeitos históricos?

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

A experiência ocorreu com a turma 8º ano do Ensino Fundamental da citada escola de maneira virtual em decorrência da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), no período de 01 a 16 de março de 2021. A turma era formada por alunos com faixa etária de 13 e 14 anos.

Antes de relatarmos o planejamento e execução da videoaula, consideramos pertinente ressaltar a realização do diagnóstico e ambientação, o qual foi concretizado também de forma virtual, por meio de informações colhidas em sites do Governo do Estado do Ceará, reportagens sobre a escola da rede de televisão local e materiais produzidos por ex-residentes, além da entrevista com o professor preceptor via Google Meet, seguido aos procedimentos teóricos da História Oral. Esta pesquisa nos possibilitou conhecer a realidade da escola e principalmente dos discentes, pois conforme Freire (1997, p. 55), “procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem”.

Nessa perspectiva, por meio do diagnóstico, constatamos que a maioria dos alunos residem em comunidades distantes da escola, que, principalmente, por se tratar da zona rural, tem dificuldades de acesso à internet. A partir desse fato, o nosso planejamento da regência foi realizado para o formato assíncrono. Logo, a aula para além de um monólogo para ministrar uma palestra, no planejamento pedagógico, pensamos o que os discentes devem aprender em relação ao tema Revolução Industrial Inglesa, para elaborarmos os objetivos, metodologias e posteriormente desenvolver a atividade avaliativa.

Ademais, dentro das limitações das aulas gravadas, em que o tempo deve ser menor que uma aula presencial e até mesmo uma aula virtual em tempo real, neste caso o preceptor recomendou um tempo máximo de 20 (vinte) minutos em cada vídeo, pois videoaulas com grande duração os alunos tinham dificuldades de manter a concentração. Assim, refletimos que aspectos do tema em questão é fundamental o aluno aprender, ou seja, aquilo que o aluno não pode deixar de saber em uma perspectiva de conhecimento histórico e de vida.

Para realizar a produção das videoaulas, iniciamos o planejamento observando as videoaulas do professor-preceptor e vídeos disponíveis na plataforma Youtube visando problematizar suas especificidades, isto é, seus elementos técnicos: iluminação do local de gravação, enquadramento de câmera, bem como a postura e tom de voz. Além disso, refletimos sobre e utilização de roteiro, que constituiu um importante instrumento de planejamento e execução das videoaulas, construído em conformidade aos objetivos e assuntos do plano de aula. Desta forma, a elaboração da aula contribuiu para que o produto final fosse organizado, pois estruturou didaticamente, resultando em características como objetividade e clareza no conteúdo trabalhado.

As videoaulas foram produzidas divididas em dois vídeos, gravadas no Google Meet, ferramenta que permite a realização de reuniões virtuais de forma prática, possibilitou as gravações das regências. Em seguida editadas no aplicativo Editor de Vídeo para serem disponibilizadas no período de duas semanas no canal do professor preceptor na plataforma Youtube.

O processo de planejamento foi realizado a partir do livro didático e de leituras historiográficas referente a temática, a partir dessas leituras pensamos em quais fontes poderíamos utilizar na aula. Como destaca Bittencourt (2008), filmes, fotografias e músicas gravadas têm servido de fontes importantes para o conhecimento das

SUMÁRIO

sociedades contemporâneas. Nesta conjuntura, o uso de imagens nas aulas teve uma dimensão lúdica, uma vez que ao produzirmos uma videoaula precisaríamos chamar a atenção dos alunos, assim, as fontes além ter um papel fundamental para compreensão do conhecimento histórico, trouxe uma dinamicidade ao material produzido.

Elegemos em conformidade com os objetivos, questões norteadoras como: "de que maneira as invenções desse período modificaram o trabalho e o cotidiano das pessoas?", "Como era a vida das crianças e mulheres nesse período?", "Podemos relacionar as formas de trabalhos atuais com as que surgiram na Revolução Industrial?" e "De qual forma as péssimas condições de higiene da população afetou a saúde?", buscando instigar o discente a refletir sobre o tema e na medida do possível relacionar com seus conhecimentos.

Posteriormente selecionamos como fonte imagens de inovações tecnológicas dos séculos XVIII e XIX para usar como mediadoras da videoaula, como o motor a vapor (1712); máquina de fiar impulsionada por força hidráulica (1769), Locomotiva a vapor (1804), máquina usada para cobrir fios com seda e algodão para fins elétricos (1837), e a partir das imagens pensarmos indagações para que os alunos compreendam e reflitam como essas invenções modificaram a vida dos homens no século XIX: "como era antes da invenção desta máquina?", "de que maneira as atividades eram feitas no ambiente doméstico ou nas fábricas?", "como o uso desta máquina mudou a vida dos trabalhadores ingleses do século XVIII?". Essas problematizações objetivaram proporcionar aos alunos a compreensão dos impactos sociais dessas invenções.

SUMÁRIO

Imagem I - Print do slide utilizado na primeira videoaula

Máquina de fiar impulsionada por força hidráulica:



- ❖ O que era possível produzir com esta máquina ?
- ❖ Como este trabalho era feito antes da invenção desta máquina?
- ❖ Como o uso desta máquina mudou a vida dos trabalhadores ingleses do século XVIII?

Fonte: Acervo pessoal.

Além das imagens, analisamos materiais audiovisuais, como o filme que representasse o período ou uma situação que pudesse auxiliar no ensino-aprendizagem dos alunos. O filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin que representa o trabalho na contemporaneidade trazendo a noção que nas fábricas existem sistemas de produção para acelerar a produção dos operários, em que os trabalhadores realizam apenas uma tarefa, aumentando a produtividade e lucro dos patrões, mas não entendendo o processo de construção dos produtos.

Depois de assistir e analisar a obra decidimos fazer um recorte no filme. Conforme o historiador Carlos Vesentini (1997), os filmes podem ser considerados como textos e, nessa condição, podem sofrer recortes e ser apresentados não integralmente aos alunos, mas apenas as partes que mais relevantes ao tema retratado. Desse ponto de vista, utilizamos um trecho do filme “Tempo Modernos” de Charles Chaplin com o objetivo de atender aos objetivos da videoaula, assim, a partir de uma cena selecionada, problematizamos

o trabalho nas fábricas inglesas e o processo de alienação. O recorte de cena em questão teve a finalidade de proporcionar uma historicização das diferentes formas de trabalhos nas fábricas na Revolução Industrial, nos anos de 1930 e os mais atuais, além de debater como a Revolução Industrial a mudou as formas das pessoas se relacionarem com o tempo, dando origem a expressões como: “perder tempo”, “ganhar tempo”, “economizar tempo”.

No que se refere a segunda videoaula, para problematizar o trabalho feminino e infantil nos espaços das fábricas e para apresentar as péssimas condições de higiene e moradia dos trabalhadores das fábricas e as diferenças entre as moradias dos operários e a de seus patrões (capitalistas) utilizamos também como fonte imagens. Segundo Bittencourt (2008), as gravuras ou ilustrações são utilizadas com frequência como recurso pedagógico no ensino de história. Nessa conjuntura, o emprego das imagens no contexto de sala de aula auxilia na mediação do conteúdo apresentado e provoca uma melhoria no ensino, possibilitando aos alunos conhecer a pluralidade da história, contribuindo na construção do conhecimento histórico.

Durante o planejamento, estudando o conteúdo do livro didático sobre a Revolução Industrial, percebemos a ausência de temas como Ludismo e Cartismo. Avaliamos como importantes, e decidimos incluir os mesmos na segunda aula, intencionados de colaborar com que os alunos soubessem e refletissem sobre as lutas dos trabalhadores pobres na Revolução Industrial por meio de questões como: “de que maneira esses movimentos agiam?”; “como o Governo reagiu aos movimentos e quais eram suas reivindicações?” Também abordamos a epidemia de cólera na Europa no século XIX, com intuito de refletir e relacionar com o desenvolvimento da ciência e a pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19).

Ressaltamos também, a avaliação, isto é, um instrumento para verificar se o processo de ensino-aprendizagem alcançou seus objetivos, no caso, o que os alunos aprenderam sobre o tema Revolução

SUMÁRIO

Industrial, ou seja, se os objetivos propostos por nós foram alcançados. A avaliação foi formada por questões reflexivas do livro didático e por questões que elaboramos, que traziam fontes históricas.

As questões foram enviadas para os alunos através do WhatsApp a cada videoaula publicada. Através das atividades percebemos, que infelizmente, são poucos alunos que estudaram por meio das videoaulas, porém, os alunos que conseguimos alcançar demonstraram um resultado positivo no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, o exercício da regência no formato assíncrono, e considerando as dificuldades apresentadas, pelo ensino remoto emergencial da referida escola, podemos dizer que foi uma experiência desafiadora, pois o fato de não conhecermos presencialmente os alunos, assim dificultando averiguar os conhecimentos prévios, nos deixou receosos em relação a forma de planejar, abordar e avaliar o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, a partir das questões experienciadas em sala de aula, entendendo esta, além do espaço físico, foi possível perceber as dificuldades que o ensino em ambiente virtual proporciona para os docentes e discentes. Além disso, pensar a sala de aula no ambiente virtual, traz novas perspectivas e possibilidades para o professor, mas ao mesmo tempo, o coloca em um contexto que é necessário se reinventar enquanto profissional, resultando em novas questões e atividades. Oportunizando-nos, enquanto residentes e graduandos, a atuar como professores reflexivos, buscando nas teorias da ciência histórica e do ensino de História novos sentidos e formas de ensino-aprendizagem e produção de conhecimento tão pertinentes para a prática docente.

Nessa conjuntura, percebemos a importância do planejamento pedagógico, relacionando de forma intrínseca objetivos de aprendizagem, conteúdo e avaliação, além da utilização de fontes históricas no processo de mediação, procurando ressignificar o conhecimento histórico de forma a buscar proporcionar um sucedido processo de ensino- aprendizagem aos discente.

Ademais, a experiência nos possibilitou aprender a se apropriar de tecnologias para a prática docente, uma vez que a cultura digital está cada vez mais presente na vida dos alunos e professores.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. *In: Revista Metáfora Educacional* (ISSN 1809-2705)– versão on-line, n. 14 (jan. – jun. 2013), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2013. p. 3-28. Disponível em: http://www.valdeci.bio.br/pdf/n14_2013/azevedo_planejamento_docente_n14_jun13.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino remoto emergencial e a educação a distância. **UFRGS**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Cotidiano e história local. Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/claud/Downloads/bittencourt-circe-ensino-de-historia-fundamentos-e-metodospdf.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

JOYE, C.R., MOREIRA, M.M., ROCHA, S.S.D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e521974299, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757>. Acesso em: 08 jul. 2021.

VESENTINI, Carlos Alberto. História e ensino : o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. *In: O saber histórico na sala de aula*[S.l: s.n.], 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001133256>. Acesso em: 19 jul. 2021.



27

*Poliana da Silva Freitas
Luiza Oliveira Mosca
Lucas Gonçalves Barbosa da Silva
Paula Roberta Paschoal Boulitreau
Henrique Gerson Kohl*

PIBID E RP:

**DIFICULDADES NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**



SUMÁRIO

RESUMO

A formação de professores é fundamental para o desenvolvimento da sociedade criando seres críticos e reflexivos, onde se faz necessário a inserção de programas educacionais para a complementação da graduação, quebrando paradigmas existentes. Esse estudo objetiva analisar a percepção graduandos de Educação Física sobre os desafios de sua formação, visando compreender as dificuldades lançadas e suas problemáticas. Ser educado para valer a pena é ser inserido em uma contextura interativa, vivencial e comunicacional participativa. Só adquirimos conhecimento profundamente neste contexto, onde não vale apenas passar conhecimento de forma autoritária, onde a aprendizagem não se tornará completa e não irá conter o intuito de tornar cidadãos críticos. Este trabalho fundamenta-se na etnometodologia e tem cunho qualitativo e exploratório baseando-se na vivência de dois estudantes da graduação na Universidade Federal de Pernambuco, inseridos nos programas Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica. Os graduandos apontaram a importância dos programas na sua formação, bem como as vivências que são proporcionadas durante ela, onde são necessárias para sua formação, mesmo enfrentando momento de pandemia do Covid-19 que proporcionou o distanciamento social. Também foi enfatizado a dificuldade de disciplinas que abrangem o esporte adaptado, além da demora para a contratação de professores dificultando o início das disciplinas entre outras questões relevantes. Concluímos que ainda há muitas dificuldades no processo de formação, porém as buscas para solucionar essas problemáticas e tornar este universo mais reconfortante ainda estão sendo proporcionadas.

Palavras-chave: Formação. Inclusão. PIBID. Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O curso de licenciatura em Educação Física proporciona ao graduando vivências sobre a qual o leva a um nova perspectiva de ensino. Atualmente temos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) são grandes fatores que desenvolvem as habilidades do licenciando. Através desses programas que possibilitam uma formação de professores mais qualificada, é possível viver experiências inesquecíveis, na qual o campo de formação acadêmica se aproxima do campo de atuação profissional. No entanto, existem alguns impasses que dificultam uma melhor qualidade dessa formação.

A partir dos objetivos podemos refletir que a verdadeira função do educador exige uma formação que vai muito além dos saberes construídos na universidade. Portanto, é importante pensarmos na relação existente entre a teoria e a prática, entre a formação docente e os desafios encontrados no contexto escolar, durante o exercício da docência (PEREIRA, 2019).

A prática na formação do licenciando são de fundamental importância para que seja obtido o sucesso na docência, e a sua falta pode servir como entraves para uma melhor construção da aula. Para isso a teoria e a prática devem estar unidas frente ao caminho que leva a um melhor aprendizado para discente e docente (ZANELLA, 2013). Além disso, existe uma dificuldade durante a formação docente que deve ter mais atenção, a necessidade de uma nova concepção pedagógica que possibilite atender toda a diversidade, promovendo equidade e inclusão escolar (KONKEL, 2015).

Ademais, diante do atual contexto da pandemia da covid-19 o ensino passou a ser a distância, o que distanciou de forma física o discente do docente. Mas o que deve ser salientado é que nem os todos os professores são capacitados para essas novas habilidades

SUMÁRIO

do ensino EAD. Por conta disso, é necessário que assim como os professores, os licenciandos que ainda estejam em formação possam incrementar práticas inovadoras e estratégicas. Dessa forma, a educação será capaz de vencer esse obstáculo (LOPES, 2020).

Embora a licenciatura aluda a junção da formação com a profissionalização, não é suficiente apenas formar. Há que se considerar ainda o contexto sociopolítico que envolve a falta de motivação de bons professores para que permaneçam na profissão e deem continuidade à própria formação. Este cenário controverso aponta para a necessidade de uma formação que reforce a valorização dos saberes e a identidade profissional (SOUZA, 2016).

SUMÁRIO

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pode-se abordar o assunto das dificuldades da formação de professores em diversas perspectivas em vez que esse diálogo engloba vários aspectos como a falta de professores aptos e a relação do teórico e prática. Os projetos que são submetidos ao graduando como o PIBID e RP são de grande valia, pois une o chão da escola com os saberes teóricos de sua vivência acadêmica. Segundo Saccomani e Coutinho (2015) a formação de professores tem por finalidade proporcionar total conhecimento teórico e prático que envolva os professores e os qualifique de forma consciente e consistente.

Os cursos de formação de professores devem encontrar, por meio de uma análise coletiva das finalidades a atingir, os caminhos para seleção, sequenciação e dosagem dos conteúdos que devem compor o currículo e/ou planos de curso de formação dos profissionais da educação (SACCOMANI, COUTINHO, 2015, p. 241).

Conforme explicado acima é de garantia da formação acadêmica fornecer todo e qualquer embasamento teórico prático ao discente para que ele possa realizar sua função com decoro, fornecendo aos mesmos programas institucionais além de estágios supervisionados adequados para esta formação onde o discente terá a cessa a prática de diversas metodologias aplicadas.

Podemos juntar este pensamento aos fatores das lacunas existentes da metodologia de formação dos professores no processo de inclusão como ressalta Tavares, Santos *et. al* (2016) "Considera-se importante a inserção de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares" e "Tendo como referência essa perspectiva teórica, não se deve excluí-las ou segregá-las pelas suas diferenças". Não apenas garantindo a inclusão mais também preparando o graduando para a prática com as mesmas.

É importante ressaltar que o ambiente universitário tem por desafios a inclusão de disciplinas que fundamente o esporte adaptado tendo em vista que só possui uma disciplina em 8 semestres além de não obter a prática da mesma no ambiente educativo.

É no momento de imersão na escola que o licenciando poderá aproximar-se da realidade de sua área de formação, produzindo experiências formativas e ajudando-o a compreender o "ser docente", estabelecendo uma relação entre teoria e prática, que o direcionará para seu futuro o exercício profissional (SILVA; RIOS, 2018 *apud* SOUSA, BARROSO, 2019 p. 15).

No pensamento de Borba *et al.* (2017) O PIBID é um "programa tem a intenção de aproximar o acadêmico com o espaço e a realidade na escola além da convivência com os alunos e a gestão escolar, assim intervindo nesta realidade de forma mais qualificada". Se tornando muito eficiente dentro do meio acadêmico, fazendo a inclusão de discentes nas escolas além de incentivar o meio acadêmico.

SUMÁRIO

Se percebe então que a Formação de professores é carente e possui várias lacunas, onde de acordo com Souza e Wataya (2016, p. 2) “Em uma sociedade em acelerada transformação, a necessidade de professores capacitados para transmitir os conhecimentos necessários às novas gerações é inquestionável”, se tornando assim, essencial sanar as lacunas existentes.

METODOLOGIA

Este estudo foi baseado em um método qualitativo exploratório, tendo sua natureza teórica, visando compreender as dificuldades de formação do professor de educação física. Foram realizadas entrevistas com a comunicação realizada à distância, tendo em vista a realidade em que a população atualmente se encontra, em pandemia ocasionada pelo covid-19.

O método adotado para realização das entrevistas foi através de sistemas tecnológicos, utilizamos o *WhatsApp*, após terminar a entrevista com o GRADUANDO A foi entrevistado o GRADUANDO B seguindo a mesma ordem de perguntas. Esse sistema de entrevistas faz-se necessário na vida acadêmica dos futuros profissionais da educação física, podendo se aprofundar e obter informações de futuros profissionais na área do PIBID E RP. As informações foram coletadas de graduandos da educação física que participam do PIBID e RP, sendo os dois (2) atuantes na rede pública de ensino. Todas as entrevistas foram printadas para servir como documento, sob autorização dos entrevistados onde os mesmos assinaram o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) autorizando a utilização das informações coletadas. Decorreu-se pela disponibilidade do entrevistado em responder as perguntas feitas no *WhatsApp* onde as informações coletadas nos serviram para contextualização do artigo.

Tabela 1 - Entrevistados e entrevistadas

Data da entrevista	Duração da entrevista	Instituição e Etapa escolar na qual atua o entrevistado	Entrevistado	Código de Identificação
11/07/2021	1h	Escola Estadual Timbi	Professor 1	GRADUANDO A
11/07/2021	1h	Colégio de Aplicação da UFPE	Professora 1	GRADUANDO B

Fonte: Elaborada pelos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, os graduandos foram questionados sobre as dificuldades encontradas na sua formação que irão causar impacto no seu futuro. O GRADUANDO A respondeu que as dificuldades são encontradas na contratação de professores aonde na universidade em que estuda a contratação é lenta dificultando o início das disciplinas prejudicando a sua formação.

GRADUANDO A: Eu que tem muitas dificuldades com relação ao estado ne estado com e maiúsculo pra subsidiar ne a formação acadêmica com maior qualidade isso é um fator que complica um pouco ne e gera muitas dificuldades seja de estrutura física seja de material humano mesmo ne a contratação um processo mais célere mais planejado da contratação de professores na perspectiva da gente ter sempre professores da disciplina no início do semestre como a gente está vendo agora ne na universidade federal então isso dificulta mais acho que essa dificuldade agente é vai conseguir sim passar ne sobrepor e eu acho que a gente precisa também ne como universitário entender que formação universitária ela é o início ne é o início da nossa formação ela é o ponta pé inicial pra que eu possa exercer minha atividade profissional depois de formado na sua plenitude mais que não se finda na universidade ne então mesmo com as dificuldades que a gente possa encontrar dentro do ambiente acadêmico ne

eu acho que quando a gente consegue ter esse entendimento que a universidade é o ponta pé inicial a gente vai conseguir sim ter uma pratica profissional melhor.

O GRADUANDO B por sua vez enfatiza que a sua formação depende das vivencias práticas onde está vivenciando no programa PIBID.

GRADUANDO B: A ausência de vivências e experiências na formação inicial que se fazem introdutórias ao estudante para/com a realidade do contexto escolar, ou seja, uma falta de experiências práticas propriamente dita no início do curso, na qual temos a oportunidade de vivenciar apenas durante o PIBID, que se faz de notória importância, no entanto ainda sim sem uma regência concreta de aulas.

Pode-se perceber que os dois professores trazem perspectivas diferentes sobre as dificuldades encontradas durante a sua formação como professores de Educação Física. De acordo com isso Junior e Tarssoni (2003) enfatiza que a relação teoria e prática são questões de bastante discussão no currículo e na formação docente, onde o principal ponto para as mudanças passa pela matriz curricular das Instituições Superiores de Ensino que formam os futuros docentes.

Além disso Bosi (2007, p. 1516-1517), traz a contratação de docentes no ensino superior como uma forma de competição, onde há uma a praticidade e produtividade e acaba sendo o foco dessa unidade universitária. Ambos os autores trazem uma perspectiva de desafios dentro da graduação onde irá reverberar na formação desse graduando.

Os entrevistados também foram questionados sobre a base que sua graduação fornece para obter uma inclusão satisfatória dos alunos. O GRADUANDO A informa que possui uma única cadeira onde a disciplina de educação inclusiva é enfatizada e a preocupação de professores para que obtenham esse pensamento de inclusão após sua formação.

SUMÁRIO



SUMÁRIO

GRADUANDO A: Mais específico dentro da Universidade né que eu estudo na Universidade Federal de Pernambuco né Existe sim uma preocupação do de alguns professores né Principalmente de disciplina é como eu falei que eu estou no sexto período Então eu tenho uma disciplina de adaptadas né E que a gente discute muito e conversa sobre a importância né da gente pensar na educação física mas inclusive então isso Vai facilitar muito a é a nossa formação né e fornecer bases E aí quando eu falei na resposta anterior fornecer caminhos que mesmo depois da formação Universitária a gente consiga repensar na educação física mais inclusiva né E aí que atenda todos os alunos dentro das suas especificidades E aí quando eu falo inclusiva e eu acho que é esse o âmbito da pergunta né Inclusiva de todos os alunos não só os alunos que necessitam ou que tem alguma deficiência mas eu acho que a inclusão ela perpassa também a frente disso né.

Porém o GRADUANDO B informa que não tem essa formação conclusiva em sua graduação.

GRADUANDO B: Não

É possível perceber que ambos os professores relataram que não tiveram cadeiras suficientes na graduação para trabalharem com o esporte adaptado. Em relação a isso, Tavares, Santos e Freitas (2016) encontraram em seus estudos que os professores reconhecem a importância da formação de docentes, mas percebem que a formação deles foi insuficiente e também tiveram uma diferença entre a teoria e a prática.

Para promover a formação docente dos professores de Educação Física, são necessárias iniciativas de vários âmbitos, como de:

...instituições de Ensino Superior e seus docentes, da Secretaria Municipal de Educação, das políticas públicas, da direção e coordenação escolar, os professores de Educação Física e, também das pesquisas e/ou dos coordenadores de cursos de formação (FLORINI e MANZINI, 2014, p. 400).

Perguntamos então quais os desafios que eles encontraram durante a pandemia de COVID 19 que irão influenciar em sua formação. O GRADUANDO A se sente negligenciado na realização de atividades coletivas que trazem a socialização que o presencial tem, ele também informa que não acesso à internet nas aulas é um grande fator divisório dificultando a aprendizagem.

GRADUANDO A: Eu acho que o grande desafio E aí eu falo muito mais pela percepção do todo né encontrado nessa pandemia é eu acho que o contato ne a socialização que acontece dentro da Universidade né que também faz parte da nossa formação né não é só aprender o conteúdo né é ler os livros que são permanentes ou pensar nas atividades que são pertinentes das disciplinas mas eu acho que assim como anda a educação básica à nossa formação superior esse contato social né esse dia a dia né com os nossos amigos ne universitários também o contato com os professores presencialmente né no ambiente Universitário que é um ambiente um pouco mais contato com os professores presencialmente né no ambiente Universitário que é um ambiente um pouco mais democrático né até porque se a gente pensar um pouco nas realidades que existem são diversas essa diversas cada um tem a sua realidade dentro do ambiente de casa e no ambiente Universitário ele ele tenta Minimizar um pouco a sala de aula Ela minimiza um pouco essas divergências que acontece né alguns tem acesso a internet outros não tem fim então eu acho que essa pandemia de covid 19 vi influenciar um pouco nesse sentido de não ter essa convivência de não ter esse diálogo né mas aberto com os outros universitários e também de certa forma com os professores no dia no dia a dia que também faz parte da nossa formação.

Contudo o GRADUANDO B traz a vivência das aulas práticas como principal desafio onde se torna incoerente uma disciplina que seria pratica se tornar uma disciplina teórica diminuindo a aprendizagem e dificultando essa formação.

SUMÁRIO

GRADUANDO B: Creio que o principal desafio decorre da ausência na vivência de aulas práticas nas disciplinas de forma mais ampla. Tendo em vista que, algumas práticas conseguem ser supridas, mesmo que de forma não tão “dinâmica” como visto em um contexto presencial, porém se faz importante destacar que algumas atividades práticas acabam por ser realmente substituídas ou anuladas visto o contexto atual de pandemia.

Percebe-se que a falta de vivência e a socialização foram os principais fatores abordados pelos graduandos onde dificultam o seu aprendizado trazendo barreiras para a elaboração prática de suas aulas futuras.

Com isso Pimenta e Anastasio *apud* Almeida e Moreira (2012, p. 80) afirmam que em grande parte das instituições de ensino superior o processo de ensino e aprendizagem não possuem base os tornando despreparados tornando frágil a formação do discente e consequentemente isto afetara na formação da criança e do adolescente.

A falta de socialização nesse período de pandemia é um dos grandes desafios, onde a motivação pelo estudo é afetada além de interferir no conhecimento adquirido. De acordo com Davis *et al.* (1989, p. 50) a troca do processo educativo se dá a interação do homem, considerando recíproco a maturação do processo educativo e inteirando a maturação do conhecimento, que está associado ao desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Ou seja, sem a interação social não há troca de conhecimento negligenciando este espaço e interferindo na aprendizagem de futuros alunos.

Os entrevistados também foram questionados sobre a influência dos projetos PIBID e RP na sua formação acadêmica. O GRADUANDO A traz as atividades práticas como fator principal para auxiliar na sua formação onde os projetos lhe dão uma base adequada e completa para se tornar um futuro profissional.

SUMÁRIO



SUMÁRIO

GRADUANDO A: Eu penso nesses projetos como uma possibilidade de aprofundamento né de ter uma experiência prática dentro da nossa vivência acadêmica não é de acesso a mais discussões ampliação do debate sobre o que a gente estuda na universidade sobre o que a gente acredita né enquanto educação física então o programa pibid residência eu acho que não dessa possibilidade né de ampliar o nosso conhecimento que já vem sendo formado né na na universidade com relação os conteúdos Mas além disso ter essa experiência pra que principalmente a residência o que eu participo ter essa vivência pratica no dia a dia da escola ne de ter essa convivência com o aluno me estando em formação ainda ter um professor preceptor que nos auxilia né no nas questões que são pertinentes aí nessa prática profissional então acho que o programa ele vai ser fundamental né na minha informação porque ele vai me dar Eu acho que vai me deixar um pouco mais preparado né para quando sair da universidade e for atuar no ambiente escolar.

Já o GRADUANDO B coloca a vivência mesmo com a falta de regência como uma necessidade para obter a complexidade da sala de aula sendo de suma importância os conteúdos abordados.

GRADUANDO B: Tais projetos são de importância imensurável para a vivência do licenciando mediante o contexto escolar, formação inicial e posteriormente atuação concreta dentro da escola, visto que mesmo com a ausência de regência, no caso específico do PIBID, conseguimos ter um olhar totalmente específico e mais peculiar quanto a vivência em sala de aula, das relações teórico-práticas de determinadas temáticas que emergem dos conteúdos estudados e também as possíveis articulações e estratégias equânimes a partir das relações professor-estudante.

Os programas de residência pedagógica e iniciação a docência fazem parte da construção de um docente mais preparado para o meio escolar onde a prática se une ao teórico dando base ao ensino posterior. De acordo com a UNESCO (2013) *apud* Borba *et al.* (2017)

O PIBID tem o propósito de fortalecer a formação inicial dos licenciados, contribuindo para a prática de suas aulas, reflexões das experiências e adquirindo mais conhecimento teórico através de estudos propostos pelos subprojetos.

A união da teoria com a prática na residência pedagógica é um ganho a mais em relação ao PIBID, a regência é uma forma de aproximação ao aluno garantindo mais experiência na sua área de formação para o futuro aumento o desenvolvimento da docência. (SILVA e RIOS, 2018 *apud* SOUZA e BARROSO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta maneira, pode-se evidenciar que houve diferenças entre as respostas dos entrevistados durante os questionamentos realizados. Assim, foi destacado que durante o período remoto nesta fase de pandemia, ocorreram dificuldades na contratação de professores, para além da falta da vivência prática, que afeta o processo de graduação do discente e inclusive problemas de conexão com a internet que atrapalha o aluno ao acesso das aulas remotas. Por fim, podemos destacar a importância do papel do PIBID e RP para a formação do discente dentro do ambiente universitário, que para além dos conhecimentos teóricos adquiridos através dos subprojetos, a vivência em sala de aula, seja observando, ou atuando na aula, durante a regência, torna cada vez mais essencial para tornar o processo de graduação ainda mais rico e completo, pois, o conhecimento é algo que sempre deverá ser buscado e carregado durante a futura vida profissional dos discentes em formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.; MOREIRA, E. Contribuições da disciplina de estágio supervisionado de um curso de licenciatura em educação física: a percepção discente. **Conexões**, v. 10, n. 2, p. 77-102, 2012.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, p. 467-483, 2013.

DA SILVA, F.; RIOS, J. Narrativas de si na iniciação à docência: O PIBID como espaço e tempo formativos. **Educação & Formação**, v. 3, n. 2, p. 57-74, 2018.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. S.; ESPOSITO, Y. L. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de pesquisa**, n. 71, p. 49-54, 1989.

DA SILVA SACCOMANI, M.; COUTINHO, L. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 233-242, 2015.

DE BORBA, R.; POSSEBON, S.; MARTINS, D. **Educação Física: Um Olhar das Atuações em uma Escola no PIBID 2017**.

DE SOUSA, D.; BARROSO, M. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2019.

FIORINI, M.; MANZINI, E. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 387-404, 2014.

FIORINI, M.; MANZINI, E. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.

KONKEL, E. N.; ANDRADE, C.; KOSVOSKI, D. M. C. **As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: a visão dos professores do ensino fundamental**. XII congresso nacional de educação. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19144_8387.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

LOPES, D. A formação de professores: desafio do docente em tempo da pandemia do covid-19. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologia**. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1150/834> Acesso em: 13 jul. 2021.

MORAN, J. A educação que desejamos. Modificar a forma de ensinar. A aprendizagem de ser educador. As etapas de aprendizagem a ser docente. **Educar o educador**. Disponíveis em www.eca.usp.br/ Acesso em: jul. 2021.

TAVARES, L.; SANTOS, L.; FREITAS, M. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.

PEREIRA, A.; MONTEIRO, T. **Desafios na formação inicial de professores:** uma análise a partir das experiências no contexto PIBID. *Práxis educativa*, vol. 14, núm. 2, pp. 487-506, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89460358005/html/#B30> Acesso em: 11 jul. 2021.

SOUZA, J.; WATAYA, R. **A importância da formação de professores no século XXI:** dilemas de uma sociedade em desenvolvimento. 2016. Disponível em: https://www.aforjes.org/wp-content/uploads/2016/11/17-Jeferson-Souza-et-al_A-importancia-da-formacao.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

TAVARES, L.; SANTOS, L.; FREITAS, M. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.

ZANELLA, C. As dificuldades que os professores enfrentam em sala de aula nos anos iniciais da docência. **XI congresso nacional de educação**. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/anais2013/pdf/9875_6234.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

SUMÁRIO



28

Isabelle Ticiane Vieira de Lima
Sávio Augusto Francisco da Silva
Thays Victória Verissimo do Nascimento
Alberto Soares de Farias Filho
Suzana Leite Cortez

**O TRABALHO COM
A LEITURA DE TEXTOS
NAS ATIVIDADES DOS CADERNOS
“TURBINE SEU CONHECIMENTO”**



SUMÁRIO

RESUMO

Com a chegada inesperada do Covid-19 e as consequências da pandemia, a área da educação passou por mudanças não planejadas. Neste contexto, visto que as atividades presenciais haviam sido suspensas, a secretaria de educação de Jaboatão dos Guararapes disponibilizou para os alunos, cadernos de atividades intitulados “Turbine seu conhecimento” na tentativa de manter um vínculo dos estudantes com os conteúdos disciplinares. Esse artigo mostra a análise feita nestes cadernos de atividades, com o objetivo de observar como é mobilizado o trabalho com a leitura e compreensão nas questões, observando também de que forma a multimodalidade e os multiletramentos são explorados nos enunciados.

Palavras-chave: Leitura. Atividades de Compreensão. Multiletramentos. Multimodalidade.

INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus trouxe desafios para toda a sociedade e afetou também as práticas docentes. Sabemos que as instituições de ensino precisaram adaptar as suas atividades para um modelo não presencial, dificultando ainda mais um processo que já era desafiador, como a formação inicial dos docentes. Sem diretrizes metodológicas ou um planejamento uniforme, muitas escolas - e outras instituições de ensino no geral - ficaram impossibilitadas de recorrer ao ensino remoto para manterem suas atividades, visto que muitas não possuem uma estrutura necessária para isso.

Diante deste cenário, a prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, na tentativa de manter o vínculo dos alunos com os conteúdos disciplinares, decidiu disponibilizar cadernos de atividades para seus alunos intitulados de "Turbinar seu conhecimento". Preocupado com esta realidade, este trabalho, sendo parte integrante do subprojeto PIBID Letras/UFPE "A leitura de linguagens diversas" tem como objetivo analisar de que forma tais cadernos abordam o trabalho com a leitura e a compreensão textual. Para além da disciplina de língua portuguesa, também analisamos os enunciados dos cadernos de Geografia, Ciências e História, pois sabe-se que o trabalho com habilidades de leitura e, conseqüentemente, com a compreensão textual, encontra-se presente em tais disciplinas.

Nossa fundamentação teórica tem como base os estudos realizados por Marcuschi (2008) sobre a concepção de leitura e compreensão textual. Além da perspectiva sociointeracionista de língua, trouxemos, como base para análise dos enunciados, o seu quadro de tipologias das perguntas de compreensão. Em seguida, tentamos identificar a presença do trabalho com a multimodalidade nos textos (DIONISIO, 2007, 2014; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010) e se há um trabalho satisfatório com os multiletramentos nas questões de compreensão textual (ROJO; MOURA, 2019), visto que tais habilidades estão previstas na BNCC para suscitar uma leitura crítica.

SUMÁRIO

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma vez que o presente artigo pauta-se em investigar o trabalho com a leitura e a compreensão textual, tomamos como pressuposto teórico a perspectiva de língua adotada por Marcuschi (2008) que a considera em seu caráter histórico, cultural, social e cognitivo, ultrapassando, dessa forma, uma visão de língua como um mero sistema, ou como um código, descontextualizada e fora da realidade.

Consequentemente, a visão de texto adotada por este trabalho está atrelada à perspectiva de língua como “atividade, isto é, como prática sociointerativa de base cognitiva e histórica” (MARCUSCHI, 2008, p.58), em que o texto passa a ser visto como um evento comunicativo, segundo Marcuschi (2008, p. 242) “o texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente.” Dessa forma, podemos destacar que os textos não são depósitos de informações a serem extraídas, pois ações linguísticas, sociais e cognitivas estão sempre a convergir nos textos e a situacionalidade passa a ser um fator decisivo para a compreensão textual, pois o texto acha-se em permanente elaboração ao longo da história e das diversas recepções pelos diversos leitores (MARCUSCHI, 2008). Ademais, podemos concluir que o texto não pode ser visto como um produto acabado, e sim como uma proposta de sentido e está aberto a alternativas de compreensão, porém há certos limites e princípios de compreensão, tema o qual iremos discutir em seguida.

Dessa forma, partimos da premissa de que a compreensão está presente em todas as relações e interações com a linguagem, logo, compreender exige habilidade, interação e trabalho. Para além de uma ação cognitiva e linguística, compreender é uma forma de inserção no mundo e um modo de agir na relação com o outro dentro de uma sociedade e cultura, ou seja, a nossa percepção é ativada por conhecimentos socioculturais e não individuais (MARCUSCHI,

SUMÁRIO

2008). Com isso, tem-se a leitura e a compreensão como um trabalho social e não como uma atividade individual. Como ressalta Marcuschi (2008, p. 233): “Sendo a compreensão uma atividade de produção de sentidos colaborativa, ela não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais.” Desse modo, a interpretação de enunciados não é uma simples atividade de extração de informações objetivas, nem se dá na primeira camada textual, ou seja, de modo superficial. Ao contrário, a compreensão se faz na interação entre autor-leitor-texto, logo, podemos dizer que é um processo mais complexo, que envolve conhecimentos de mundo, cognitivos e processos inferenciais. Pode-se afirmar, com isso, que compreender é, também, um exercício de convivência sociocultural, onde a perspectiva de língua, texto e atividades inferenciais através da leitura nortearão todo o processo (MARCUSCHI, 2008).

Ainda baseado na análise do trabalho com a leitura e compreensão, observamos nos enunciados a presença da multimodalidade, a partir da concepção de Dionisio (2014). Segundo a autora, o texto multimodal é aquele que apresenta duas ou mais formas de representação, como, por exemplo, o uso de palavra e imagem, que pode colaborar para uma melhor construção de sentido do texto. Para a autora: “o que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos” (DIONISIO, 2014, p. 42). Dessa forma, podemos afirmar que uma abordagem multimodal não se limita somente às escolhas linguístico-discursivas, mas compreende e incorpora também outros tipos de representações tanto na fala como na escrita: destaque de palavras, alternância de fontes, entonação, melodia. Graças a essa possibilidade de unir diferentes modalidades da linguagem, os textos, sempre multimodais, apresentam elementos necessários e bastante enriquecedores para a leitura e compreensão textual.

Contudo, como cita Dionisio (2007), conceber um texto como multimodal não significa atrelar os aspectos visuais meramente a fotografias ou desenhos, por exemplo, mas também à

SUMÁRIO

própria disposição gráfica do texto, seja no papel, seja no computador. É importante ressaltar, ainda, que esses recursos gráficos devem ser pensados como partes integrantes do texto, e não somente como apetrechos lúdicos. A partir disso, vimos a necessidade de analisar de que forma a multimodalidade está presente nas atividades dos cadernos "Turbine seu conhecimento" e se utiliza desses elementos de maneira adequada para contribuir com o trabalho de leitura.

No entanto, a existência de uma multimodalidade implica, necessariamente, a existência de multiletramentos, como aponta Dionísio (2010, p. 43): "As alterações físicas no processo de construção dos gêneros provocam, conseqüentemente, uma mudança também na forma de ler os textos". Essas alterações, pontuadas por Dionísio (2010), podem ser entendidas por meio de dois aspectos: o cultural e o linguístico (ROJO; MOURA, 2019). Dessa forma, pode-se dizer que o aspecto cultural compreende a circulação e a produção de diversos tipos de mídias em diversos tipos de contextos. A circulação de textos híbridos de diferentes campos contribui para uma visão dessencializada da cultura, que compreende uma multiplicidade de modos de linguagens. Quanto ao aspecto linguístico, tem-se um letramento que abarca múltiplas linguagens, não se limitando somente ao aspecto gráfico da língua, mas também explorando a questão visual, espacial, oral, auditiva e gestual no processo de significação. Em outras palavras, ao entrar em contato com um texto que explora e concilia diversos modos, faz-se necessário que o leitor possua capacidades de leitura diversas, que possam abarcar a multiplicidade de textos, característica comum nos textos da contemporaneidade, como aponta Rojo e Moura (2019):

As novas tecnologias [...] viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos - hipertexto, multimídia e, depois, hiper-mídia - que, por seu turno, ampliaram a multissemiótica ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos (p. 26).

SUMÁRIO

Temos aqui uma expansão do conceito de *letramento*, que, por sua vez, tratou inicialmente, nos anos 90, somente da linguagem alfabética. Fica claro, portanto, que trabalhar com os multiletramentos e com a multimodalidade em sala de aula é, em suma, instigar o aluno a ampliar suas competências de leitura. Sendo assim, os multiletramentos foi um dos aspectos analisados nas questões dos cadernos, dada sua relevância para o processo de compreensão textual.

METODOLOGIA

No tocante à metodologia deste trabalho, foram selecionados 3 dos cadernos “Turbine seu conhecimento”, disponibilizados pela Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes. A partir disso, selecionamos 30 atividades que abordam a compreensão textual, das disciplinas de Português, Ciências, História e Geografia. Nosso objetivo foi entender como se dá o trabalho com a leitura e a multimodalidade nessas perguntas, observando, assim, se existe uma pluralidade de linguagens e uma abordagem dos multiletramentos nos textos e em seus enunciados. Ressaltamos, aqui, a relevância de observar também as perguntas de outras disciplinas, uma vez que o exercício de compreensão textual não se limita somente à disciplina de Português. Foram desconsideradas, no entanto, as perguntas que não trabalhavam o aspecto textual, como cruzadinhas e caça-palavras, cujas respostas podem ser encontradas nos conhecimentos específicos de cada disciplina. Essas atividades têm como proposta trabalhar os conteúdos disciplinares de forma lúdica e divertida, não possuindo uma abordagem textual.

Foi realizada, portanto, uma pesquisa quali-quantitativa documental, na qual as perguntas selecionadas foram: 1) classificadas de acordo com o quadro de tipologia¹ postulado por Marcuschi (2008) e

1 Adaptados esse quadro, como pode ser conferido no Quadro 1 desta página.

2) analisadas de acordo com os conceitos de multimodalidade (DIONISIO, 2010, 2014) e multiletramento (ROJO; MOURA, 2019). Por fim, foi realizada uma quantificação dos resultados da classificação. Dito isto, fica claro que se trata de uma pesquisa de análise documental, cujos resultados são interpretativos e ainda não preocupados com uma aplicação prática.

Quadro 1 - Tipologia das perguntas de compreensão

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	Perguntas auto-respondidas pela própria formulação.
2. Cópias	Perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras.
3. Objetivas	Perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto.
4. Inferenciais	Perguntas que exigem conhecimentos textuais, pessoais, contextuais, enciclopédicos...
5. Globais	Perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais.
6. Subjetivas	Perguntas que se relacionam superficialmente com o texto, nas quais as respostas dadas são pessoais.
7. Vale-tudo	Perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta.
8. Impossíveis	Perguntas que exigem conhecimentos externos ao texto.
9. Metalinguísticas	Perguntas que indagam sobre questões formais.

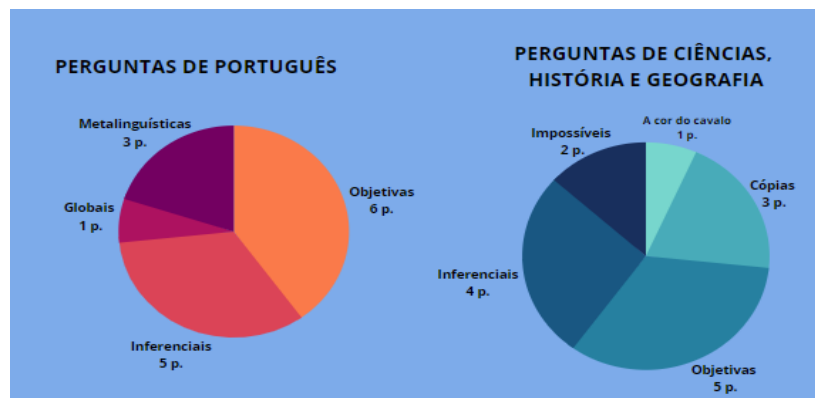
Fonte: adaptado de Marcuschi (2008).

A partir desse quadro, foi possível classificar os tipos de perguntas observadas e, posteriormente, quantificá-las, a fim de perceber quais tiveram maior incidência nos cadernos. Juntamente a isso, a análise de como se dá a exploração da multimodalidade e dos multiletramentos nas perguntas selecionadas promoveu um maior entendimento acerca de como a compreensão textual é trabalhada nos cadernos “Turbine seu conhecimento” do 7º ano da Rede Municipal de Jaboaão dos Guararapes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a delimitação dos métodos de pesquisa, que se deu segundo os critérios expostos na metodologia, iniciamos a análise dos cadernos. Pudemos constatar, inicialmente, uma recorrência de perguntas objetivas (6 e 5), seguidas das perguntas inferenciais (5 e 4) que, na maioria dos cadernos analisados, apresentaram-se em quantidades semelhantes, como mostra o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Incidência das perguntas



Fonte: elaborado pelos autores.

Apesar da considerável quantidade de perguntas inferenciais, isto é, perguntas que são propícias a um trabalho satisfatório com a compreensão textual, percebemos que essas perguntas, mesmo que inferenciais, trabalham horizontes mínimos de compreensão. Ou seja, as perguntas inferenciais não promovem uma reflexão satisfatória, e sim superficial.

Além disso, os enunciados não exploram de forma satisfatória a multimodalidade presente em alguns textos, o que corrobora para um distanciamento do trabalho com os multiletramentos, como é o caso da história em quadrinhos a seguir, encontrada no caderno de atividades 3:

Exemplo 1 - Língua Portuguesa

QUESTÃO 1. Observe a história em quadrinho a seguir e marque a alternativa correta



Chico Bento colocou uma barraquinha para vender minhocas porque:

- Por ali passavam pescadores que precisavam de iscas para pescar;
- Era muito difícil encontrar minhocas naquela região e ele tinha bastante;
- Ele achou que vender minhocas era mais lucrativo do que vender peixes;
- Como ele não conseguiu pescar os peixes, resolveu vender as minhocas que tinha trazido.



Fonte: Caderno de atividades "Turbine seu Conhecimento" (2021).

Como pode ser constatado, a multimodalidade é uma característica inerente à história em quadrinhos pelo fato de, neste exemplo, a linguagem imagética se sobrepôr à verbal, porém o enunciado não requer do aluno a percepção de que certas linguagens, para além do letramento da letra, são constitutivas de sentido e contribuem para a compreensão do desfecho. Podemos evidenciar isso, pois vários sentidos possíveis, como as expressões faciais do personagem Chico Bento ou suas representações de movimento, por exemplo, são deixados de lado no enunciado, o que acaba limitando as possíveis construções de sentido, por não explorar as características multimodais presentes nos quadrinhos, que contribuem bastante para a compreensão nesta construção. Logo, o enunciado não aborda as linguagens diversas presentes no texto, e por isso o aluno ainda que responda de forma satisfatória e consiga ler um texto imagético, não perceberá de forma consciente e orientada esta capacidade de produzir sentidos além de não perceber que existem outras

semioses para além do verbal que também constituem os textos, constroem sentido e precisam ser consideradas na leitura.

O exemplo 2 abaixo foi selecionado por evidenciar, mais uma vez, o trabalho insatisfatório com a compreensão textual e o excesso de perguntas objetivas:

Exemplo 2 - Língua Portuguesa





CADERNO DE ATIVIDADES

LÍNGUA PORTUGUESA 7º ANO

LEIA O TEXTO ABAIXO PARA RESPONDER AS

CHIQUINHA



Chiquinha Gonzaga (1847-1935) foi uma pianista, maestrina e compositora carioca. Considerada uma das maiores influências da música popular brasileira, era neta de uma escrava liberta e foi a primeira mulher a reger uma orquestra no Brasil. Sua vida foi marcada pelo sucesso na música, o desafio à sociedade patriarcal do período regencial e à luta abolicionista.

A participação de Chiquinha Gonzaga no cenário artístico brasileiro foi fundamental para a definição da identidade musical do País no início do século XX. Entre as obras mais conhecidas de Chiquinha Gonzaga está a marcha carnavalesca "O Abre Alas", composta em 1890.

(Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/chiquinha-gonzaga/>, acesso em 02/10/2020).

QUESTÃO 1. Quem foi Chiquinha Gonzaga?

QUESTÃO 2. Em qual área artística Chiquinha Gonzaga é considerada umas das maiores influências?

QUESTÃO 3. Pelo que a vida de Chiquinha Gonzaga foi marcada?

QUESTÃO 4. Por que a participação de Chiquinha Gonzaga foi fundamental no cenário artístico brasileiro?

Fonte: Caderno de atividades "Turbine seu Conhecimento" (2021).

Nesta questão, também de Língua Portuguesa, classificamos as perguntas como objetivas, de acordo com a tipologia de perguntas de compreensão postulada por Marcuschi (2008). Analisando o enunciado e voltando para o texto, pode-se perceber que

as informações que respondem as perguntas feitas, se encontram explicitamente no texto seguidas uma da outra, fazendo com que o aluno possa simplesmente localizá-las e transferir para as respostas, não sendo necessário nenhum nível de inferência por parte do estudante para que ele consiga construir a compreensão e chegar à conclusão da resposta mais adequada. Observamos também que o enunciado não explora de maneira alguma as características multimodais presentes no texto, mostrando que há, ainda, uma insuficiência no trabalho com a multimodalidade nas atividades.

Assim como o exemplo 2, o exemplo 3 (abaixo) também se trata de uma pergunta objetiva, mas da disciplina de ciências.

Exemplo 3 - Ciências



SOUZA, Rafaela. "Placas tectônicas". Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilestola.uol.com.br/geografia/tectonicas-placas.htm>. Acesso em 21 de outubro de 2020.

Fonte: Caderno de atividades "Turbinar seu Conhecimento" (2021).

O texto utilizado nesta questão trata-se de um mapa mental. Como todos os textos desse tipo, o objetivo é trazer as informações de forma sintética, visual e ilustrativa. Sendo assim, é possível observar a dinamicidade dessa produção, através da disposição e da organização das frases e palavras. Vê-se que as informações foram dispostas de maneira não linear, e podem ser lidas a partir de qualquer sentido: da direita para a esquerda, de cima para baixo; e ainda assim fará sentido para o leitor. Esse aspecto não é observado em

textos convencionais, em que se tem uma ordem linear e fixa para ler e entender o texto (de cima para baixo, da esquerda para a direita). Tem-se, ainda, o título, “Placas tectônicas”, sendo representado com letras dispostas de uma maneira que passa a ideia de movimento, provavelmente em consonância com os movimentos das placas tectônicas de fato. Dessa forma, é possível perceber quão distinto o texto do exemplo 3 se mostra da maioria das produções observadas ao longo dos cadernos. Portanto, a partir da dinamicidade observada, depreende-se que se tem um trabalho com a multimodalidade no texto em questão. No entanto, esse aspecto multimodal não é explorado nos enunciados das perguntas, como se pode perceber no fragmento abaixo:

Exemplo 3 - Ciências (continuação)

QUESTÃO 1: O que são placas tectônicas?

QUESTÃO 2: Quais são os tipos de placas tectônicas?

QUESTÃO 3: Por que as placas tectônicas se movimentam?

QUESTÃO 4: Quais são os três tipos de placas tectônicas?

Fonte: Caderno de atividades “Turbinar seu Conhecimento” (2021).

Em nossa análise, classificamos essas quatro perguntas como objetivas (MARCUSCHI, 2008), nas quais o que é pedido ao aluno é somente que localize as informações do texto. Essas perguntas não promovem qualquer tipo de reflexão sobre a dinamicidade do texto lido, nem como esta auxilia na compreensão das informações – por exemplo, entender o motivo pelo qual as letras de “Placas tectônicas” estão dispostas de maneira irregular, é entender também o que são as placas tectônicas e como elas funcionam. Dito isto, fica claro que o trabalho

com a multimodalidade (DIONISIO, 2024; ROJO; MOURA, 2019) não se estende às perguntas, se resumindo somente à semiose verbal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises expostas anteriormente, foi possível perceber como o trabalho com os textos está desassociado de uma visão de língua como atividade (MARCUSCHI, 2008). Isso se dá graças a abundância de questões objetivas, em sua maioria de localização de informação, que não exploram os implícitos do texto e nem promovem, ao aluno, um olhar mais atento aos diversos modos que estruturam um texto. As perguntas inferenciais, como mencionado anteriormente, ainda que promovam certo nível de reflexão, ainda são de forma superficial e insuficiente. Pode-se dizer, portanto, que práticas pedagógicas semelhantes se baseiam numa visão de língua como sendo apenas um sistema de decodificação, desconectado de sua realidade sócio-histórica e cultural.

Além disso, notamos também uma carência no trabalho com a multimodalidade e os multiletramentos. Como observado previamente, ainda que algumas questões contassem com textos multimodais, os enunciados não contemplam esse aspecto. A escassez dessa abordagem, portanto, prejudica o trabalho com o letramento pautado na multimodalidade: os alunos não aprendem a observar os aspectos multimodais como algo que contribua para a construção de sentido do texto e também para a compreensão textual. Aspectos utilizados, como: palavras e imagens, cores, diferentes tipos de fontes e tamanhos, acabam não sendo explorados.

Destaca-se, ainda, que esses cadernos não foram abordados em sala de aula pelos professores, uma vez que as aulas estavam até o momento de nossas análises (julho de 2021) suspensas no município de Jaboatão dos Guararapes-PE. Essas perguntas, portanto,

foram o único contato com os conteúdos disciplinares que os alunos tiveram. Sendo assim, tendo em vista a superficialidade dos enunciados no que se refere à abordagem dos textos, torna-se evidente a insuficiência do trabalho com a compreensão textual nos Cadernos de atividades do 7º ano deste município.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

DIONISIO, A. P. "Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)". *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONISIO, A. P. **Multimodalidade e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE JABOATÃO DOS GUARARAPES. **Cadernos de atividades 2 turbine seu conhecimento**. mar/2020. Disponível em: <https://jaboatao.escoladeformacao.com/?p=documentos>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE JABOATÃO DOS GUARARAPES. **Cadernos de atividades 3 turbine seu conhecimento**. mar/2020. Disponível em: <https://jaboatao.escoladeformacao.com/?p=documentos>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE JABOATÃO DOS GUARARAPES. **Cadernos de atividades turbine seu conhecimento**. mar/2020. Disponível em: <https://jaboatao.escoladeformacao.com/?p=documentos>. Acesso em: 14 jul. 2021.



29

*Marcelo Fernandes de Araujo
Maria Eduarda Ferreira de Souza
Yasmim da Silva Gomes
Lucille Maia Batista
Suzana Leite Cortez*

**(RES)SIGNIFICANDO O USO
DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA:**

**OS DESAFIOS IMPOSTOS
PELO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
À PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE**



SUMÁRIO

RESUMO

Com a Pandemia da Covid-19, e a consequente necessidade de se implementar um ensino remoto emergencial (COSCARELLI, 2020), além da importância de adaptar-se às demandas curriculares nacionais e estaduais, as quais preconizam um trabalho filiado aos multiletramentos (ROJO, 2012), tornou-se fundamental desenvolver uma prática pedagógica que explore as potencialidades das TDICs (DUARTE; MUNIZ-LIMA, 2021). Diante disso, este trabalho pretende relatar as estratégias utilizadas pela professora-supervisora do projeto PIBID Letras - Português UFPE no que tange aos desafios do uso dos recursos digitais no ensino híbrido. Para tanto, foi observada a atuação da docente em uma turma do 6º ano de uma escola estadual localizada em Recife. Nesse contexto, foram analisadas as aulas síncronas, realizadas via Google Meet, as interações docente-alunos-família feitas através de um grupo de WhatsApp e informações obtidas em reuniões extraclasse entre pibidianos e a professora-supervisora. Dessa forma, percebeu-se que a docente precisou (re)significar os usos das ferramentas digitais em suas aulas, adaptando-as ao seu contexto escolar. Sob tal perspectiva, compreende-se, então, que é necessário oportunizar ao professor uma formação inicial que não só contemple o uso efetivo das TDICs na prática pedagógica, mas que também promova o desenvolvimento de competências para lidar com as adversidades socioestruturais e para ter um olhar sensível em relação às vivências do aluno. Com isso, concluímos que o PIBID se apresenta como um programa essencial para a formação dos licenciandos, pois ao viabilizar o contato entre graduandos, professores do ensino básico e superior, contribui para a integração efetiva entre teoria e prática docente.

Palavras-chave: Multiletramentos. Letramento Digital. Ensino Remoto Emergencial. Tecnologias Digitais. Pandemia da Covid-19.

INTRODUÇÃO

O início da Pandemia da Covid-19, em 2020, instaurou desafios no que tange à realização das atividades educacionais nos diversos níveis de ensino. Devido à necessidade de distanciamento social, tornou-se indispensável a implementação, em caráter emergencial, isto é, sem planejamento, de um formato de ensino viabilizado, total ou parcialmente, pela tecnologia (COSCARRELLI, 2020). Em 2021, com as políticas de retomada e reabertura dos diversos setores da economia, as escolas da rede estadual do Recife também anunciaram, para o primeiro semestre letivo, a volta das aulas no formato de ensino híbrido, ou seja, alternância entre aulas remotas e aulas presenciais seguindo o esquema de rodízio de estudantes. Tal formato é uma novidade, e por isso constitui um desafio para muitos professores e alunos da educação básica vindos de um formato integralmente presencial, sobretudo para as camadas menos favorecidas da sociedade, que passam a enfrentar novos obstáculos como a falta de acesso a equipamentos tecnológicos e internet de qualidade.

Não obstante, é preciso considerar que a nossa sociedade vem sendo fortemente impactada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), o que implica uma cultura digital que passa a permitir tanto a circulação de textos pelo ambiente virtual, como o surgimento dos textos nativos digitais (DUARTE; MUNIZ-LIMA, 2021). Nessa conjuntura, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento nacional de caráter regulador, e o Currículo de Pernambuco (2019), diretriz curricular estadual que toma como referência a BNCC, preconizam um trabalho efetivo com a cultura digital, especialmente para o componente curricular de Língua Portuguesa. Com isso, percebemos que a necessidade de se incorporar a dimensão digital nas práticas pedagógicas não advém apenas das demandas instauradas pela Pandemia.

SUMÁRIO

Ao adotarem o texto como centro do processo de ensino, ambos os documentos reconhecem “que o letramento escolar grafo-cêntrico, mesmo sendo importante, não é suficiente para dar conta das mudanças constantes, sobretudo tecnológicas, que ocorrem tanto local quanto globalmente” (PINHEIRO, 2016, p. 525). Por isso, passam a se filiar a uma abordagem de *multiletramentos*. Esse conceito surge no final do século 20, fruto das discussões empreendidas, durante um colóquio, por um grupo de pesquisadores¹, que interessados em educação linguística, reuniram-se na cidade de Nova Londres, Connecticut (EUA).

Segundo Rojo (2012), ao adicionarem o prefixo -multi ao já conhecido termo letramentos, o Grupo de Nova Londres (GNL), como ficou conhecido posteriormente, apontava para dois tipos de multiplicidade do mundo globalizado — a multiculturalidade emergente na sociedade contemporânea e a constituição cada vez mais multissemiótica dos textos que por ela circulam. Assim, na contemporaneidade, em virtude da diluição das fronteiras entre os letramentos, passam a ser requeridos multiletramentos, isto é, “letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.)” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20). Não obstante, para além de questões puramente teóricas, para o GNL, era necessário pensar em uma Pedagogia dos Multiletramentos, ou seja, era preciso que a escola e os currículos passassem a incorporar os novos letramentos que emergiram e emergem na atual sociedade globalizada (ROJO, 2012).

Nessa direção teórica, a BNCC (2017, p. 70) afirma “contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de

1 O grupo era composto de dez pesquisadores oriundos de países de língua inglesa, a saber: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Mantin Nakata.

hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia”. Assim, ao trazer a cibercultura e a hipermídia² para a sala de aula, a BNCC reconhece o papel das TDICs enquanto ferramentas que permitem a integração de diversas mídias e linguagens nas práticas comunicativas e, conseqüentemente, conforme afirma Rojo (2020), viabilizam os multiletramentos.

Partindo disso, reconhece-se que ser letrado digital, ou seja, usar de forma eficiente e crítica às TDICs, é uma condição necessária e formativa para que o aluno lide com os textos que circulam na cultura digital e, conseqüentemente, interaja com os letramentos emergentes requeridos na contemporaneidade, isto é, com os *multiletramentos* (ANEACLETO; OLIVEIRA, 2019). Nesse sentido, concebendo o *letramento digital* enquanto: “o uso e o domínio das tecnologias para participação nas práticas sociais do mundo digital, incluindo [...] os diferentes objetos multimidiáticos” (PERNAMBUCO, 2019, p. 77), o *Currículo de Pernambuco* coloca-o como um conjunto de habilidades que deve ser desenvolvido de forma progressiva ao longo dos anos escolares.

Assim, seja pelas demandas curriculares, seja pelas imposições trazidas pela Pandemia, foi essencial que os docentes desenvolvessem, neste período pandêmico, uma prática pedagógica que explorasse efetivamente o ambiente digital. Diante disso, compreendemos que a prática do professor precisa estar em constante transformação, a fim de acompanhar as diferentes realidades dos alunos e os imperativos de mudanças que ocorrem na sociedade. No entanto, é fato que essas mudanças têm se tornado um desafio, o qual exige que o professor tenha interesse e formação adequada para significar e ressignificar o uso das tecnologias em suas aulas.

2 Santaella (2014) indica que a hipermídia é formada pela mescla da multimídia (mistura de linguagens) com os hipertextos (textos cuja estrutura vai se formando de acordo com os cliques do leitor). Assim, “a hipermídia é composta por conglomerados de informação multimídia (verbo, som e imagem) de acesso não sequencial” (SANTAELLA, 2014, p. 214).

Outro grande desafio, no qual muitos educadores esbarram, é a falta de uma infraestrutura que viabilize um aparato tecnológico satisfatório por parte das escolas, pois tal deficiência impede e/ou dificulta o desenvolvimento de atividades que visem à inclusão digital e às práticas multiletradas (CARDOSO, 2019).

Dentro dessa conjuntura pandêmica, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID), na área de Letras Português, da Universidade Federal de Pernambuco (doravante UFPE) também foi fortemente afetado. A Pandemia da Covid-19 gerou impactos nas atividades práticas do programa, para as quais estavam previstas a observação das aulas na escola, a fim de realizar-se intervenções didáticas no formato presencial. No entanto, as atividades de observação passaram a ser realizadas exclusivamente através das plataformas digitais, em decorrência, principalmente, da falta de vacina para os pibidianos no momento da retomada das atividades escolares no município no formato híbrido (presencial e remoto).

Diante desse panorama, o nosso relato de experiência, no âmbito do subprojeto *A leitura de linguagens diversas*³, do PIBID Letras - Português UFPE, pretende analisar as estratégias utilizadas pela professora-supervisora frente aos desafios do uso das tecnologias durante o ensino híbrido. Ou seja, focalizamos nossa análise na forma como a professora adaptou ou atribuiu novas funções às ferramentas das plataformas digitais neste contexto educacional específico. O presente trabalho também discute, ao final, de que maneira a atividade de observação das aulas no ensino emergencial agrega à formação inicial docente no quadro do PIBID em meio à Pandemia da Covid-19.

3 Constituem-se como objetivos do subprojeto PIBID Letras Português da UFPE: i) Oferecer subsídios teórico-metodológicos para a leitura de textos multissemióticos; ii) Elaborar materiais didáticos centrados em atividades de leitura, numa perspectiva interdisciplinar, com base em gêneros textuais multimodais e iii) Desenvolver projetos de multiletramentos, focando a diversidade cultural dos alunos das escolas participantes, ressaltando o repertório de leitura dos alunos não inseridos nos cânones curriculares.

DESENVOLVIMENTO

Este relato toma como base as observações, realizadas por três integrantes do PIBID Letras Português da UFPE, das aulas da professora-supervisora do projeto. Para tanto, durante o período que vai do dia 4 de junho 2021 até o dia 1 de julho 2021, foram observadas as aulas que ocorreram de forma síncrona via *Google Meet*, o que resultou em registros nos diários de observação dos pibidianos. Além disso, como, neste momento, só foi possível o acompanhamento das aulas remotas, a professora-supervisora comandou reuniões extra-classe para repassar informações sobre as aulas ministradas presencialmente e o andamento das atividades assíncronas — atribuídas aos estudantes secundaristas pelo *Google Classroom*. Outro objeto de análise foi o grupo escolar de *WhatsApp*, o qual nos dedicamos a observar as interações que ocorreram entre docente-aluno, família-docente e aluno-aluno.

As atividades de observação ocorreram em uma turma do 6º ano da Escola Estadual Doutor Fábio Corrêa, localizada no bairro de Beberibe, Zona Norte do Recife, Pernambuco. O período de observação de aulas síncronas correspondeu a 6 horas-aulas realizadas em junho deste ano e após este período, em julho, a escola entrou em recesso. Atualmente, a turma em questão conta com 42 alunos matriculados, mas apenas uma média de 11 alunos participam das aulas remotas, fato que também se aplica às aulas que estão ocorrendo de forma presencial em esquema de rodízio. Esses dados revelam que a ausência escolar, isto é, as faltas acentuaram-se com a pandemia, o que é fruto das dificuldades impostas pelas conjunturas sanitária, política e social.

A turma analisada é considerada, dentre as turmas da professora-supervisora, como a de maior número de alunos presentes nas aulas remotas: entre 9 e 11, enquanto as demais turmas de 6º ano apresentam uma média de 5 alunos nas aulas do mesmo formato.

No entanto, dos 11, apenas 3 alunos interagem com mais frequência, já os outros passam a maior parte da aula com o microfone desligado. Além disso, nenhum dos alunos abre a câmera durante as aulas remotas, o que dificulta ainda mais a interação professora-alunos. Dessa forma, percebeu-se que a sala de aula remota apresenta uma dinâmica diferente da aula presencial, pois, uma vez que os alunos mantêm as câmeras e microfones desligados o professor passa a não ter acesso às expressões faciais, gestos, comportamentos, entoações e pausas, modalidades que, segundo Santos e Mortimer (2011), compõem a interação dentro do ambiente escolar e dizem muito acerca da receptividade do educando em relação à aula.

Outro aspecto observado que consideramos importante destacar é a grande preocupação com as práticas sociais que já são convencionadas no ambiente escolar, como anotações no caderno físico para mostrar à professora. Inicialmente, essa era uma demanda dos alunos, para os estudos individuais, o que motivou a docente a compartilhar, no *Google Classroom*, as anotações feitas durante as aulas presenciais, a fim de que todos os discentes tivessem acesso a elas. Outra prática muito comum entre as escolas é a de realização de provas objetivas. A exemplo disso, na aula do dia 14 de junho, ocorreu, por exigência da instituição de ensino em questão, a aplicação de uma prova objetiva, realizada via *Google Forms*, valendo uma pontuação de 0 a 10.

Notou-se, ainda, em relação à prática de ensino, que a professora promoveu um espaço de debates nas aulas dos dias 07 e 21 de junho, buscando instigar os alunos através de provocações e perguntas sobre os temas, para que eles pudessem construir as ideias de maneira coletiva e crítica, visando à superação de suas dificuldades.

Outrossim, foi possível perceber que os alunos demonstram ter um baixo nível de leitura e interpretação, informação que já havia sido constatada pela professora no período anterior às observações e repassada em reuniões. Esse fato foi comprovado, por nós,

SUMÁRIO

pididianos, no decorrer das aulas, uma vez que, durante as leituras de memórias literárias, gênero textual trabalhado em aula, e na posterior realização de atividade de compreensão e produção do gênero, os docentes apresentaram dificuldade para entender o que era solicitado nos enunciados e escreverem segundo as características do gênero em questão.

Desse modo, os alunos não conseguiam compreender desde os aspectos composicionais do gênero, por exemplo, os tempos verbais adequados para serem utilizados em memórias literárias e a importância dos marcadores temporais nesses textos, até os sentidos textuais e discursivos, como quais são os sentimentos evocados pelo autor do texto ao narrar sua memória. Além disso, os estudantes também apresentaram dificuldades em separar suas impressões e vivências pessoais daquelas apresentadas no texto. Como reflexo das dificuldades no processo de compreensão, ao produzirem suas próprias memórias literárias, vários textos não apresentavam os elementos essenciais do gênero.

Tal realidade reflete-se ainda na comunicação dos discentes, que durante as aulas, ao se expressarem, faziam comentários repetitivos, com ideias já declaradas em sala pela professora ou pelos colegas, já que não compreendiam bem os textos e, conseqüentemente, não conseguiam formular suas respostas de maneira autônoma.

Cabe, ainda, ressaltar que os alunos possuem acesso limitado aos equipamentos tecnológicos, visto que, grande parte deles não possuem um celular para o uso pessoal, compartilhando o aparelho com outros membros da família, o que se confirma quando alguns dos discentes acessam as plataformas (*Google Meet*, *WhatsApp* etc.) utilizando endereços de *e-mail* ou número de telefone dos seus pais ou parentes. É válido mencionar que há restrições quanto aos pacotes de dados de *internet*, o que resultou, durante as aulas, em quedas de conexão, principalmente por parte dos alunos.

SUMÁRIO

Tais dificuldades podem motivar esses alunos a não ativarem as câmeras, uma vez que um grande número de câmeras ligadas pode resultar em instabilidades na conexão de *internet*. Isso também pode se dar por diversos outros fatores, como não se sentirem à vontade para ligar a *webcam* no ambiente onde vivem, já que muitos não têm um local destinado exclusivamente para a realização das atividades escolares. Essa falta de um ambiente adequado ao estudo também tende a limitar a participação dos discentes por áudio, o que se deve a interferência de barulhos externos, perceptíveis em alguns momentos em que os alunos acionam o microfone.

Contudo, apesar dos problemas, os alunos demonstram um domínio regular das ferramentas: conseguem entrar nas aulas síncronas, acessar o grupo de *WhatsApp*, usar as ferramentas básicas do *Google Meet* e assinar as atas de presença virtuais, através do *Google Forms*, enviadas pela professora no chat das reuniões via *Meet*. Não obstante, em alguns momentos, a professora-supervisora precisou realizar tutoriais para que os alunos aprendessem a usar o *Google Classroom* (entrar na plataforma, abrir as atividades e enviar suas produções) e algumas funcionalidades do *Google Meet*, tais como a de “levantar as mãos”, ligar o microfone e a câmera e usar o *chat*.

Assim, ao atentar-se às necessidades dos discentes frente às adversidades impostas pelo ensino emergencial remoto, a professora produziu novos sentidos em sua prática pedagógica, que agora, passa a depender fortemente dessas plataformas para ocorrer. Outra ação implementada pela docente foi a criação de uma biblioteca virtual na qual ela anexou textos, constituídos de diversas semioses, utilizados em aula e outros de caráter complementar, os quais eram, antes, entregues de forma impressa ou exibidos no quadro. Ademais, em razão da dificuldade por parte dos alunos em acessar o SIEPE⁴, a professora utilizou o mural do *Google Classroom* para divulgação das notas da turma.

4 Trata-se do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco. O site é uma iniciativa do Governo do Estado de Pernambuco e funciona como um portal educacional de gestão escolar. Entre outras funções, através dele, os alunos têm acesso a suas notas.

Outrossim, a docente ressignificou algumas ferramentas da plataforma de videoconferências *Google Meet*, que passou a ser a grande viabilizadora das aulas remotas nessa escola. Assim, foi preciso ambientar os alunos na plataforma, indicando a necessidade de ligar o microfone apenas no momento de falar e evitar conversas paralelas, que já aconteciam presencialmente, e passaram a ocorrer no *chat*. A ferramenta “levantar as mãos”, passou a ser utilizada não apenas para solicitar a fala, mas para indicar o término de leituras feitas durante a aula síncrona. No mais, a professora-supervisora usou o *Google Forms* para a aplicação da prova objetiva e para o registro de presença.

Quanto ao *WhatsApp*, observamos que o aplicativo, sobretudo no atual contexto pandêmico, se tornou fundamental para a comunicação entre a professora, os alunos e a família. A professora-supervisora utilizava a ferramenta para o repasse de informações acerca dos horários das aulas presenciais e para enviar o link das salas de aula do *Google Meet*. Ela também se colocava sempre à disposição para elucidar dúvidas sobre as atividades assíncronas e a respectiva organização dos grupos, já que as aulas presenciais da escola funcionam no esquema de rodízio.

Além disso, observamos interações diversas entre os próprios alunos, como quando parte deles enviaram mensagens parabenizando um colega da turma, o qual estava fazendo aniversário naquele dia. Os pais também participam do grupo mandando dúvidas sobre o andamento das atividades escolares de seus filhos e até mesmo acerca de questões burocráticas da instituição. Com isso, percebeu-se que o grupo de *WhatsApp* se tornou uma extensão da sala de aula remota.

Notamos, também, que a docente esbarra nas adversidades socioeconômicas dos discentes, como as limitações de acesso a equipamentos tecnológicos e pacotes de dados. Nesse contexto, a posição da escola/sistema de ensino é negligente, visto que ela não contribui para a viabilização de tais aparatos, o que se torna um desafio no que

tange ao desenvolvimento de atividades que visam à inclusão digital e às práticas multiletradas. Isso pode ser constatado através de falas da própria professora-supervisora, a qual mencionou, em reuniões extra-classe, não conseguir realizar determinadas atividades em razão da falta de suporte tecnológico, sobretudo por parte da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados expostos, percebeu-se que a professora precisou significar e, até mesmo, ressignificar, isto é, atribuir novas funções ao uso das tecnologias na sala de aula, frente às imposições do modelo de ensino emergencial. A docente então produziu novos sentidos na sua prática à medida que moldou os recursos tecnológicos a sua realidade e a de seus alunos. Nesse cenário, o PIBID, ao viabilizar observações da prática pedagógica no contexto emergencial remoto, permitiu-nos, enquanto licenciandos, refletir sobre a utilização efetiva da tecnologia na sala de aula.

Convém também afirmar que, não somente em razão da pandemia, mas pela necessidade de estarmos em constante diálogo com os processos históricos, sociais e culturais, o professor deve estar apto a moldar sua prática docente de acordo com essas transformações no tempo e no espaço. É sabido, ainda, que tais mudanças impactam nas concepções teóricas e metodológicas que norteiam as orientações curriculares, o que reforça a importância de uma prática, por parte do professor, que se adapte aos diversos contextos sociais em que sua comunidade escolar esteja inserida. Nesse sentido, salientamos que a eficiência de uma postura hábil comprovou-se por meio das observações das aulas da professora-supervisora, a qual buscou adaptar-se ao novo contexto. Além disso, a docente promoveu um trabalho condizente com uma abordagem de *multiletramentos*, conceito amplamente discutido no PIBID Letras Português da UFPE.

Notamos, ainda, mediante as observações, que o professor precisa estar apto a alinhar seu exercício docente às demandas curriculares nacionais e regionais, visto que esses documentos preveem um trabalho que abarque a *cultura digital* e os *multiletramentos* nas aulas de Língua Portuguesa, o que, conseqüentemente, exige *letramento digital*. Portanto, é necessária uma formação inicial que forneça os subsídios teóricos e metodológicos para que o docente trate efetivamente dessas questões em sala de aula. Não obstante, mais do que isso, é indispensável que esta formação promova o desenvolvimento de competências para lidar com as adversidades socioestruturais e para ter um olhar sensível em relação ao contexto social de sua comunidade escolar.

Para tanto, a existência de programas como o PIBID é fundamental, uma vez que, enquanto um lugar privilegiado de aprendizagem e experimentação, forma os licenciandos para a sua futura atuação em sala de aula, alinhando teoria e prática e viabilizando a interação entre graduandos, professores da educação básica e docentes do magistério superior.

REFERÊNCIAS

ANECLETO, U. C.; OLIVEIRA, M. dos S. Tecnologias digitais, pedagogia dos multiletramentos e formação de professor: caminhos da pesquisa colaborativa. In: FERRAZ, O. (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 231-243.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

CARDOSO, W. M. B. Produção textual de *fanfics* nas aulas de língua portuguesa: (im) possibilidades de inclusão digital. **ARTEFACTUM - Revista de estudos em linguagem e tecnologia**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 1-12, 2019. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1771/814>. Acesso em: 31 ago. 2021.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta na pandemia. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 15-20. Disponível em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>. Acesso em: 13 jul. 2021.

DUARTE, A. L. M.; MUNIZ-LIMA, I. Análise do Discurso Digital: questões teóricas e práticas. *In*: PAIVA, F. J. de O.; SILVA, E. D. da. (org.). **Estudos da linguagem**: interfaces na linguística, semiótica e literatura em perspectiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. v. 1. p. 53-70. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/estudos-da-linguageminterfaces-na-linguistica-semiotica-e-literatura-em-perspectiva/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: ensino fundamental / Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação, Recife: A Secretaria, 2019.

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 55, n. 2, p. 525–530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409>. Acesso em: 31 ago. 2021.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. Letramentos. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. p. 11-27.

ROJO, R. H. R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta na pandemia. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 31-39. Disponível em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hiperídia. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 206-216, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19516>. Acesso em: 31 ago. 2021.

SANTOS, F. M. T. dos; MORTIMER, E. F. Comunicação não-verbal em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-13, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4181>. Acesso em: 29 set. 2021.

SUMÁRIO



30

*Luiza Reis Cerqueira
Márcia Silva Felix
Júlia Maria Dos Santos Alves
Ana Cristina Santos Duarte
Bárbara Brito dos Santos*

**DESMISTIFICANDO
AS *FAKE NEWS*
NO ENSINO DE BIOLOGIA**



SUMÁRIO

RESUMO

As Fake News são notícias com grande facilidade de disseminação especialmente através das redes sociais, pois permitem o compartilhamento de maneira mais rápida, alcançando um maior número de pessoas. O que traz consequências para a sociedade e para nosso cotidiano, principalmente neste período de pandemia, promovendo a descredibilização da ciência e afetando a saúde da população. Esse relato de experiência tem o objetivo de descrever uma sequência didática, desenvolvida por bolsistas do PIBID, sobre *Fake News* e seus impactos, realizada com duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Professora Faraildes dos Santos, localizado no município de Jequié - Bahia. A sequência foi dividida em três encontros, o primeiro ocorreu aplicação de um jogo com intuito de realizar uma avaliação diagnóstica. No segundo encontro, aconteceu uma aula expositiva apresentando características, anatomia e exemplos das *Fake News*, também foi passada uma atividade no padlet para os alunos colocarem *Fake News* voltadas para a área da biologia que circulam na comunidade. Já no terceiro encontro houve a socialização dessa atividade, foi um momento também em que dialogamos com os alunos e discutimos sobre os relatos apresentados por eles. O objetivo principal da aplicação desta sequência didática foi informar os alunos sobre o impacto que notícias causam no dia a dia e da importância da busca por fontes confiáveis, principalmente neste período de pandemia. Assim, desenvolvendo o senso crítico dos alunos.

Palavras-chave: *Fake News*. Sequência didática. Pibid. Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos cinco anos o termo *Fake News*, que traduzindo para o português significa notícia falsa, vem ganhando destaque dentro da sociedade. Isto porque as notícias falsas possuem grande facilidade e velocidade de divulgação graças às redes sociais. “Deste modo, a divulgação de *Fake News* é impulsionada por algoritmos das redes sociais, que facilitam a dispersão desse tipo de notícia. Ademais, há artifícios na construção do conteúdo falso para que seja facilmente compartilhado, como o uso de temas que explorem os vieses humanos” (RAMOS *et al.*, 2021, p. 4).

Os algoritmos das redes sociais criaram uma situação em que as pessoas vivem em uma “bolha” de informação na qual não há espaço para opiniões contrárias (AZEVEDO; OLIVEIRA, 2019, p. 7). O que tem potencializado a descredibilização da ciência e uma onda de negacionismo no mundo. O secretário geral da ONU, António Guterres, declarou em uma mensagem de vídeo em 2020:

À medida que o mundo combate a mortal pandemia da Covid-19, a crise mais importante que enfrentamos desde a Segunda Guerra Mundial, assistimos também a uma outra epidemia, uma perigosa epidemia de desinformação. Ao redor do mundo as pessoas estão assustadas. Elas querem saber o que fazer e onde podem encontrar aconselhamento. Este é um tempo de ciência e solidariedade. Mas a ‘pandemia global da desinformação’ continua a alastrar-se. Estão a proliferar conselhos danosos para a saúde e falsas soluções (GUTERRES, 2020).

A descrença pela ciência vem ganhando espaço na sociedade, com o auxílio das *Fake News*, o movimento anticiência tem ganhado mais adeptos e influenciado a vida do cidadão. A professora Thiane Oliveira afirma que:

SUMÁRIO

A disseminação de desinformação sobre ciência nas mídias sociais tem sido uma das grandes preocupações mundiais, sobretudo em um momento em que se vive uma crise na qual todas as instituições produtoras de conhecimento e verdade, entre elas a ciência, estão deslegitimadas ou desacreditadas por parte da sociedade (OLIVEIRA, 2020, p.21).

O movimento anticientífico não é novo, mas é possível observar o seu crescimento mundial nos últimos anos (NUNES, 2020). Mesmo antes da pandemia, notícias falsas sobre vacinas já circulavam, elas alegam a não eficácia das vacinas ou que elas podem causar doenças neurológicas, servindo de embasamento para o aumento do movimento antivacina.

Desta forma, em observância ao momento em que vivemos, visando analisar os impactos que a descredibilização dos conhecimentos científicos atrelados ao aumento da disseminação de notícias falsas que dificultam o trabalho dos profissionais da saúde e causam danos à saúde da população, decidimos falar sobre os impactos que as *Fake News* causam na sociedade. Como defendeu a presidente-executiva do Instituto Palavra Aberta, Patrícia Blanco, em uma audiência pública na Comissão de Educação (CE) do Senado, não basta criar leis para proibir a circulação de notícias falsas, “é preciso promover uma educação na qual se desenvolvam habilidades como a de duvidar, de elaborar hipóteses, de investigar e de produzir sínteses”. No pronunciamento do senhor António Guterres, citado acima, ele compara o combate a notícias falsas à vacinação, “há teorias da conspiração ferozes a infectar a internet. O ódio está a tornar-se viral, estigmatizado e difamando pessoas e grupos. O mundo tem também de se unir contra esta doença. A vacina é a confiança, primeiro confiar na ciência”. Com o intuito de levar esta “vacina” aos alunos, foi desenvolvida uma sequência didática que ocorreu durante três encontros. Assim, este artigo tem o objetivo de desenvolver a compreensão dos estudantes em relação às complicações e prejuízos que a divulgação de *Fake News* pode causar, a importância de combatê-las e divulgar informações corretas para suas comunidades.

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO

A sequência didática foi desenvolvida por três bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. De acordo com Moura:

[...] o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) permite aos licenciados terem esse contato direto com a escola logo nos primeiros semestres da sua formação acadêmica; oportunizando a eles vivenciarem a realidade da educação básica: superlotação das classes, desvalorização do professor, dificuldades de aprendizagens dos alunos, pressão do sistema educacional para que o professor aprove todos ou praticamente todos os alunos, disputas profissionais, etc. (MOURA, 2013, p. 2).

Por meio desse Programa, nos reunimos para desenvolver esta atividade. Propomos uma sequência didática com três encontros, sendo o primeiro a realização de um jogo com o objetivo de realizar uma avaliação prévia dos conhecimentos dos alunos, o segundo uma aula expositiva e no terceiro encontro, os alunos apresentaram notícias falsas que escutaram durante o seu cotidiano e realizaram a uma avaliação da sequência didática.

Os encontros aconteceram no mês de maio no Colégio Estadual Professora Faraildes dos Santos, localizado na cidade de Jequié, com duas turmas do terceiro ano do ensino médio, ambas do turno matutino, cada uma com cerca de 20 alunos. As aulas ocorreram de forma remota, através do Google Meet, com cinquenta minutos de duração para cada turma.

Encontro 1: O primeiro encontro aconteceu no dia 07 de maio e houve a aplicação de uma atividade diagnóstica para avaliar o conhecimento prévio dos alunos. Esta avaliação consistia em um jogo, chamado de “Fato ou Fake?”, com dez afirmações que os estudantes tiveram que dizer quais achavam que eram falsas e quais

achavam que eram verdadeiras, todas relacionadas à pandemia do covid-19. A cada situação os alunos eram estimulados a justificar sua escolha e logo após descobrirem se estavam certos ou não, havia um momento de discussão.

Em ambas as turmas, observamos uma grande participação dos alunos, principalmente na turma do terceiro ano B onde os alunos sempre debatiam os assuntos e traziam situações do cotidiano em que eles já tinham escutado aquela fake ou alguma outra notícia falsa parecida. Muitas das vezes eles também apresentavam o motivo de determinada situação ser falsa ou verdadeira, citando reportagens que assistiram e que debatiam o assunto apresentado ou falando sobre assuntos já tratados ao longo da jornada escolar. Como por exemplo, a justificativa do código genético do covid-19 sofrer alterações, eles apresentaram, mesmo sem se darem conta e sem se aprofundarem muito no assunto, noções de replicação de DNA.

Apesar de em ambas as turmas os números de acertos sobre as informações falsas e as verdadeiras terem sido grandes, ambas acreditavam no tratamento precoce da covid-19 e muitos alunos apresentaram dúvidas quanto ao uso do termômetro infravermelho poderia causar danos cerebrais. No quadro abaixo apresentamos os dados que obtivemos durante este primeiro encontro:

SUMÁRIO

Quadro 1 - Dados da avaliação de conhecimentos prévios

Situações	Fato ou Fake?	Alegações dos alunos
As vacinas para covid -19 alteram o DNA humano	Fake	Os alunos ficaram divididos, mas não conseguiram explicar o porquê da notícia ser falsa ou defender a sua ideia de ser verdade.
Fumar aumenta o risco da forma grave do coronavírus	Fato	Foi unânime em ambas as turmas que se tratava de uma informação verdadeira, eles alegavam os danos causados pelo tabaco nas vias respiratórias.
Máscaras de doação da China são contaminadas com coronavírus	Fake	Parte dos alunos acreditavam que essa notícia era verdadeira, pelo fato da China ser o país que teve os primeiros casos relatados da covid-19, porém os demais alunos acreditavam que era uma fake, informando ainda o tempo de sobrevivência do vírus nas superfícies
O uso de termômetros infravermelhos causa danos cerebrais	Fake	Eles afirmaram tratar-se de uma notícia verdadeira. Um dos alunos chegou a citar que acreditava que o infravermelho pode causar danos ao organismo, por tratar-se de uma radiação. Em seguida fizeram uma comparação com os raios-x.
Colocar luvas para manusear dinheiro evita o coronavírus.	Fato	A maioria dos alunos alegavam que as luvas poderiam servir como barreira física para o vírus, assim como a máscara.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Situações	Fato ou Fake?	Alegações dos alunos
Eficácia de medicamentos para covid-19 (tratamento precoce)	Fake	Foi unânime em ambas as turmas a resposta "fato", pois os alunos acreditavam na eficácia do tratamento precoce, alguns deles alegaram que parte da família usou e por conta disso não foram contaminados pelo vírus. Apenas uma aluna ficou confusa em relação a essa situação, pois não tinha certeza se o tratamento funcionava.
Máscaras oferecem riscos à saúde;	Fake	Todos os alunos disseram que era fake, com a justificativa que a máscara era uma barreira física contra o vírus, e complementaram informando que para pessoas com problemas respiratórios o uso pode causar algum incômodo.
Bebês podem ser infectados pela covid-19	Fato	Em ambas as turmas os alunos disseram que era verdade. Usando como justificativa, reportagens de bebês que contraíram a covid-19.
O consumo de álcool protege contra a covid-19	Fake	Foi unânime em ambas as turmas, tratar-se de uma informação falsa, eles alegaram os riscos para saúde e a debilitação do sistema imunológico.
O código genético da covid-19 pode sofrer alterações	Fato	Todos os alunos disseram que era uma afirmação verdadeira. Alegando que o DNA sofre mutações e que existem outros tipos de covid.

Encontro 2: O segundo encontro ocorreu no dia 22 de maio em uma reunião com as duas turmas pela plataforma do Google Meet. Tratou-se de uma aula expositiva falando sobre *Fake News* e seus

impactos, onde apresentamos o que são *Fake News*, os tipos, como interferem em nosso cotidiano, sua anatomia, como identificá-las e combatê-las, também levamos alguns exemplos de notícias falsas que circulam em nosso cotidiano e quais foram os impactos que elas trouxeram para a sociedade. Propusemos uma atividade utilizando o Padlet, onde os estudantes deveriam buscar dentro da comunidade *Fake News* voltadas para a área da biologia.

Durante a elaboração da aula expositiva utilizamos o manual sobre *Fake News*, desenvolvido pelo Vidya Academics e o Pretty Much Science, chamado “Coronavírus - *Fake News* e como identificá-las” publicado em 2020. De acordo com David Ferrari, este manual foi criado com o intuito de ajudar as pessoas a se prevenirem das informações e explicações erradas ou equivocadas que circulam na internet. Nesse artigo, eles apresentam as *Fake News* como um vírus que precisa ser combatido, tendo como “meio tratamento” (remédio) o Fact-checking (verificação dos fatos) que “é uma tarefa que envolve investigação de uma afirmação de interesse público lançada em algum meio de comunicação para checar sua veracidade, evitando falácias em ambientes de consulta pública”(SYED, *et al.*, 2020, p. 7) e como “vacina” o jornalismo de dados, que “é a busca da verdade dos fatos por meio de informações precisas em bancos de dados que darão suporte à notícia.”(SYED, *et al.*, 2020, p. 8). Nesse manual também há informações que possibilitam a compreensão do impacto que uma notícia falsa causa na sociedade e como identificá-las para assim poder combatê-las.

Buscamos também abordar *Fake News* fora do contexto da pandemia, para que os alunos pudessem perceber que embora as notícias falsas, principalmente neste período de pandemia, tenham ganhado grande visibilidade e venham sendo amplamente discutidas, elas já circulavam na sociedade, causando danos à integridade física/emocional, influenciando em processos eleitorais e até mesmo causando riscos à saúde. A exemplo tem-se o uso do MMS (Miracle Mineral Supplement) conhecido também como “Solução Mineral Milagrosa”, uma substância

SUMÁRIO

composta por dióxido de cloro que promete a cura do autismo, mas que na realidade só faz com que as pessoas, que fazem uso da solução, sofram descamação da parede intestinal, desidratação e assim, desenvolvam problemas no sistema digestório.

Nesse encontro também explicamos aos alunos o porquê de falar sobre *Fake News* em uma aula de biologia. Pois segundo a Academia Brasileira de Ciências (ABC) “O ensino da Ciência - compreendendo os preceitos da Ciência, Matemática e Tecnologia - deve ajudar os alunos a desenvolverem os conhecimentos e hábitos da mente imprescindíveis para a formação de cidadãos capazes de pensar criticamente e enfrentar os desafios da vida”. Sendo assim, é imprescindível que o professor de Biologia contribua no combate das *Fake News*, visto que, nossa área atua na produção, divulgação e aplicação de conhecimento e cultura (BENETI; MONTEIROS, GIOVANNETTI, 2017, p. 178), que a partir das *Fake News*, é colocada em descrédito, trazendo prejuízos à sociedade. Diante disso, o professor assume um posicionamento fundamental para que o ensino de ciências favoreça a formação de um indivíduo crítico, autônomo e apropriado dos saberes científicos (TORRES; FLOR; CANTANHEDE, 2020, p. 1).

Encontro 3: O terceiro encontro ocorreu no dia 28 maio. Nele houve a socialização da atividade do Padlet, sendo um momento de discussão sobre as notícias falsas que circulam em nosso cotidiano. Observamos que os alunos não participaram muito da atividade que foi passada, a maioria foi adicionando seus relatos ao longo da aula. Apesar de adicionarem os relatos durante o encontro, houve um momento de discussão e os alunos comentaram sobre diversas situações do seu cotidiano, onde há uma disseminação de crenças que não tem embasamento científico e que muitas vezes são repassadas por gerações.

As fakes que os alunos colocaram no Padlet foram sobre vacinas que causam autismo, comer goiaba com semente causar

apendicite, ingerir manga com leite fazer mal e comer banana e manga a noite causarem mal-estar. Levaram também uma fake mais histórica sobre a associação da disseminação da peste negra pelos judeus, durante a idade média, o que fez com que muitos judeus fossem assassinados. Por meio dessa notícia falsa, fizemos a relação de como o HIV/AIDS foi, por muito tempo, considerada uma doença que só atingia os gays.

Ao final dessa última reunião solicitamos que eles avaliassem a nossa sequência didática. Inicialmente através da plataforma do Jamboard, porém a maioria dos alunos apresentaram dificuldade em acessá-la, então mudamos para um formulário do Google. A avaliação consistia em três perguntas, a primeira pode ser observada no gráfico 1, já as duas outras questões estão na tabela 2.

SUMÁRIO

Gráfico 1 - Primeira questão da avaliação da sequência didática

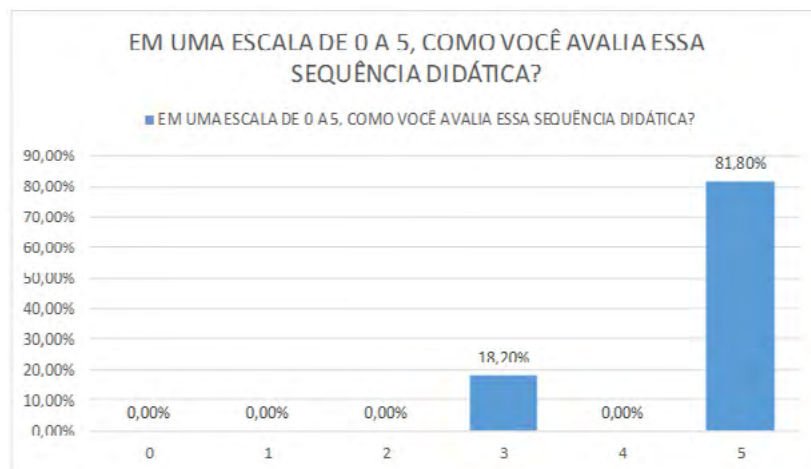


Tabela 2 - Segunda e terceira questão da avaliação da sequência didática

PERGUNTAS	RESPOSTAS DOS ALUNOS
O que pode ser melhorado?	A maioria dos alunos responderam que estavam satisfeitos e que não viam pontos para melhorar, porém outros responderam que precisaria melhorar um pouco de tudo e levar mais conteúdo e solicitaram grupos onde pudessem debater e resolver problemas.
Qual tema você sugere para o próximo encontro?	Sobre o ser humano; Violência; Internet sendo prejudicial à saúde; Câncer; Bullying; Mudanças climáticas; Tecnologia.

Alguns alunos relataram durante a última aula, que a sequência didática fez com que eles entendessem que não deviam acreditar em tudo que liam e a não compartilharem essas informações sem antes se certificarem que eram verdadeiras. Acrescentaram também que ficariam mais atentos a essas notícias falsas e os impactos que poderiam causar na sociedade. Esses relatos nos deixaram muito satisfeitos com o resultado da avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto trouxe a necessidade de adequações e muitas experiências para a formação inicial do docente. Isso foi de extrema importância para nós, licenciandas, pois tivemos a oportunidade de experimentar o ensino remoto, experiência que nossos professores não tiveram a oportunidade de ter, eles foram pegos de surpresa e tiveram que aprender na prática como funciona. Mas apesar de ter sido uma experiência muito gratificante, também sentimos

algumas dificuldades, como o silêncio aterrorizante dos alunos, que é o que a maioria dos professores relatam sobre as dificuldades do ensino remoto. Sentimos na pele o que nossos professores sentem constantemente, a incerteza se os alunos realmente estavam prestando atenção na aula ou se estavam apenas conectados.

Também observamos que algumas plataformas não contemplam todos os alunos, pois a maioria utiliza o smartphone para assistir às aulas e por isso não conseguem acessar o Jamboard, por exemplo, pois é necessário baixar o aplicativo, por isso se torna um empecilho para quem tem um smartphone com pouca memória. Desse modo, tivemos que mudar a forma como eles realizariam a avaliação durante a própria aula. O que nos pegou de surpresa e mostrou o quanto uma aula, por mais que seja pensada e totalmente elaborada nos mínimos detalhes, é maleável e sujeita a modificações que vão além do controle do professor.

Entretanto, consideramos que a experiência vivenciada contribuiu muito para a nossa formação enquanto futuros profissionais, pois fomos colocados em situações de desafios e de tomadas de decisão, podendo exercer a nossa criticidade e autonomia.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, V. R.; OLIVEIRA, A. C. O impacto das fakes news na segurança da informação e sua influência no cotidiano das pessoas. **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. Faculdade Dom Bosco. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos19/11115228101.pdf> Acesso em: 15 jul. 2021

BENETI, J.S., MONTESINOS, R., GIOVANNETTI, V., **Tópicos de pesquisa em Zoologia**. Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA. **Academia Brasileira De Ciências**. Disponível em: <http://www.abc.org.br/nacional/grupos-de-trabalho/educacao-cientifica/> Acesso em: 17 jul. 2021

SUMÁRIO

FERRARI, D., Grupo de divulgação científica da USP mostra anatomia das *fake News*. **Jornal da USP**. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/grupo-de-divulgacao-cientifica-da-usp-mostra-anatomia-das-fake-news/> Acesso em: 15 jul. 2021

GUTERRES, A., 2020. 1 vídeo (2min). Publicado pelo canal ONU News, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ILeKNAbryY> Acesso em: 15 jul. 2021.

MOURA, A. C. S., XI Relato de experiência vivenciada no projeto PIBID no município de Benjamin Constant – Amazonas. **Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: 13698_7113_revisado (bruc.com.br). Acesso em: 16 jul. 2021

NUNES, F., Ciência contra a desinformação: pesquisadora da UFF explica a importância do combate à anticiência em tempos de coronavírus, **Site da Universidade Federal do Fluminense**, 2020. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=noticias/09-04-2020/ciencia-contra-desinformacao-pesquisadora-da-uff-explica-importancia-do-combate>. Acesso em: 17 jul. 2021

OLIVEIRA, T.; Desinformação científica em tempos de crise epistêmica: circulação de teorias da conspiração nas plataformas de mídias sociais, **Revista Fronteiras - Estudos Midiáticos**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341408568_Desinformacao_cientifica_em_tempos_de_crise_epistemica_circulacao_de_teorias_da_conspiracao_nas_plataformas_de_midias_sociais. Acesso em: 17 jul. 2021

RAMOS, D. L. *et al.* Consciência: a virtualização do ensino, ressignificando a aprendizagem. **Impactos da Fakes News na pandemia do novo coronavírus**, Universidade EAD de Software Livre, 2021.

REDAÇÃO RBA, Para especialistas, combate às *fake news* precisa ser discutido em sala de aula. **Rede Brasil Atual**, 2019. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/11/para-especialistas-combate-as-fake-news-precisa-ser-discutido-em-sala-de-aula/> Acesso em: 16 jul. 2021

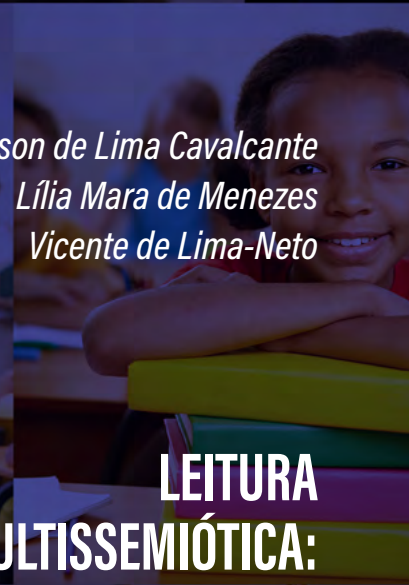
SYED, W; et. al, Vidya Academics, Pretty Much Science, **Coronavírus - Fake News e como Identificá-las**, Faculdade de Farmacêuticas de Ribeirão Preto da USP, 2020. Disponível em: https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2020/06/Coronav%C3%ADrus-Fake-News_Vydia_academics_FCFRP_USP.pdf Acesso em: 17 jul. 2021

TORRES, M. N. O.; FLOR, C. A.; CANTANHEDE, S. C. S. **O PIBID Na Formação Docente: Uma Experiência Que Pode Possibilitar A Qualidade Dessa Formação**. CONEDU VII Congresso Nacional de Educação. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/69295>. Acesso em: 20 jul. 2021

SUMÁRIO



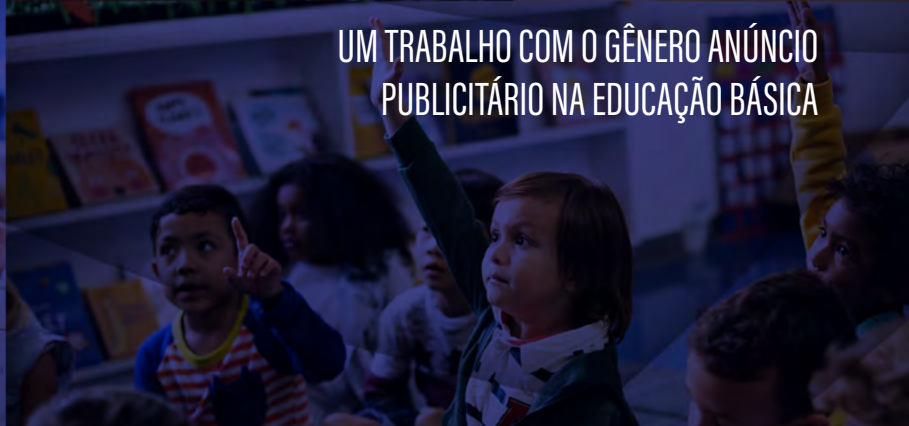
31



*Francisco Mailson de Lima Cavalcante
Líliã Mara de Menezes
Vicente de Lima-Neto*

**LEITURA
MULTISSEMIÓTICA:**

**UM TRABALHO COM O GÊNERO ANÚNCIO
PUBLICITÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**





SUMÁRIO

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) coloca a relevância do estudo dos diferentes modos semióticos nas aulas de Língua Portuguesa. Afinal, a leitura das imagens, cores e sons é importante para a formação do indivíduo enquanto ser que atua em uma sociedade. Dessa forma, este estudo tem como objetivo relatar uma experiência advinda de um trabalho com o gênero textual-discursivo anúncio publicitário, a partir de uma perspectiva multissemiótica. Amparado nos pressupostos da Multimodalidade (KRESS, 2010; ARAÚJO e GUALBERTO, 2018; GUALBERTO e SANTOS, 2019), o trabalho desenvolveu-se metodologicamente a partir dos seguintes momentos: I – aplicação de questionário de avaliação diagnóstica; II – vídeoaula sobre elementos multissemióticos; III – apresentação do gênero anúncio publicitário e suas características; IV- análises de anúncios publicitários. A prática ocorreu de forma remota e teve como público-alvo os quarenta discentes que compõem o 8º ano de uma Escola do Município de Governador Dix-Sept Rosado, RN. Após a intervenção, os resultados apontam: 85% dos alunos tiveram uma percepção ampliada, verificando que a leitura vai muito além do que está escrito, já 15% dos discentes não conseguiram ter a mesma percepção, porém, acreditamos que é um processo, e aos poucos conseguirão despertar olhares ainda mais significativos. Tendo isso em vista, é nítida a utilidade de oferecer ferramentas para que o educando domine os conhecimentos necessários para fazer uma leitura multissemiótica e multimodal, compreendendo que tanto o texto escrito, como qualquer outro elemento semiótico é importante para o agir do homem no mundo.

Palavras-chave: Leitura Multissemiótica. Texto. Anúncio publicitário. Multimodalidade.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de uma prática ocorrida através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvida no 8º ano de uma determinada escola do município de Governador Dix-Sept Rosado, Rio Grande do Norte. O nosso trabalho é baseado nos pressupostos da Multimodalidade e ancorado na teoria da Semiótica Social (KRESS; 2010), procurando rever o conceito de texto tido pelo senso comum, pois ainda é puramente entendido como aquilo que é verbalizado, e é necessário que essa noção seja, aos poucos, desmistificada através de práticas interventivas. Trabalhar na sala de aula o texto a partir de uma perspectiva multimodal e multissemiótica é o que nos impulsiona, uma vez que é preciso “fazer o aluno ser capaz de relacionar texto escrito e imagem, fazer inferências na constatação de informações explícitas e implícitas, assim como a capacidade de pensamento crítico, entre outras habilidades de leitura que estes textos proporcionam” (OLIVEIRA e SANTOS, 2018, p. 2). Para tanto, optamos pelo gênero anúncio publicitário, dado que o percebemos como uma produção importante para o trabalho embasado na Semiótica Social.

Caracterizado por um viés multimodal e repleto de diferentes semioses, o anúncio publicitário é um gênero textual-discursivo. Ele contém uma unidade temática, pois possui um assunto em ênfase partindo do ponto de vista adotado e da intencionalidade dos publicitários, estrutura composicional e estilo que são marcadas pelas escolhas de cores, imagens, sons, vocabulário, layouts e tamanhos para compor o texto. Essas três características é o que Bakhtin (2016) entende por “elementos indissociáveis” quando discute a noção de gênero. Mas, além disso, ele também cumpre com uma determinada função e possui um propósito comunicativo, estando presente em ambientes diversos. Então, é pertinente dizer que o gênero deve ser inserido nas práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa, uma vez que os estudantes, como

SUMÁRIO

sujeitos sociais se deparam com essas produções, sejam elas difundidas por meio das televisões, jornais, bares, lojas ou nas ruas.

Com aporte teórico nas ideias de Soares (2006), Maciel e Lúcio (2009), Araújo e Gualberto (2018), Bakhtin(2018), Oliveira e Santos (2018), Cavalcante (2019), Gualberto e Santos (2019) e, ainda, apoiado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o trabalho concretizou-se metodologicamente a partir de quatro momentos: I- aplicação de questionário de avaliação diagnóstica; II – produção de vídeo sobre elementos multissemióticos; III – apresentação do gênero anúncio publicitário e suas características e IV- análises de anúncios publicitários desenvolvidas pelos alunos.

Após a aplicação das etapas que compõem o projeto, os resultados nos fizeram perceber que, por mais que conscientemente os alunos não adotassem a imagem, por exemplo, como um texto, eles percebem que, na maior parte das vezes, conseguem ter uma melhor compreensão através dela, quando posta em comparação ao texto somente escrito ou falado. Além disso, ao finalizarmos a prática em sala de aula, identificamos que uma parte em massa dos alunos alcançou um olhar ampliado sobre a presença e importância dos modos semióticos no texto. Dessarte, asseguramos que o trabalho com o anúncio publicitário é indispensável, pois está presente em diferentes contextos sociais e faz parte da vivência dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção é voltada a apresentação dos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa e, conseqüentemente, para a intervenção feita em sala de aula. Assim, poderemos entender o valor do trabalho com a leitura multissemiótica nos dias atuais no processo de ensino-aprendizagem.

MULTIMODALIDADE E SEMIÓTICA SOCIAL

Inicialmente, desenvolveremos uma linha de raciocínio com aspectos pertinentes à Semiótica Social:

A Semiótica Social nos leva a olhar para o texto associando-o à cultura em que foi produzido, refletindo sobre as identidades que ele projeta e os interesses que ele envolve. Tais inferências são feitas a partir de uma abordagem multimodal, ou seja, considerando a diversidade de modos semióticos que constituem os textos (ARAÚJO e GUALBERTO, 2018, p. 38).

Dito isso, é apropriado colocarmos que o indivíduo age por meio das mais diversas formas de comunicação: textos. Ao contrário do que comumente muitos acreditam, o texto vai além do que está escrito e verbalizado, e a Semiótica Social (SS) trata o texto como um produto que é composto por diferentes modos semióticos para a construção de uma unidade de sentido. É interessante perceber também que a SS adota o texto como um conjunto de possibilidades, não sendo objetivo dessa e tão quanto, nosso, colocar o texto verbal como inferior aos outros modos semióticos, mas mostrar que ambos são indispensáveis para a construção do ser letrado e crítico.

Ao considerarmos gestos, imagens e sons numa análise, estamos assumindo a multimodalidade. Araújo e Gualberto (2018) declaram que a multimodalidade é uma característica pertencente a qualquer texto. Portanto, a cor da página do livro, o layout da página e a forma como estão organizados os vocábulos entre as linhas do texto escrito, por exemplo, são modos. A teoria responsável pelo estudo das interpretações desses modos procurando compreender todos os aspectos que estão explicitamente e implicitamente presentes é a Semiótica Social.

SUMÁRIO

Ao destacarmos a relevância dos modos semióticos, não é nossa intenção minimizar a importância da materialidade verbal, pelo contrário, o texto verbal tem um grande valor na sociedade e é necessário ter o domínio dele, uma vez que é presente em diversas situações do cotidiano, além de ser um dos vários modos semióticos existentes. Mas é fundamental que haja uma atribuição de valor igual para os outros modos e também é primordial que se tenha a compreensão de que todos os elementos verbais e não verbais são imprescindíveis para o processo de comunicação. Nesta linha de raciocínio, encerramos esta sessão de discussão expondo o que pensam Gualberto e Santos (2019, p. 4):

[...], o ser humano, diante da necessidade de registrar e compartilhar acontecimentos, informações e ideias, ao longo dos anos, tem criado e buscado sistema de representação para além da língua. Mesmo que durante o longo domínio da escrita, outras formas de representação e comunicação sempre estiveram presentes, a imagem, na grafia, layout etc., com diferentes escolhas para tamanho, cor, tipo e organização textual e, principalmente, em seus suportes (das pedras às telas digitais, por exemplo).

Isso posto, é notório que desde sempre a utilização de modos semióticos para o processo de comunicação foi necessária, porém, nunca esteve tão claro que estes modos semióticos são extremamente pertinentes. É preciso perceber que o texto verbal é apenas um dos muitos modos e a linguagem e nem a comunicação não podem ser definidas unicamente por ele.

LETRAMENTOS

Consideramos pertinente discutir sobre letramento. Seguindo o pensamento de Soares (2006, p. 44), “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais da leitura e da escrita”. A partir dessa constatação conceitual,

abre-se uma gama de possibilidades no que se refere a tal definição, quando se menciona, por exemplo, que as práticas sociais estão direcionando a inserção do indivíduo em seu espaço social, ou seja, onde este se insere e dialoga com as diversas instâncias de conhecimento pertencentes a sociedade, da qual ele faz parte enquanto sujeito ativo e agente de suas práticas sociais.

Diante disso, os estudos do letramento vêm ganhando força desde a década de 1980 no Brasil, e a definição de Maciel & Lúcio (2009) enfatiza sobre a importância que deve ser dada pelo professor em relação à consciência de que o acesso ao mundo da escrita é, em grande parte, uma responsabilidade da escola, a qual deve conceber à alfabetização e ao letramento como fenômenos complexos e com diversas possibilidades de práticas de leitura e escrita, situados em um contexto social. A escola então pode ser vista como a principal responsável na execução das práticas de letramento, a qual precisa buscar a eficácia do ensino /aprendizagem nos moldes e ditames que busquem o envolvimento nas práticas sociais. O professor é, neste sentido, o principal executor da tarefa, pois é ele que atua e lida diretamente com o alunado, e que nesta relação de permuta de conhecimento, há a possibilidade interação, com reflexo externo a mesma, ou seja, a ocorrência eficaz do processo de letramento.

Trabalhar em uma perspectiva de letramento requer uma ressignificação de algumas práticas, assim temos o enfoque de Soares (2006), o qual enfatiza que letramento no contexto escolar condiz com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora do espaço escolar. Cabendo, assim, a escola e ao professor executar as diversas possibilidades de uso da linguagem dentro do âmbito escolar, com enfoque em seu uso real, para que o aluno seja capacitado nas diversas formas de letramentos possíveis, desmistificando que as práticas de linguagens escolares sejam distinta do uso social/real, assim como enfatiza Bakhtin (2016), que a linguagem, na sua visão, é abordada enquanto duas esferas inseparáveis que são: a atividade humana e o uso da língua, em sua dimensão de uso.

SUMÁRIO

Atrelada à perspectiva dos letramentos, concluímos que a leitura também não pode ser definida unicamente pela pronúncia daquilo que está escrito. Saber ler vai para além do processo de decodificação de palavras, é necessário observar, assimilar e compreender. Dessemelhante do que o senso comum entende por essa, o percebemos como uma forma de agir perante a sociedade (que muito está relacionada às práticas de letramentos) e não pela mera junção de letras e vocábulos que são enunciados.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é ancorada na Semiótica Social, cita vários modos semióticos, estes modos são adotados por ela não como uma espécie de apoio para o texto escrito, como é comumente visto. Contrário a isso, a partir de uma visão multimodal, ela adota que todo texto é multimodal, até mesmo aqueles que aparentemente são apenas escritos, pois aspectos como layout, tamanhos, cor da letra e da página e até mesmo o alinhamento que estão postos os signos contribuem para a formação do texto.

A imagem comunica, sendo assim é texto e, se é texto, há sentido. Pois, o texto é “enunciado completo, que se conclui como unidade de comunicação e que é reconhecível por sua unidade de sentido em contexto” (CAVALCANTE, *et al.*, 2019, p. 27-28). Então, é adotando esta perspectiva de texto como unidade de sentido nos usos ocorridos em diversos discursos, que consideramos os recursos semióticos extremamente necessários para o comportamento do homem na sociedade e, portanto, não devem ser considerados como um “suporte” para a compreensão do que está escrito, mas como uma série de escolhas feitas pelo indivíduo para a produção de comunicação naquele contexto:

O conceito de leitura a partir de uma abordagem multimodal que se ampara na Semiótica Social abarca o texto em sua complexidade, a qual envolve interesses e escolhas influenciados por diversas questões culturais relacionadas ao contexto em que o indivíduo se

SUMÁRIO

insere. Adicionalmente, a multimodalidade implica considerar todos os modos que compõem a materialidade do texto; portanto, a priorização de alguns modos em detrimento de outros promove uma leitura parcial e segmentada (ARAÚJO e GUALBERTO, 2018, p. 57).

Tendo isso em vista, é inconcebível ver a leitura como apenas a pronúncia de textos escritos, pois, como já posto, estamos falando de leitura como interpretação, percepção, análise e compreensão. Observar a escrita como um modo que é superior aos outros é uma visão um tanto fragmentada, equivocada e limitada.

O GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Partindo do pressuposto de que o anúncio publicitário é um dos muitos gêneros textuais-discursivos que nos rodeiam, é preciso dizer o quanto indispensável é o trabalho com o referido gênero em sala aula, pois no ambiente escolar o aluno aprenderá que produções como essas são fundamentais para a atuação do homem na sociedade, além disso, ampliará sua visão crítica sobre como se dá o processo de comunicação. Conforme Oliveira e Santos (2018, p. 1):

Sabemos que é possível a partir de gêneros multimodais, com ênfase no anúncio, fazer o aluno ser capaz de relacionar texto escrito e imagem, fazer inferências na constatação de informações explícitas e implícitas, assim como a capacidade de pensamento crítico, entre outras habilidades de leitura que estes textos proporcionam.

Para além do saber relacionar, comparar e compreender, com o anúncio o aluno conseguirá captar ideias relacionadas à marketing digital no que diz respeito às escolhas feitas pelos publicitários para o processo de comunicação com o público-alvo a quem destina-se o material e seus possíveis mecanismos persuasivos, independente de os anúncios publicitários trabalhados em sala apresentarem o modo

verbal ou não, visto que o próprio texto imagético já possibilita que essas habilidades mencionadas também sejam exploradas.

Dado o exposto, o docente deve intervir com esse trabalho em sala de aula para propiciar construções de interpretações, visões, produções e leituras conscientes sobre o anúncio publicitário e gêneros multimodais dos mais diversos.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa é de classificação aplicada, possuindo uma abordagem quali-quantitativa através de um estudo de campo em sala de aula. É ancorada nos pressupostos da Semiótica Social (KRESS, 2010; DIONÍSIO, 2014; ARAÚJO, 2018), uma vez que desenvolvemos nas aulas de Língua Portuguesa um estudo sobre leitura de textos multissemióticos; no caso específico, o anúncio publicitário. Escolhemos a turma do 8º ano do Ensino Fundamental II da Educação Básica de uma Escola Estadual do Município de Governador Dix-Sept Rosado, Rio Grande do Norte, pois verificamos que o aluno precisaria ter um outro olhar sobre os textos que encontram em seu cotidiano, assim, percebendo o texto para além do verbal: como um produto constituído por diversos modos e semioses.

Dessa forma, a atividade desenvolveu-se mediante os seguintes procedimentos metodológicos: I- aplicação de questionário de avaliação diagnóstica; II – produção de vídeo sobre elementos multissemióticos; III – apresentação do gênero anúncio publicitário e suas características e; IV- análises de anúncios publicitários feitas pelos alunos.

Dessarte, o trabalho iniciou-se mediante aplicação de um questionário de avaliação diagnóstica com perguntas de acessível compreensão, sendo que todas elas eram referentes aos quatro

eixos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística e Semiótica. Nosso objetivo nessa etapa era conhecer os nossos alunos, compreendendo afinidades, dificuldades e percepções, pois partimos da ideia de professor como um indivíduo que conhece as peculiaridades e limitações de sua turma para que possa ser efetivamente concluído um trabalho em sala de aula com objetivos alcançados e resultados significativos. Após a análise do questionário, produzimos uma vídeo-aula com explicações e análises referentes aos elementos multissemióticos e o uso desses no cotidiano, bem como apresentando nossa percepção de texto como unidade de sentido multimodal, considerando os diferentes modos e semioses.

A partir de então, direcionamo-nos para o momento do trabalho com o gênero anúncio publicitário através de uma aula síncrona, enfatizando sempre que os anúncios são produções encontradas frequentemente em diversos ambientes, possuindo contextos de produção, estrutura composicionais e propósitos específicos, apresentando-o como um texto que exige diferentes semioses e fazendo uma ponte com os conceitos trabalhados na vídeo-aula na etapa anterior. No quarto e último momento, os alunos realizaram análises de anúncios publicitários por meio de questões encontradas em um formulário no Google Forms: realizaram interpretações de textos considerando os elementos multissemióticos diversificados como cores, tamanhos de letras, figuras e enunciados.

À face do exposto, na seção seguinte discutiremos os resultados acarretados em nossa intervenção, propiciando uma melhor reflexão acerca da adoção do estudo do anúncio à luz da Semiótica.

SUMÁRIO

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Explanaremos, nesta seção, os resultados obtidos através da nossa intervenção, que foi detalhada acima através das etapas metodológicas. Foram quatro importantes etapas que vão desde a avaliação diagnóstica da turma de alunos até análises semióticas feitas por esses mesmos sujeitos.

Na primeira etapa de nossa sequência didática, que consistia na aplicação de um questionário de avaliação diagnóstica sobre os eixos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identificamos que os alunos necessitavam de um estudo, inicialmente, esclarecedor, pois suas respostas apontavam para uma equivocada compreensão do conceito de Leitura e de Escrita, assim como de outros aspectos eminentes ao próprio estudo de Língua Portuguesa. Além das dificuldades com a oralidade, como nas apresentações de seminários e da ausência de até mesmo simples comentários em sala de aula, possivelmente, ocasionada por práticas de silenciamento, e também da dificuldade com as regras gramaticais, os educandos afirmaram que havia uma carência do domínio de leitura, interpretação e análise. Foi a partir dessa realidade que foi pensado o trabalho com a leitura e a interpretação de texto através de um projeto de letramento que objetivava fazer um estudo detalhado do gênero textual-discursivo anúncio publicitário, centrado no eixo de análise linguística e semiótica.

No segundo momento, efetivamente intervindo, a vídeo-aula produzida como uma atividade assíncrona já favoreceu uma melhor compreensão sobre o entendimento de texto como aquilo que está para além do que está unicamente verbalizado. Os discentes puderam conhecer a configuração dos modos semióticos em textos variados e perceber que, de forma inconsciente, já faziam essas seleções linguísticas para o seu agir no mundo. Em tempos pandêmicos e em um contexto de aulas remotas, é importantíssimo dizer que

conseguimos fazer com que 100% do público de alunos beneficiados com o projeto acessassem a aula, uma grande conquista que com certeza nos ajudou na terceira etapa.

Na aula síncrona 80% dos alunos estavam presentes. Nela, foi trabalhado o gênero anúncio publicitário. A partir das exemplificações, no geral, puderem perceber que os recursos semióticos e multimodais estão bem mais presentes nas produções encontradas no cotidiano do que imaginamos e que as escolhas feitas não são por acaso, diferente disso, são motivadas, pensadas e planejadas para alcançar um determinado público.

A última etapa do projeto visava perceber a eficácia desses encontros através de perguntas e análises realizadas pelos alunos na plataforma "Google Forms". Abaixo, seguem os anúncios 01, 02 e 03, respectivamente, utilizados para o desenvolvimento do momento.

Anúncio 01



Fonte: Google imagens.

Anúncio 02



Fonte: Google imagens.

Anúncio 03



Fonte: Google Imagens.

SUMÁRIO

O anúncio 1, no geral, trata-se de uma campanha de prevenção ao câncer de mama, voltado para o público feminino. Nele, podemos visualizar uma imagem da figura feminina, além de alguns elementos como a flor, a cor rosa que tem um grande destaque no texto (socialmente, vista como uma cor mais voltada para as mulheres) e a fita, que faz alusão à campanha referida. É preciso colocar que todas essas escolhas foram postas com um tom de suavidade, simbolizando tranquilidade, dado que a propaganda se trata de um assunto delicado e diz respeito à própria figura feminina, que é vista socialmente com sutil e “frágil”.

O anúncio 2 refere-se à uma propaganda da cerveja Antártica, que, por sua vez, é visada para atingir o público masculino, visto que há muitos anos os anúncios de cervejas eram direcionados somente aos homens. Na produção, a figura feminina é colocada para causar um certo olhar sexualizado, chamando a atenção dos sujeitos para a compra do produto, evidenciando, inclusive, uma cultura machista, servindo como um meio para tratar a mulher como um indivíduo de posse, sendo vista como um objeto atraente e sexualizado.

O anúncio 3 foi produzido para uma lanchonete. Portanto, logo sabemos que o intuito é chamar atenção do público de uma determinada região fazendo um convite. Para isso, os publicitários fizeram algumas escolhas: i) selecionaram a personagem “Dona Florinda”, ícone da televisão mundial, conhecida e adorada por todos; ii) elegeram uma imagem agradável e convidativa para a exposição e iii) aplicaram a frase mais conhecida da personagem do seriado para convidar aquela comunidade e, assim, alcançar seu objetivo: vender um produto.

Todas essas escolhas ocorridas em cada um destes anúncios publicitários foram propositais e, no geral, os discentes conseguiram captar essas questões. Perguntas como: 1.“O que você considera importante identificar na imagem?” 2.“Descreva o anúncio publicitário abaixo apontando todos os recursos que o compõem. Diga qual o objetivo dos publicitários e o contexto em que ele está inserido. Você

SUMÁRIO

gostou do anúncio?” Todas as perguntas que faziam parte do questionário estavam acompanhadas de anúncios publicitários. Apresentamos agora uma resposta dada pelos alunos para cada uma das perguntas acima exemplificadas: 1. “Os diferentes modos: a cor, o tamanho das letras, a fonte, o texto verbal e os elementos que fazem parte do anúncio”. 2. “tem frases em diferentes fontes e cores e chama bastante atenção, e temos a imagem da dona Florinda do programa de tv, “chaves”, o objetivo dos publicitários é fazer com que o cliente compre uma xícara de café. Sim gostei, pois achei bem criativo.

Posto isso, a partir desta atividade, verificamos que, de 100% do alunado, que corresponde ao número de 40 alunos, 34, ou seja, 85% dos discentes conseguiram ter a compreensão de que em um anúncio publicitário é preciso considerar a cor, o tamanho da fonte, a própria fonte, o texto verbal e os diversos outros elementos que fazem parte do gênero, bem como, dos textos multimodais e 36, que resulta em 90% do total, captaram a ideia de leitura como a não simples junção de letras, palavras e pronúncia de frases que são encontradas em livros e em outros textos escritos, mas que na verdade, é a interpretação de imagens, sons e de diversos outros modos que o falante tem ao seu dispor. O restante do número total de alunos não conseguiu demonstrar domínio do conteúdo trabalhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática explorada e dos resultados encontrados em nossa pesquisa, compreendemos que, ainda há uma grande lacuna na Educação Básica no que diz respeito ao estudar e o perceber da necessidade do domínio de um determinado gênero no uso real. Ainda há um processo significativo para que nossos alunos possuam uma visão ampliada sobre texto e leitura e, para isso, trabalhar o gênero textual-discursivo anúncio publicitário nas aulas de Língua Portuguesa pode ser um caminho proporcionador dessa realidade almejada.

Cada vez mais, a mídia, a internet e a criatividade de publicitários avançam. Com isso em vista nós professores, como formadores de seres que agem sobre o mundo que possui uma infinita rede de gêneros, sejam eles falados, escritos e/ou imagéticos, devemos propiciar aos nossos alunos, como colocam os próprios documentos orientadores, o conhecimento de que todos os textos são multimodais, esclarecendo que o texto verbal é apenas um dos modos semióticos existentes e que todos eles são indispensáveis para que a comunicação se estabeleça.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de; GUALBERTO, Clarice Lage. Leitura na Base Nacional Comum Curricular: qual é a base? discussões sobre alfabetização, texto e multimodalidade. *In*: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Zaira Bomfante dos. **Multimodalidade e ensino**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. v. 35, Cap. 2. p. 37-61.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

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

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; CORTEZ, Suzana Leite; PINTO, Rosalice Botelho Wakim Souza; PINHEIRO, Clemilton Lopes. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.

GUALBERTO, Clarice Lage; SANTOS, Zaira Bomfante dos. **Multimodalidade no contexto brasileiro**: um estado de arte. *Delta*, Minas Gerais, v. 35, n. 2, p. 1-30, 2019.

KRESS, Gunther. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.

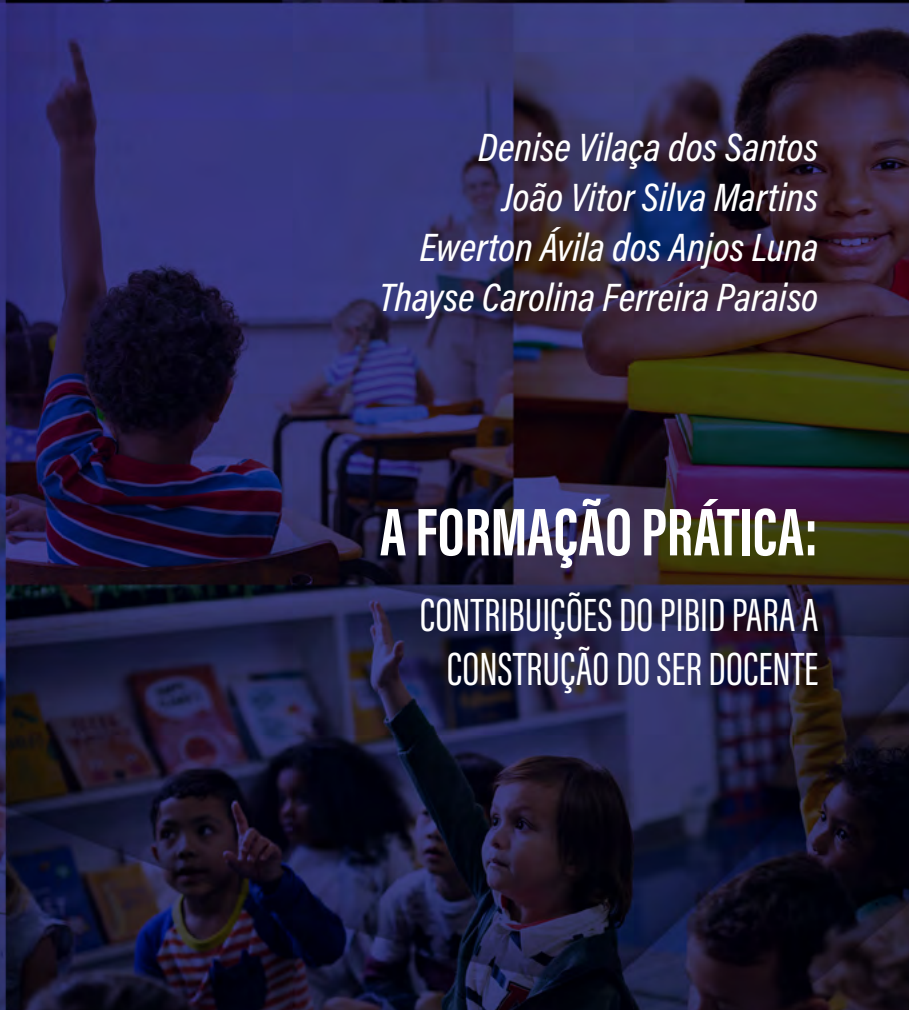
MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. *In*: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Cap. 1. p. 13-34.

OLIVEIRA, Marcieli Souza de; SANTOS, Tatiane Castro dos. Leitura de anúncio publicitário como prática de letramento no Ensino Fundamental II. **Tropos**: Comunicação, Sociedade e Cultura, Acre, v. 7, n. 2, p. 1-15, dez. 2018.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.



32



*Denise Vilaça dos Santos
João Vitor Silva Martins
Ewerton Ávila dos Anjos Luna
Thayse Carolina Ferreira Paraiso*

A FORMAÇÃO PRÁTICA:

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A
CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE**



SUMÁRIO

RESUMO

O presente artigo visa analisar como e o quanto o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) contribui para a formação prática do ser docente. O Programa possibilita um espaço de convívio intenso entre o duo Teoria e Prática, bem como as questões que o circunda. Visto esse contexto, houve realização de um olhar analítico para os momentos formativos ocorridos entre a supervisão e a coordenação de área e os licenciandos do curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Campus Sede, abrangendo os documentos de aporte teóricos debatidos. A produção dessa análise culminou na construção de um quadro-resumo que coteja o que foi dialogado nas formações com o que foi experienciado no Instituto Federal de Pernambuco, campo de atuação dos sujeitos do Programa. Amparando-se em autores como Garcia (1999) e Ferreira (2007), inferimos que a formação prática está fielmente atrelada ao cotidiano escolar, sendo este fundamental para a adaptação do que é planejado (ou visto de forma teórica) para o que é praticado em sala de aula. Ratificando, então, a notável importância do Pibid enquanto espaço para a construção do professor.

Palavras-chave: Pibid. Formação docente inicial. Teoria e Prática. Saber Docente.

INTRODUÇÃO

Algumas décadas atrás, os cursos de licenciatura tinham uma organização diferente da que hoje conhecemos. A princípio, na educação superior, havia uma supervalorização dos conhecimentos teóricos, acadêmicos, e o desprezo pela prática pedagógica. Em um segundo momento, passa-se a entender a importância do fazer pedagógico, escapando às reflexões teóricas e, conseqüentemente, às análises contextuais das práticas, assim como o movimento de transpor os conhecimentos adquiridos na universidade, adaptando-os ao nível e à necessidade dos objetivos traçados na educação básica (LUZ, 2012).

Entretanto, no Conselho Nacional da Educação (CNE) do ano de 2002, foi contestado pela relatora do conselho as 400 (quatrocentas) horas de prática no componente curricular exigidos além dos estágios supervisionados obrigatórios (ESO). Em seu voto, na defesa da reformulação da formação de professores, a relatora mencionou que “A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (BRASIL, 2002a, p. 29). Certamente os currículos dos cursos de licenciatura submeteram-se a tais orientações legislativas visando maior amplitude nesse jogo, em nenhum grau dicotômico, entre a teoria e a prática, conforme trabalha Larrosa (2002).

Nos dias de hoje, como a integração dos estudantes dos cursos de licenciatura em sala de aula se dá normalmente na segunda metade do curso através do ESO, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) surge como uma alternativa de antecipação dessas vivências. A iniciação à docência foi criada, entre outros, com objetivos voltados para a integração dos conhecimentos teóricos ligados às experiências metodológicas que os licenciandos poderiam vivenciar na Educação Básica, o que dialoga com as exigências do CNE 2002.

SUMÁRIO

É sabido que, estando num curso de licenciatura, o estudante pode relacionar de que forma determinado conteúdo influencia na sua prática de didatização/pedagogização (LUZ, 2012); há, portanto, a necessidade de construir uma base prática, de experiências, para a formação do ser docente. Considerando que, por mais que haja tais reflexões, a vivência da prática docente dificilmente conseguirá ser substituída somente por um conjunto de elementos teóricos — e vice-versa.

Dessa forma, este estudo objetiva entender como as reflexões sobre a prática docente, nos momentos formativos propostos pelo Pibid, contribuem para a formação docente inicial dos futuros professores. Para tanto, será lançado um olhar analítico para um quadro-resumo produzido a partir de documentos teóricos debatidos nesses momentos formativos, assim como nas pautas/discussões realizadas nas reuniões de supervisão e coordenação de área do grupo de iniciação à docência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se forem conferidas algumas características da iniciação à docência estabelecida no edital vigente – Pibid Edital Capes 02/2020 –, é possível perceber um caminho esboçado para a atuação dos estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas de educação básica. Este caminho contempla (1) o estudo do contexto educacional, diagnose da escola e perfil do corpo discente e docente; (2) a observação, participação e desenvolvimento das atividades e estratégias didático-pedagógicas; (3) leituras, discussões e análises de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para o estudo de casos; assim como (4) o registro das atividades desenvolvidas durante a prática de iniciação à docência.

Tais percursos possibilitam que os estudantes dos cursos de licenciatura experimentem, de fato, as práticas escolares em diversos âmbitos, sendo estas importantes para a sua formação inicial, assim como a valorização da educação básica proporcionada durante a vivência da iniciação à docência. Entretanto, essas experiências precisam de um contínuo processo de reflexão e autorreflexão acerca dos processos comuns à sala de aula e sobre a compreensão de que qual forma a sua participação, seja como observador ou com a atuação no desenvolvimento e ministração das aulas, poderão contribuir na formação da sua identidade docente.

Ferreira (2007), tratando sobre a fabricação do cotidiano escolar, atenta-se para o que há entre o pensado e o vivido, entre o dito e o feito, evidenciando as diversas “maneiras de fazer” na escola. Se ponderarmos a ideia apontada pela autora, é possível entender que essas situações singulares e inusitadas fogem ao que é planejado ou estabelecido pelos documentos como os planos de aula, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino e até os materiais de orientação desenvolvidos e apresentados pelo ministério da educação, como no caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo.

Assim, precisamos regressar à ideia de que o Pibid tem por finalidade contribuir com a formação dos licenciandos a partir da vivência escolar, lugar no qual espera que se construa algum tanto do saber na prática docente. Pois, assim, será possível entender quais são e de que forma essas experiências resultantes do que Ferreira (2007) denomina de “agir na urgência” ocorrem na prática de observação, acompanhamento e intervenções propostas pela Iniciação à Docência e, ainda, a contribuição desses episódios nas reflexões que constituem o ser docente.

Nos estudos de Garcia (1999) sobre a formação de professores, o autor elenca e define as orientações conceituais relativas à formação inicial a partir de cinco categorias formativas que se

SUMÁRIO

articulam simultaneamente à medida em que os professores em formação vão construindo a sua identidade docente. Como afirma Tar-dif (2000), esta identidade é formada a partir de uma pluralidade de saberes, construídos dentro e fora da sala de aula, e que são “varia-dos e heterogêneos”:

Dentre as cinco formações listadas por Garcia (1999), des-tacamos, aqui, a ideia de formação prática, baseada no aprender na prática ou pela experiência da observação e/ou ponderação do relato da experiência de outrem mais experiente, exercício já inserido na vivência de ID no momento em que os licenciandos são inseridos dentro de sala para acompanhamento, observação e nas práticas interventivas idealizadas e desenvolvidas, também, por eles.

Em síntese, a exposição dos estudantes que estão viven-ciando a formação inicial é um percurso primordial para a sua cons-tituição enquanto docente, já que é possível entender que, normal-mente, são as ocorrências comuns à fabricação do cotidiano escolar (FERREIRA, 2007) que irá dar sustento/base a este futuro professor que lidará com o “chão da escola”:

METODOLOGIA

Por termos virtudes pela descrição e compreensão dos dados, bem como a consideração e valorização do que constitui o ser e a interação social (considerada a partir da observância respei-tosa da diversidade), é sábio dizer que o presente artigo se concentra no âmbito qualitativo, pois, a partir do conceito de Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa considera o universo de significados, cren-ças e valores, não reduzindo-os a meros dados numéricos.

SUMÁRIO

A composição dos dados do estudo deu-se através da seleção de textos teóricos, apresentados e debatidos em reuniões de formação. O critério foi que tivessem relação com práticas comuns à sala de aula, com a construção da identidade docente e com a própria formação inicial. Foram selecionados, então, os três textos seguintes para que seja feita a reflexão sobre a relação teoria e prática na iniciação à docência:

- BARZOTTO, Valdir Heitor; ARAGUTE, Tânia Aiko. **O falante, o professor e o ensino de língua portuguesa.** In: *Leitura, escrita e ensino.* Alagoas: EDUFAL, 2008.
- SUASSUNA, Lívia. **Ensaio de Pedagogia de Língua Portuguesa.** Recife: Editora UFPE, 2009.
- TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** *Revista Brasileira de Educação.* Nº 13, jan-abr, 2000.

A apresentação dos textos aos estudantes de Iniciação à Docência (doravante, IDs) aconteceu nos momentos em que a Coordenação de Área de Letras do PIBID/UFRPE organizava formações isoladas ou circuitos formativos. Esses eventos¹ possibilitaram que os professores em formação refletissem sobre temas relevantes para a prática docente, assim como a atuação enquanto bolsistas ID na escola em que estão inseridos.

Além desses momentos, as discussões eram comuns também nas reuniões quinzenais com a professora supervisora do PIBID/UFRPE, responsável pelo grupo de Letras no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) — Campus Recife, escola parceira do Programa, assim como nos encontros mensais com o coordenador da área, que é representado por um

1 Cabe destacar que toda essa troca ocorreu de forma remota, seguindo os protocolos de segurança estabelecidos pelo Ministério da Saúde, em função da pandemia ocasionada pelo vírus Sars-CoV-2.

professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Nesses encontros, além da discussão sobre textos teóricos há orientação para atuação dos IDs e espaço para compartilhamento das experiências individuais que aconteceram nas aulas no intuito de partilhar com os demais licenciados o que teria sido vivenciado no exercício da formação prática.

A fim de atender nosso objetivo neste texto, ressaltamos que nosso foco recaiu apenas para a seleção, a leitura e o debate dos textos teóricos que embasaram alguns desses eventos e reuniões no âmbito do PIBID/UFRPE, conforme seleção anteriormente apresentada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo o propósito de analisar e entender como o Pibid contribui para a formação prática do licenciando, criou-se o seguinte quadro-resumo, elencando textos trabalhados, correlacionando-os às atividades desenvolvidas no IFPE - Campus Recife, espaço de atuação, valorizando a experiência dos IDs:

SUMÁRIO

Quadro 1 - Quadro resumo dos debates teóricos realizados com o grupo do Pibid da UFRPE

REFLEXÕES SOBRE A VIVÊNCIA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	
SUASSUNA (2009)	São apresentadas algumas situações vivenciadas em sala de aula, possibilitando refletir a prática de ensino da língua portuguesa no que diz respeito aos problemas e perspectivas metodológicas no trabalho com a leitura, com o ensino de gramática, assim como na oralidade. Ainda tratando da cotidianidade escolar, é refletido sobre as relações e os papéis que constituem a aula de língua portuguesa; quem são esses os alunos e professores que participam dessa aula, quais conteúdos são trabalhados e de que forma estes são desenvolvidos e percebidos pelos estudantes. Por fim, a autora atenta-se qual a função da escola no desenvolvimento social dos estudantes através de estratégias didático-pedagógicas, como por exemplo, a concepção de língua adotada.
BARZOTTO E ARAGUTE (2008)	Neste trabalho é possível refletir, a princípio, sobre a relação entre o falante e o ensino de língua e como os conhecimentos populares são válidos, mas não suficientes quando se trata do processo de ensino-aprendizagem, por isso, há formações acadêmicas para professores de língua. Além disso, pesquisas universitárias trataram da 'incompetência pedagógica', para questionar o uso paliativo do livro didático pelos professores da educação básica com a justificativa de falta de tempo para elaborar e refletir sobre as atividades didáticas com os estudantes e a precariedade na formação docente inicial. Entretanto, Barzotto e Aragute argumentam que é preciso reconhecer o professor enquanto falante capaz de refletir sobre a língua e, assim, propor formações que comunquem esses dois pontos.
TARDIF (2000)	Maurice Tardif busca deavassar-se sobre os incontáveis saberes docentes e, para além, descrevê-los. Como caminho para tal objetivo, o livro percorre áreas que relatam as percepções do docente, ofertando ciclos de reflexão sobre as práticas didáticas e o trabalho como um todo. Caminhando por esses aspectos, cabe aprofundar e mapear, cada vez mais, o ponto-chave: o que constitui os saberes docentes. O entendimento da função social do professor é uma das positivas consequências que o autor proporciona, ocorrendo de forma consciente e reflexiva. De todo modo, é necessário absorver, a partir das colocações, que cada instância do saber docente é plural e temporal, por isso, há respaldo para uma multiplicidade dos saberes, a fim de unir teoria e prática para a formação (inicial ou continuada) de um sujeito atuante no fabrico do conhecimento, nesse caso, o professor.

Fonte: quadro elaborado pelos autores.

Examinando o estudo de Suassuna (2009), constatamos que a leitura dessa obra contribui diretamente para que o professor entenda quais são as estratégias didático-pedagógicas mais

pertinentes para uso na classe em que ele ministra. Na prática, utilizando-se desse estudo, pode-se mapear qual o contexto social e histórico do Instituto, o perfil do público (nesse caso, os estudantes), bem como a atribuição que a aula de língua portuguesa possui para eles. Findando em um maior desenvolvimento do conteúdo e, também, em uma relação melhor construída.

Em seguida, Barzotto e Aragute (2008) nos fazem imergir na temática de que devemos atrelar conhecimento de mundo à formação acadêmica, constituindo, assim, um professor de língua portuguesa reflexivo. Ainda, na leitura desse estudo, destacamos o quanto os livros didáticos podem ser utilizados de modo parcial por estes docentes. Desse modo, nos momentos de vivência, foi possível resgatar esses estudos para entender como o professor deve dosar o conhecimento externo, que já possui, para complementar sua formação e como o livro didático pode ser mais aproveitado, a partir de reflexões.

Ademais, com Tardif (2000), temos um estudo sobre saberes docentes e o que os rodeia. Dentro desse trabalho, são propagados muitos pontos de reflexão sobre as práticas didáticas, buscando construir um docente que reflete e elabora a partir desses pensamentos. Há, também, uma relevância em entender a função social do professor e de como cada saber docente é diversificado. Pondo esses ensinamentos em prática, é factível ouvir e entender as considerações de todos os professores que surgem na caminhada e, inclusive, refletir as práticas docentes a partir do que foi conversado e/ou executado pelo outro, repercutindo no papel do professor dentro do âmbito social.

Destarte, após a integração entre as obras discutidas, listadas no quadro-resumo, e as vivências práticas, fica evidente o quanto é preciso solidificar os estudos teóricos e as ações práticas, a fim de que se complementem e possibilitem uma construção firme e traquejada para o professor em formação.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da exposição da temática “A formação prática: contribuições do Pibid para a construção do ser docente”, foi possível averiguar e legitimar a pertinência do Pibid e quais são as principais contribuições do Programa para o desenvolvimento do professor em formação inicial.

Entendendo o papel do Programa, percebe-se que, ao aproximar o licenciando da realidade escolar, é possibilitada a correlação de modo efetivo entre a teoria e a prática, ofertando reflexão e percepção do meio pedagógico que, muitas vezes, não é fiel àquilo debatido na formação universitária. Compreende-se, então, que as vivências da iniciação à docência são relevantes para que os professores em formação se preparem para o campo de atuação profissional, ocorrendo, ainda, maior segurança e domínio nesse retorno ao ambiente escolar, enquanto professor que passou pela iniciação à docência.

Por meio das reuniões formativas, foi possível conhecer e intensificar esferas da área educacional; além disso, construir, com propriedade, um significado e valor para a educação. As leituras e as discussões forneceram base para as situações experienciadas no IFPE, afirmando que é possível (e preciso) haver uma balança equilibrada entre o aporte teórico e a ação prática na construção do ser docente dos estudantes de iniciação à docência.

Com o propósito de pontuar, ainda mais, as contribuições do Pibid, exemplifica-se: a compreensão do objeto de trabalho (os sujeitos participantes da sala de aula), a construção de um profissional competente e ético, a compreensão dos saberes docentes, o desenvolvimento da escrita e do interesse pelo campo da pesquisa e familiaridade com a estética documental regulamentadora do espaço escolar.

À vista disso, cabe reforçar o quanto o Programa é singular e original para todos os estudantes que cursam uma licenciatura, pois oportuniza, desde cedo, um contato de aproximação entre a universidade (representada pelo universitário) e a educação básica (como já mencionado, o futuro campo de trabalho). É importante que o Pibid esteja criando, cada vez mais, conexões e oferecendo oportunidades para os futuros professores, visto que todos os efeitos oriundos dessa política são proveitosos para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BARZOTTO, Valdir Heitor; ARAGUTE, Tânia Aiko. **O falante, o professor e o ensino de língua portuguesa**. In: Leitura, escrita e ensino. Alagoas: EDUFAL, 2008.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. **O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas**. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito. *et al* (org.). Formação continuada de professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 65-77.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto editora, 1999.

LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Nº 19, jan-abr, 2002.

LUZ, M. N. S. da. **A didatização/pedagogização de saberes na formação inicial de professores de língua portuguesa**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, vol. 22, n. 44, p. 177-195, jun. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SUASSUNA, Lívia. **Ensaio de Pedagogia de Língua Portuguesa**. Recife: Editora UFPE, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. nº 13, jan-abr, 2000.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adryanna Morais de Lima

Professora da Unidade Escolar Padre Raimundo José Vieira – SEDUC – PI.
Professora Supervisora do Subprojeto – Área de Matemática – do Programa
Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – UFDPAr.

E-mail: adryannaml@hotmail.com

Alberto Soares de Farias Filho

Professor Supervisor da Escola Municipal Iraci Rodovalho.

E-mail: albertosoares87@hotmail.com

Ana Beatriz Ferreira Cruz

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras.

E-mail: anabeatrizcruz@alu.uern.br

Ana Carolina Silva Viegas

Graduanda do Curso Letras Português – Licenciatura.

E-mail: anacarolina.viegas@ufpe.br

Ana Cristina Santos Duarte

Professor orientador - Doutor em Educação, docente da Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia - UESB.

E-mail: anacristina@uesb.edu.br

Ana Rafaela Sousa Silva Visgueira

Graduanda do Curso de Pedagogia - UESPI.

E-mail: anarvisgueira@aluno.uespi.br

SUMÁRIO

Andreia de Sousa Guimarães

Coordenadora de Área ou Orientadora do subprojeto Programa Residência Pedagógica em Biologia.

E-mail: asgbio@yahoo.com.br

Andreza Cordeiro Firmino

Graduanda do Curso de Licenciatura Ciências Sociais-UFCG/CDSA.

E-mail: andrezacordeiro197@gmail.com

Andreza Kaisa dos Santos Gomes

Graduanda do Curso de Letras Português - Licenciatura.

E-mail: andreza.kaisa@ufpe.br

Bárbara Brito dos Santos

Graduada em Ciências Biológicas, docente efetiva da Rede Estadual da Bahia.

E-mail: blbrito@hotmail.com

Barbara de Almeida Mayer

Graduanda do Curso de Letras Português - Licenciatura.

E-mail: barbara.mayer@ufpe.br

Beatriz Barros Sampaio

Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Sergipe - IFS.

E-mail: biasampaio910@gmail.com

Brenda Alves da Silva

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

E-mail: brenda.179@hotmail.com

Carla Meira Pires de Carvalho

Coordenador(es) de Área ou Orientador(es) do subprojeto PIBID.

E-mail: cmcarvalho@uneb.br

SUMÁRIO

Carlos Augusto Fernandes de Medeiros

Graduando do Curso de Pedagogia - UESPI.

E-mail: carlosmedeiros@aluno.uespi.br

Carolina Anastácia de Souza Pedrosa

Graduanda do Curso de Letras Português – Licenciatura (UFPE).

E-mail: carolina.anastacia@ufpe.br

Cicero Luciano Alves Costa

Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE, campus Limoeiro do Norte-CE.

E-mail: cicero.luciano-costa@ifce.edu.br

Clara Gomes Bezerra

Graduanda do Curso de Letras Português - Licenciatura.

E-mail: clara.gomesb@ufpe.br

Cleidilene da Rocha Paulino

Professora Supervisora - Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes.

E-mail: cleidilenerocha@gmail.com

Clóvis Costa dos Santos

Docente de Geografia do quadro permanente da Secretaria Estadual de Educação (BA).

E-mail: clovis.santos@gmail.com

Cosma Dayane Alves Rodrigues

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras.

E-mail: nunesalves0202@gmail.com

Dalva de Oliveira Lima Braga

Coordenadora de Área, Universidade Estadual do Piauí – PI.

SUMÁRIO

Damião Ramos Oliveira da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal da Paraíba, Campus II.

Daniela Cerqueira Castro da Anunciação

Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

E-mail: daniella.facu@gmail.com

Daniela Miranda

Professor Supervisor ou Preceptor da Escola Municipal Dona Arlete Magalhães.

E-mail: dani.37miranda@gmail.com

Danielle Feliciano de Lima e Silva

Graduanda do Curso de Letras Português - Licenciatura.

E-mail: danielle.feliciano@ufpe.br

Dayane Bandeira de Araújo

Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física.

E-mail: dayanebandeireraujo10@gmail.com

Daysa Rêgo de Lima

Professora Colaboradora do Subprojeto.

E-mail: daysarego@gmail.com

Denise Vilaça dos Santos

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

E-mail: denise.vilaca25@gmail.com

Diafani Bispo da Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia- UNEB/Bolsista PIBID.

E-mail: diafanibispo@gmail.com

Eliane Nasr Naim Elias

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Bolsista PIBID.

E-mail: elianenaim8080@gmail.com

Elisama de Jesus Santos Cerqueira

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Bolsista PIBID.

E-mail: elisamacerqueira41@gmail.com

Emanoel da Silva Magalhães

Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) – PI. Bolsista de Iniciação a Docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – UFDPAr.

E-mail: emanoemagalhaes@ufpi.edu.br

Emanuel Moita do Nascimento

Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física.

E-mail: emanuelnascimento549@gmail.com

Emanuelle Dantas Souto

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: emanuelledantas7@gmail.com

Emerson Naylton Bezerra Pereira

Graduando do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, bolsista do programa Residência Pedagógica.

E-mail: emersonnbp@ufrn.edu.br

Emmanuela Souza Gonçalves

Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

E-mail: emmanuelasouza@live.com

SUMÁRIO

Ewerton Ávila dos Anjos Luna

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e prof. do Depto. de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

E-mail: ewertonavila2@gmail.com

Fabianne Sales de Barros

Graduanda do Curso de Letras Português – Licenciatura (UFPE).

E-mail: fabianne.sales@ufpe.br

Fernanda de Deus Junqueira

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: dedeusjunqueira@gmail.com

Francisca Clara Mendes Lima

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Ceará (IFCE) – Campus Baturité.

E-mail: francisca.clara.mendes60@aluno.ifce.edu.br

Francisca Thais dos Santos Rocha

Especialista, Faculdade IESM- MA.

E-mail: bythaisrocha@outlook.com

Francisca Valquerlânia Rodrigues de Oliveira

Graduanda do Curso História da Universidade Estadual do Ceará- UECE.

E-mail: kelane.rodrigues@aluno.uece.br

Francisco Alencar Cavalcante

Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Crateús/Universidade Estadual do Ceará – FAEC/UECE, Bolsista de iniciação a docência.

E-mail: alencar.cavalcante@aluno.uece.br

SUMÁRIO

Francisco Carpegiani Medeiros Borges

Professor da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPa) – PI. Coordenador de Área do Subprojeto – Área de Matemática – do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – UFDPa.

E-mail: carpegiani@ufpi.edu.br

Francisco Mailson de Lima Cavalcante

Graduando do Curso de Licenciatura em Letras-Português.

E-mail: ma_lima23@outlook.com

Gabriel Josino Bezerra Rodrigues

Graduando do Curso História da Universidade Estadual do Ceará- UECE.

E-mail: gabriel.josino@aluno.uece.br

Gabrielly Késsia de Brito Negromonte

Graduanda do Curso Letras Português – Licenciatura.

E-mail: gabrielly.brito@ufpe.br

Germana de Sousa Cardoso

Graduandas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

E-mail: germanasousa@ufpi.edu.br

Giovana Alves Monteiro

Graduanda do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, bolsista do programa Residência Pedagógica.

E-mail: giovana.alves.700@ufrn.edu.br

Gleicilene da Silva Siqueira

Graduanda do Curso de Licenciatura Ciências Sociais-UFCG/CDSA.

E-mail: gleicilenesq@gmail.com

SUMÁRIO

Henrique Gerson Kohl

Coordenador de Área ou Orientador do subprojeto PIBID.

E-mail: profhenriquekohl@hotmail.com

Icaro Javan Ferreira Lages

Graduando do Curso de Pedagogia – UESPI.

E-mail: icarolages@aluno.uespi.br

Inácio Ferreira da Silva Júnior

Residente do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

E-mail: inaciojunior@hotmail.com

Irlana Maria Holanda Gonçalves

Professora Mestre da EMEIEF Galdino Pires Ferreira.

E-mail: irlanabeatles@gmail.com

Isabelle Ticiane Vieira de Lima

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Português.

E-mail: isabelle.vieira@ufpe.br

Israel Soares de Sousa

Professor Doutor da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

E-mail: israel.soures@professor.ufcg.edu.br

Italagitania Simplício da Silva

Preceptor da Escola em que foram realizadas as atividades do Programa.

E-mail: italagitania@hotmail.com

Ivaneide Barbosa Ulisses

Professora Orientadora; Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG.

E-mail: ivaneide.ulisses@uece.br

SUMÁRIO

Izabel Freires Coelho

Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Crateús/Universidade Estadual do Ceará – FAEC/UECE, Bolsista de iniciação a docência.

E-mail: izabel.coelho@aluno.uece.br

Jamili Silva Fialho

Coordenadora de Área do subprojeto Biologia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLSC/UECE).

E-mail: jamili.fialho@uece.br

Jaqueline Alves Dias

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras.

E-mail: jaquelinedias@alu.uern.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

Jaqueline dos Santos Cardoso

Coordenadora de Área do subprojeto "Os caminhos para a experimentação: jovem cientista".

E-mail: jacardoso@uneb.br

Jéssica da Silva Almeida

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: jessicasilvacba6@gmail.com

Jêylamara Soares Mendes

Graduação no Curso de Pedagogia pela Faculdade Piauiense (FAP), Professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado à Secretária Municipal de Educação de Teresina.

E-mail: mara5000pi@hotmail.com

SUMÁRIO

João Vitor Silva Martins

Graduando do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

E-mail: joaov_sm@outlook.com

Jocerlândia Avilino de Araújo

Preceptora da Escola Estadual Teófilo Rêgo.

E-mail: jocerlandiaaraujo@gmail.com

Jones Baroni Ferreira de Menezes

Doutorando em Educação (PPGE/UECE), Mestre em Ciências Fisiológicas (PPGCF/UECE), docente do Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Crateús/Universidade Estadual do Ceará – FAEC/UECE, Coordenador de área do PIBID.

E-mail: jones.baroni@uece.br

Josiel Ventura Alves

Graduando do Curso de Licenciatura Ciências Sociais-UFCG/CDSA.

E-mail: josielalvess535@gmail.com

Juergen Ygor Lemos de Oliveira

Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física.

E-mail: juergen.ygor@hotmail.com

Júlia Maria Dos Santos Alves

Graduando do Curso de ciências biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

E-mail: jmsalves1104@gmail.com

Júlia Quirino Leite da Fonseca

Graduanda do Curso Letras Português - Licenciatura.

E-mail: julia.quirinoite@ufpe.br

SUMÁRIO

Juliana do Nascimento Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: juliana30nascimento@gmail.com

Karine Francisca dos Santos

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal da Paraíba, Campus II

Karolina Magalhães Moraes Carneiro Pessoa

Graduanda do Curso de Letras Português – Licenciatura (UFPE).

E-mail: karolina.magalhaes@ufpe.br

Kátia Maria Freitas Lima

Graduanda do Curso História da Universidade Estadual do Ceará- UECE.

E-mail: katia.lima@aluno.uece.br

Laiane da Conceição Oliveira Barbosa

Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

E-mail: laiane1909@hotmail.com

Lauro Inácio de Moura Filho

Orientador e Coordenador de Área do subprojeto de Letras do Instituto Federal do Ceará (IFCE) – Campus Baturité.

E-mail: lauro.filho@ifce.edu.br

Leomária Inácio do Nascimento

Especialista em Ensino de Ciências e Biologia, Professora de Ciências da rede municipal de Crateús/CE, Professora supervisora do PIBID.

E-mail: leomaria.inacio@uece.br

Letícia dos Santos Maciel

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

E-mail: leticyacristina04@gmail.com

SUMÁRIO

Lília Mara de Menezes

Professora Supervisora da Escola Municipal Educandário Dix-Septiense.

E-mail: liliamaram@hotmail.com

Luan de Sousa Batista

Graduando do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

E-mail: luan.sousa@estudante.ufcg.edu.br

Lucas Gonçalves Barbosa da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física.

E-mail: lucas.goncalvess@ufpe.br

Lucas Soares de Oliveira

Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Crateús/Universidade Estadual do Ceará – FAEC/UECE, Bolsista de iniciação a docência.

E-mail: lucass.soares@aluno.uece.br

Lucila Matos Bezerra Alves

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: lucylamatos01@gmail.com

Lucille Maia Batista

Graduada pelo Curso de Letras Português - Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE e Profª Supervisora da Escola Estadual Doutor Fábio Corrêa.

E-mail: lucille.mabatista@professor.educacao.pe.gov.br, lucille.maia2@gmail.com

Lucinalva Azevedo dos Santos Vital

Professora Supervisora ou Preceptora da Escola ECIT Ministro José Américo de Almeida.

E-mail: lucinalvaazevedo@outlook.com

SUMÁRIO



Luiza Oliveira Mosca

Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física.

E-mail: luiza.mosca@ufpe.br

Luiza Reis Cerqueira

Graduando do Curso de ciências biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

E-mail: louizarc@gmail.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

Marcelo Fernandes de Araujo

Graduando do Curso de Letras Português - Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

E-mail: marcelo.fernandesa@ufpe.br

Márcia Silva Felix

Graduando do Curso de ciências biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

E-mail: felixmarcia394@gmail.com

Márcio Frazão Chaves

Professor orientador do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus Cuité.

E-mail: marciofrazao@professor.ufcg.edu.br

Maria do Carmo da Costa Silva

Professora Supervisora do Instituto de Educação Anísio Teixeira.

E-mail: mbcosta@yahoo.com.br



SUMÁRIO

Maria Dolores dos Santos Vieira

Professora Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Dolores dos Santos Vieira – UFPI,
Coordenadora da área de Pedagogia do Pibid do Campus Ministro Petrônio
Portella em Teresina-PI.

E-mail: mariadolores@ufpi.edu.br

Maria Eduarda de Lima Vasconcelos

Graduanda do Curso de Licenciatura Ciências Sociais-UFCEG/CDSA.

E-mail: dudalima860@gmail.com

Maria Eduarda Ferreira de Souza

Graduanda do Curso de Letras Português da Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE.

E-mail: eduarda.fsouza@ufpe.br

Maria Gabriela de Lima Mourão

Graduanda do Curso Letras Português – Licenciatura.

E-mail: gabriela.mourao@ufpe.br

Maria Márcia de Melo Castro Martins

Coordenadora de Área do subprojeto Biologia da Faculdade de Educação, Ciên-
cias e Letras de Iguatu (FECLI/UECE).

E-mail: marcia.melo@uece.br

Mário Luiz Farias Cavalcanti

Coordenador de Área ou Orientador do subprojeto Programa Residência Peda-
gógica em Biologia.

E-mail: mariolfcavalcanti@yahoo.com.br

Natália de Almeida Dias

Graduandos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade
Estadual do Piauí - PI.

E-mail: nataliadias4560@gmail.com

Natália Venâncio da Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras.

E-mail: nataliavenancio@alu.uern.br

Naylson da Silva Gomes

Graduando do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Ceará (IFCE) – Campus Baturité.

E-mail: naylson.silva.gomes07@ifce.aluno.edu.br

Paula Roberta Paschoal Boulitreau

Professor Supervisor ou Preceptor da Escola Colégio de Aplicação.

E-mail: roberta.boulitreau@ufpe.br

Paulo Draigo Nunes de Freitas

Professor Preceptor; Graduado em História da Universidade Estadual do Ceará- UECE.

E-mail: draigonunes@yahoo.com.br

Poliana da Silva Freitas

Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física.

E-mail: poliana.freitas@ufpe.br

Prof. Dr. Emanuel Cordeiro da Silva

Coordenador de Área do Subprojeto PIBID "A leitura de linguagens diversas".

E-mail: emanuel.csilva@ufpe.br

Prof. Me. Alberto Soares de Farias Filho

Professor Supervisor da Escola Municipal Iraci Rodovalho.

E-mail: albertosoares87@hotmail.com

Raurislandia dos Santos Pereira

Graduanda do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

E-mail: raurislandia.santos@estudante.ufcg.edu.br

SUMÁRIO

Rebeca Nadine de Araújo Paiva

Graduanda do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, bolsista do programa Residência Pedagógica.

E-mail: rebeca.paiva.085@ufrn.edu.br

Ricardo Postal

Coordenador do subprojeto Leitura de Linguagens Diversas.

E-mail: ricardo.postal@ufpe.br

Rosanne Pinto de Albuquerque Melo

Professora orientadora: Doutorado, Instituto Federal de Sergipe - Campus Aracaju.

E-mail: rosanne.melo@academico.ifs.edu.br

Roziane Marinho Ribeiro

Orientadora do Subprojeto de Pedagogia – Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

E-mail: rozimarinho12@gmail.com

Ruth Almeida de Araújo

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

E-mail: almeidaruth8420@gmail.com

Sávio Augusto Francisco da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Letras Português.

E-mail: savio.augusto@ufpe.br

Solange Ribeiro Freire

Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

E-mail: solangeribfreire@hotmail.com

SUMÁRIO

Suênya Marley Mourão Batista

Coordenadora de Área – UESPI.

E-mail: suenyamarley@cpm.uespi.br

Suzana Leite Cortez

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e Coordenadora de área do PIBID Letras Português.

E-mail: suzana.cortez@ufpe.br

Suzy Crispin Nunes

Professora preceptora do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campus Cuité.

E-mail: suzybio22@gmail.com

Tatiane Lima da Silva

Professora Supervisora na Escola Municipal Arlete Magalhães.

E-mail: tyta2504@yahoo.com

Teófilo de Oliveira Neto

Graduando do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

E-mail: teofilo.oliveira@estudante.ufcg.edu.br

Thaiane de Almeida Sacerdote

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia- UNEB.

E-mail: thai.almeidas1995@gmail.com) Bolsista PIBID

Thamisis Maia de Medeiros

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal da Paraíba, Campus II.

Thays Victória Verissimo do Nascimento

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Português.

E-mail: thays.verissimo@ufpe.br

SUMÁRIO

Thayse Carolina Ferreira Paraiso

Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e profa. Do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

E-mail: thayseparaiso@recife.ifpe.edu.br

Uânia da Silva Alves

Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física.

E-mail: uaniasilvaalves@gmail.com

Valeska Soares Veras Brito

Graduandos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - PI.

E-mail: leskaveras@hotmail.com

Vicente de Lima-Neto

Coordenador de Área do subprojeto Letramentos no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

E-mail: vicente.neto@ufersa.edu.br

Wesley Bruno de Sousa

Graduandos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - PI.

E-mail: brunoknightsk@gmail.com

Wilias Santos da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Sergipe - IFS.

E-mail: wiliassantos@hotmail.com

Yasmim da Silva Gomes



Graduanda do Curso de Letras Português - Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

E-mail: yasmim.gomes@ufpe.br

SUMÁRIO



www.pimentacultural.com



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



VOLUME 3



pimenta
cultural