

FORMAÇÃO DOCENTE:

pilar da Educação para
o desenvolvimento
da sociedade a
partir dos programas
PIBID e PRP em suas
diferentes linguagens

Adenize Costa Acioli

Jenaice Israel Ferro

Rubens Pessoa de Barros

Jhonatan David Santos das Neves

(Organizadores)



FORMAÇÃO DOCENTE:

pilar da Educação para
o desenvolvimento
da sociedade a
partir dos programas
PIBID e PRP em suas
diferentes linguagens

Adenize Costa Acioli

Jenaice Israel Ferro

Rubens Pessoa de Barros

Jhonatan David Santos das Neves

(Organizadores)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Formação docente: pilar da educação para o desenvolvimento da sociedade a partir dos programas PIBID e PRP em suas diferentes linguagens

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação docente: pilar da educação para o desenvolvimento da sociedade a partir dos programas PIBID e PRP em suas diferentes linguagens / Adenize Costa Acioli, Jenaice Israel Ferro, Rubens Pessoa de Barros, et al. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Outro organizador
Jhonatan David Santos das Neves

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0662-4
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.624221909>

1. Formação docente. 2. Educação. I. Acioli, Adenize Costa (Organizadora). II. Ferro, Jenaice Israel (Organizadora). III. Barros, Rubens Pessoa de (Organizador). IV. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL

Prof. Odilon Máximo de Morais
Reitor

Prof. Anderson de Almeida Barros
Vice-Reitor

Profa. Adenize Costa Acioli
Pró-Reitora de Graduação

Prof. Rubens Pessoa de Barros
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Adriana de Lima Cavalcante
Pró-Reitora de Desenvolvimento Humano

Prof. Carlindo de Lira Pereira
Pró-Reitor de Extensão

Profa. Rejane Viana Alves da Silva
Pró-Reitora de Planejamento e Gestão

Marcos Alexandre da Silva
Pró-Reitor de Inclusão Estudantil

SUMÁRIO

SESSÃO: GRUPO TÉCNICO DE BIOLOGIA NO PIBID E RP

CAPÍTULO 1..... 1

ABORDANDO AS ABELHAS ATRAVÉS DA GAMIFICAÇÃO EM UMA PROPOSTA PARA DESPERTAR O INTERESSE E ALFABETIZAR CIENTIFICAMENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jackeline Santos Vieira
Andressa Cabral Silva
Ceíça de Menezes Alcântara
Geovânia Lima de Moura
Tâmara Soares de Barros
Elaine Paula Gonçalves Alencar
Wesley Melo Santana

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6242219091>

CAPÍTULO 2..... 10

PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO QUANTO AO ENSINO REMOTO E A VOLTA AO PRESENCIAL

Wesley Melo Santana
Pedro Dantas Lima
João Paulo Vieira Machado
Andressa Cabral Silva
Tâmara Soares de Barros
Jackeline Santos Vieira
Stefane Bezerra Silva Costa
Elaine Paula Gonçalves Alencar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6242219092>

CAPÍTULO 3..... 20

RELATO DE EXPERIÊNCIA: WORDWALL COMO FERRAMENTA DE GAMIFICAÇÃO NO ENSINO REMOTO

João Paulo Vieira Machado
Pedro Dantas Lima
Mayse da Silva Fagundes
Maria Lindenvalva dos Santos Feitoza
Elaine Paula Gonçalves Alencar
Wesley Melo Santana
Andressa Cabral Silva
Delma Holanda de Almeida

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6242219093>

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE GEOGRAFIA DO PIBID DE RP

CAPÍTULO 4..... 31

A INTEGRAÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NAS AÇÕES DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Renata Tenório Cavalcante da Silva

Ana Beatriz Pereira de Oliveira

Ailton Feitosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6242219094>

CAPÍTULO 5..... 41

EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA ESCOLA ESTADUAL MANOEL PASSOS LIMA, EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS-AL

Maria Jailma da Conceição Barbosa

Zélia Pereira de Oliveira

Maria Betânia Porfírio Monteiro de Oliveira

Ailton Feitosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6242219095>

CAPÍTULO 6..... 50

GEOATIVIDADES LÚDICAS APLICADAS NAS AULAS DE GEOGRAFIA PELOS BOLSISTAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM UNIÃO DOS PALMARES – AL

Milena Gomes Lima

Rafael de Lima Silva

José Lidemberg de Sousa Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6242219096>

CAPÍTULO 7..... 63

O LIAME DOS PRINCÍPIOS GEOGRÁFICOS SEGUNDO A BNCC NO USO E ANÁLISE DOS CONTEÚDOS ESCOLARES NAS ATIVIDADES DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Ana Beatriz Pereira de Oliveira

Renata Tenório Cavalcante da Silva

Ailton Feitosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6242219097>

CAPÍTULO 8..... 74

O PERCEBER DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESTUDO DE CASO DA ESCOLA MUNICIPAL PEDRO CÂNDIDO DA SILVA, UNIÃO DOS PALMARES, ALAGOAS

Elizabete Lima da Silva

José Lidemberg de Sousa Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6242219098>

CAPÍTULO 9..... 85

OS EMBATES DA EDUCAÇÃO DURANTE À PANDEMIA DO COVID-19: UM OLHAR GEOGRÁFICO ACERCA DO ENSINO EMERGENCIAL NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNEAL

Wanessa Estefanny Pereira da Silva

Lindinês de Barros Acioli

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6242219099>


CAPÍTULO 10..... 96

DINÂMICA SOCIOTERRITORIAL DAS RELAÇÕES CAMPO-CIDADE E RURAL-URBANO NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DOS PALMARES – AL

Clélio Cristiano dos Santos

Mauricio Luiz dos Santos

Marciana Conceição da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190910>

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE HISTÓRIA DO PIBID E RP

CAPÍTULO 11..... 108


AULAS REMOTAS: DIFICULDADES E APRENDIZAGENS NESSE PROCESSO

Fabiana Melo Lopes

João Antonio Leandro Alves

Andrew Carlos Teixeira da Silva

Alice Virginia Brito de Oliveira


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190911>

CAPÍTULO 12..... 117

ENSINO REMOTO: AS DIFICULDADES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dayane da Silva

Raquel da Silva Cordeiro


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190912>

CAPÍTULO 13..... 124

ENSINO REMOTO: O USO AUDIOVISUAL NA DIDÁTICA DO PROFESSOR

José Johnatan dos Santos Silva

Vaneide Alves de Magalhães

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190913>


CAPÍTULO 14..... 131

ENSINO REMOTO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Aline da Costa Francolino

Ana Lusía Barbosa de Oliveira


Alice Virginia Brito de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190914>

CAPÍTULO 15..... 143

O LUGAR DAS MINORIAS SOCIAIS NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Bruna Vitória da Silva Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190915>


CAPÍTULO 16..... 151

PROFESSORES NO COMBATE AO ABUSO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Luiz Antonio da Silva Oliveira

Damiles dos Santos Silva

Alice Virginia Brito de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190916>

CAPÍTULO 17..... 163

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES ESCOLARES NÃO PRESENCIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ARAPIRACA-AL

Tácio Soares Ferreira Barros

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190917>

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE LÍNGUA INGLESA – PORTUGUÊS DO PIBID E RP

CAPÍTULO 18..... 172

COMO O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA IMPACTA NA FORMAÇÃO DOCENTE?

Jeiverson Bernardo Alves da Silva


Karla Rayane da Silva Azevedo

Marcone Torres da Silva

Marta Avelino Martiniano da Silva

Maria Edna Porangaba do Nascimento

Juliana Oliveira de Santana Novais

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190918>

CAPÍTULO 19..... 181


RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A UTILIZAÇÃO DE JOGOS MEDIADOS PELAS TDICS DURANTE A PANDEMIA

Ana Raquel Alves Silva

Silmara Pereira da Silva

Juliana Oliveira de Santana Novais

Maria Edna Porangaba do Nascimento


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190919>

SESSÃO - GRUPO TÉCNICO DE LÍNGUA – PORTUGUESA DO PIBID E RP

CAPÍTULO 20..... 193

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Edilene Honorato da Silva
Clarice Martiliano da Silva
Maria Jaqueline de Lima
Tacila Paixão Brito

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190920>

CAPÍTULO 21..... 202

CONTOS E ENCANTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O GÊNERO CONTO
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Riciely dos Santos da Silva
Thaynnara Agnes Bento Chagas
Maria Edna Porangaba do Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190921>

CAPÍTULO 22..... 212

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A INTERAÇÃO ENTRE ALUNO E PROFESSOR NO
CONTEXTO DO ENSINO REMOTO


Maria Clara Rodrigues Barros da Silva
Rivaldo Santos de Lima
Tatiane de Melo Silva
Juliana Oliveira de Santana Novais
Maria Edna Porangaba do Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190922>

CAPÍTULO 23..... 221

UM ESTUDO ENTRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR


Paula Soares da Silva
Inalda Maria Duarte de Freitas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190923>

CAPÍTULO 24..... 232

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A UTILIZAÇÃO DE
JOGOS MEDIADOS PELAS TDICS DURANTE A PANDEMIA

Ana Raquel Alves Silva
Silmara Pereira da Silva
Juliana Oliveira de Santana Novais

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190924>

CAPÍTULO 25.....243

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E SEU DESAFIO EM UM CENÁRIO PANDÊMICO

Ismael Cícero da Silva

Inalda Maria Duarte de Freitas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190925>

CAPÍTULO 26.....254

SINAIS DE PONTUAÇÃO – ENTRE AS TEORIAS – A DINÂMICA DO USO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA


Aline da Silva Costa

Fernanda de Jesus dos Santos

Juliana Nascimento da Silva

Maria Betânia da Rocha de Oliveira

Maria Salete Fernandes de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190926>


CAPÍTULO 27.....265

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Deisiane Maria Cavalcante

Douglas da Silva Pereira

Juliana Oliveira de Santana Novais

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190927>

CAPÍTULO 28.....273

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS


Dayane Rocha de Oliveira

Fábia Maiara dos Santos Silva

Maria Betânia da Rocha de Oliveira

Maria Juliana de Medeiros

Mariana dos Santos de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190928>


CAPÍTULO 29.....282

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

Silvania Argemiro Santos da Hora

Mariana Soares Araújo de Souza


Jayane Gama da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190929>

CAPÍTULO 30.....291

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE AS TEORIAS E AS PRÁTICAS – AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA


Edna Maria dos Santos
Keliene Evangelista da Silva
Maria Betânia da Rocha de Oliveira
Maria Genilda dos Santos Ramos
Sidney da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190930>

CAPÍTULO 31.....302

FORMAÇÃO LEITORA DOS RESIDENTES PEDAGÓGICOS EM CONSTRUÇÃO E EM PRÁTICA


Eliane dos Santos
Rúbia de Fátima Tavares da Silva
Inalda Maria Duarte de Freitas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190931>

CAPÍTULO 32.....306

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESCOLA ESTADUAL TARCÍSIO SOARES PALMEIRA: O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS E DOS APLICATIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Larissa Santos Silva
Dayane Rocha de Oliveira
Elias Rodrigues dos Santos Silva
Regina Gomes dos Santos
Tamires Silva dos Santos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190932>

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE PEDAGOGIA DO PIBID E DO RP

CAPÍTULO 33.....318

AS PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Jucilania Santos Silva
Maria Dayane Martins Gonzaga
Marisa Santos da Silva
Carla Manuella de Oliveira Santos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190933>

CAPÍTULO 34.....326

AS CONTRIBUIÇÕES DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juciara Inácio dos Santos
Sulamita Camila Feitosa

Karleane Lemos da Rocha
Jéssica Alves Inácio dos Santos
Ângela Maria Marques

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190934>

CAPÍTULO 35.....338

DO PRESENCIAL AO REMOTO: APONTAMENTOS DOS LIMITES E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA


Andrielly Alves Rodrigues
Bruna Souza da Costa
Carla Manuella de Oliveira Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190935>

CAPÍTULO 36.....350

PROJETO DE INTERVENÇÃO “ALFALETRANDO COM LUDICIDADE” – PRÁTICAS INTERVENTIVAS DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO ATRAVÉS DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA


Juliana Pereira Lima Santos
Jainy Ferreira dos Santos
Liliane Ferreira de Lira Santos
Ângela Maria Marques

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190936>

CAPÍTULO 37.....360

RELATOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO PANDÊMICO EM SANTANA DO IPANEMA/AL: UM OLHAR SOBRE A SITUAÇÃO EDUCACIONAL E SEUS DESAFIOS


Natália Pâmela Barbosa Ribeiro
Yara Martins Agra
Carla Manuella de Oliveira Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190937>

CAPÍTULO 38.....369

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Ednilza Amaro dos Santos
Verônica Maria dos Santos Silva
Rafael Washington Neves da Silva
Ângela Maria Marques


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190938>

CAPÍTULO 39.....381

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Andresa dos Santos Araújo

Ednaldo Oliveira dos Santos
James Cleudson Barbosa Farias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190939>

CAPÍTULO 40.....390

EDUCAÇÃO E A COVID-19: REFLEXÕES SOBRE AS OBSERVAÇÕES EM TURMA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Giovanna dos Santos Silva
Raquel Silva Dionizio
Lelaeula dos Santos Silva
Samara Cavalcanti da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190940>

CAPÍTULO 41.....397

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PANDEMIA (COVID – 19): REFLEXÕES SOBRE AS OBSERVAÇÕES NA SALA DE AULA VIRTUAL


Ariana Ferreira de Lima
Maria Eduarda Balbino da Silva
Lelaeula dos Santos Silva
Samara Cavalcanti da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190941>

CAPÍTULO 42.....407

PRÁTICA EDUCATIVA E PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA


Bruna Maiara de Oliveira Alves
Sharmila da Silva Santos
Elyelba Márcia Barbosa de Queiroz Silva
Lelaeula dos Santos Silva
Samara Cavalcanti da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190942>

CAPÍTULO 43.....414

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PANDEMIA (COVID-19): UMA EXPERIÊNCIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jadiany da Silva Santos
Jacqueline Silva Lásaro dos Santos
Lelaeula dos Santos Silva
Samara Cavalcanti da Silva Melo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62422190943>

SOBRE OS ORGANIZADORES423

SESSÃO: GRUPO TÉCNICO DE BIOLOGIA NO PIBID E RP

**Claudimary Bispo dos Santos
Delma Holanda de Almeida
Israel Gomes de Amorim Santos**

(Organizadores)

CAPÍTULO 1

ABORDANDO AS ABELHAS ATRAVÉS DA GAMIFICAÇÃO EM UMA PROPOSTA PARA DESPERTAR O INTERESSE E ALFABETIZAR CIENTIFICAMENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 18/08/2022

Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail: elainepaulabio@gmail.com

Jackeline Santos Vieira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6920-7056>;
Universidade Estadual de Alagoas/Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, bolsista do Programa Residência Pedagógica, BRAZIL, Jackelinevieirasantos2017@gmail.com

Andressa Cabral Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6266-5997>; Universidade Estadual de Alagoas/Curso de Ciências Biológicas- Licenciatura, bolsista no Programa Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail: cabral_andressa@outlook.com

Ceição de Menezes Alcântara

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2250-1159>;
Universidade Estadual de Alagoas/Curso de Ciências Biológicas- Licenciatura, voluntária no Programa Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail: ceicamenezes9@gmail.com

Geovânia Lima de Moura

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5981-8032>;
Universidade Estadual de Alagoas/Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, bolsista do Programa Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail: geovania@alunos.uneal.edu.br

Tâmara Soares de Barros

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2243-8751>;
Universidade Estadual de Alagoas/Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, voluntária do Programa Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail: tamarasoaresdebarros@gmail.com

Elaine Paula Gonçalves Alencar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8070-3202>;
Universidade Estadual de Alagoas/Mestre em Ensino de Biologia. Preceptora no Programa

Wesley Melo Santana

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-0247>;
Universidade Estadual de Alagoas/Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, bolsista do Programa Residência Pedagógica, BRAZIL: E-mail: wesleysantana@alunos.uneal.edu.br;

Grupo de Trabalho: Biologia RP.

RESUMO: A educação no Brasil tem sido marcada por grandes desafios. Isso ocorre devido a diversos fatores como a aulas estritamente tradicionais na abordagem de grande parte dos conteúdos. Em contraposição a isto, este estudo utiliza a gamificação: uma das metodologias intensificadoras de ensino. Também a partir da ideia de sair de aulas de caráter mais passivo e estimular os alunos a se posicionarem como sujeitos de sua própria aprendizagem, existe a necessidade de entender a Ciência, como algo não desconexo de seu cotidiano, como propõe o conceito de Alfabetização Científica (AC). Diante disto, os objetivos deste estudo foram iniciar a visão dos alunos sobre a importância das abelhas e obter certa criticidade sobre o assunto AC, utilizando a gamificação como uma forma de potencializar e despertar o interesse. A partir disso, construir um relato de experiência desse ideário feito em sala de aula. Esta pesquisa foi delimitada por participantes do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Alagoas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Campus II. Em relação aos resultados, a maioria dos alunos demonstrou pouco raciocínio

lógico diante das afirmações, sem relacionar conceitos e pensar no prático e cotidiano, o que entra em declínio com um dos objetivos deste estudo que é o de iniciar uma AC sobre o assunto. Um outro fato é que esses alunos demonstraram não estar acostumados com esse tipo de atividade diferente, em alguns momentos, não sabiam como se comportar diante de algo tão novo, apesar do iminente interesse na participação da atividade.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização Científica; Abelhas; Gamificação.

ADDRESSING BEES THROUGH GAMIFICATION IN A PROPOSAL TO AROUSE INTEREST AND SCIENTIFICALLY LITERACY: EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: Education in Brazil has been marked by great challenges. This is due to several factors such as strictly traditional classes in addressing much of the content. In opposition to this, this study uses gamification: one of the intensifier teaching methodologies. Also from the idea of leaving classes of a more passive character and encouraging students to position themselves as subjects of their own learning, there is a need to understand science as something not disconnected from its daily life, as proposed by the concept of Scientific Literacy (CA). Therefore, the objectives of this study were to start the students' view on the importance of bees and obtain some criticality on the subject (CA), using gamification as a way to potentiate and arouse interest. And from that, build an experience report of this experience made in the classroom. This research was designed by participants of the Pedagogical Residency Program of the State University of Alagoas of the Degree course in Biological Sciences. Regarding the results, the majority of students showed little logical reasoning in the face of the statements, without relating concepts and thinking about the practical and everyday, which goes into decline with one of the objectives of this study, which is to start a CA on the subject. Another fact is that these students demonstrated not being accustomed to this different type of activity and, at times, they did not know how to behave in the face of something so new, despite the imminent interest in the participation of the activity.

KEYWORDS: Scientific Literacy; Bees; Gamification.

INTRODUÇÃO

No ensino de Ciências pautas tradicionais podem ser diagnosticadas justamente pela dificuldade do aluno em relacionar a teoria desenvolvida em sala com a realidade que encontra à sua volta (LEITE, 2017). Segundo Wilsek & Tosin (2009), neste sentido, há o grande desafio de tornar o ensino de Ciências mais prazeroso, instigante e interativo.

Silva (2020) nos diz que com novos métodos de ensino-aprendizagem, o aluno se torna capaz de enfrentar e resolver os problemas de seu cotidiano. Neste sentido, a gamificação, uma das metodologias intensificadoras de ensino que atualmente tem sido utilizada na educação em diversos ambientes escolares, tem o intuito de dinamizar as aulas e aumentar a participação e o aprendizado dos alunos.

Quando falamos em jogos na educação, é sabido que eles têm como intuito obter a atenção dos alunos e desenvolver uma autonomia a partir da ideia de vencer no jogo.

Assim, os *games* são considerados um objeto de estudo de grande importância, e devem ser valorizados, pois sua utilização tem apresentado resultados positivos na área, sendo um campo que ainda precisa da realização de mais trabalhos científicos (ALVES; RIOS; CALBO, 2014), como este estudo propõe.

A partir da ideia de modificar a abordagem de aulas de caráter mais passivo e estimular os alunos a serem sujeitos de sua própria aprendizagem, existe a necessidade de entender a Ciência. Não somente ter acesso a seus produtos, mas principalmente entendê-la como algo não desconexo de seu cotidiano, como propõe o conceito da Alfabetização Científica (AC).

Neste exposto, os objetivos deste estudo foram iniciar a visão dos alunos sobre a importância das abelhas e obter certa criticidade sobre o assunto da alfabetização científica, utilizando a gamificação como uma forma de potencializar e despertar o interesse e, a partir disso, construir um relato de experiência desse ideário feito em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

Importância das abelhas

As abelhas são consideradas de fundamental e primordial importância para a manutenção e equilíbrio dos ecossistemas. São pertencentes ao filo *Arthropoda* e da ordem *Hymenoptera*, e apresentam-se em grande biodiversidade no mundo, com cerca de 20.000 mil espécies. A maioria delas tem comportamentos solitários e são abelhas que não vivem em colmeias (ITIS, 2010; IMPERATRIZ-FONSECA, 2010).

Entretanto, as abelhas têm desaparecido. O desaparecimento das abelhas afetaria toda a cadeia alimentar, o que levaria à destruição dos ecossistemas, já que a maior parte da polinização depende delas (GEOGRAPHIC, 2018). Segundo a FAO (Food and Agricultural Organization), notou-se a diminuição desses polinizadores, em um aumento na taxa de mortalidade de 35% nos últimos anos.

Os impactos ambientais têm contribuído para o desaparecimento das abelhas e as florestas ocupadas por elas estão sendo degradadas ou ameaçadas (ROUBIK, 2006). Diversos estudos têm mostrado o declínio global de polinizadores, em que a fragmentação de habitat é responsável pela diminuição na abundância de abelhas selvagens na Europa, mostrando que a demanda agrícola tem sido maior que a polinização (AIZEN, 2009).

Apesar das abelhas serem seres que passam despercebidos no cotidiano humano, a raça humana não sobrevive sem elas. Para enfatizar sua importância, cuja é impossível descrever em poucas linhas, é possível lembrar da seguinte frase de Einstein: “se as abelhas desaparecerem da face da terra, a humanidade terá apenas mais quatro anos de existência. Sem abelhas não há polinização, não há reprodução da flora, sem flora não há

animais, sem animais, não haverá raça humana” (UFU, 2019).

Gamificação na educação

As aulas fundamentadas nos princípios de gamificação têm-se tornado algo essencial, devido a sua importância no ensino e na aprendizagem, visto que ela é uma ferramenta apresentada para o aluno de forma agradável e dinâmica, ao mesmo tempo em que torna o desenvolvimento da aprendizagem eficaz (TOLOMEI, 2017).

Segundo Silva (2020), quando estratégias baseadas nos princípios de gamificação são utilizadas, torna-se possível que o docente potencialize aprendizagens em diversas áreas do conhecimento de forma prazerosa, divertida e motivadora ao passo que aproxima os alunos dos conhecimentos científicos.

Já segundo Fardo (2013), uma de suas grandes vantagens é a de montar um sistema em que os estudantes consigam visualizar o efeito de suas ações e aprendizagens. Um outro ponto que vale a pena ressaltar é o despertar da curiosidade que é inerente ao ser humano. Isto pode servir como aplicabilidade para tirar a monotonia presente em sala de aula, por exemplo. As contribuições, neste sentido, são muitas e vale a pena o esforço para aplicá-los com mais frequência, para assim, poder observar de forma realista as mudanças e o feedback produzido em cada realidade de sala de aula, podendo adaptar e conseguir mudanças exitosas no processo de ensino/aprendizagem.

Alfabetização Científica

Segundo Sasseron e Carvalho (2011), o termo Alfabetização Científica está fundamentado a ideia de alfabetização constituída por Paulo Freire (1980, p.111): “[...] a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes [...]”.

Assim entende-se que a alfabetização deve ser um processo no qual qualquer pessoa seja capaz de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que a cerca (SASSERON; CARVALHO, 2011).

Em um mundo cheio de indagações científicas, a Alfabetização Científica se faz necessária, pois todos necessitam utilizar a informação científica para tomar decisões que se apresentam a cada dia. Para sermos capazes de utilizar a informação científica a fim de nos engajar em questões importantes sobre ciência e tecnologia, e a partir disso proporcionar a todos compreensão e aprendizagem do mundo natural (National Science Education Standards – National Research Council, 1996).

A AC precisa ser incrementada e difundida em todos os setores da sociedade e em todas as culturas, da mesma forma que as capacidades de raciocínio, competências práticas e princípios éticos, com o objetivo de melhorar a participação dos cidadãos na

tomada de decisões relacionadas à adoção de novos conhecimentos (BUDAPESTE, 1999).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Caracterização da pesquisa

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo e foi delineada por participantes do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Campus II. Foi desenvolvida com 30 alunos do 2º ano do Ensino Médio da E. E. Professora Laura Maria Chagas de Assis, escola parceira do Programa na cidade de Santana do Ipanema- AL.

Essa pesquisa parte da observação e percepção dos bolsistas em sala de aula acerca do interesse dos alunos com assuntos relacionados à flor. Tal temática foi abordada e alguns temas sugeridos pelo próprio livro didático poderiam ser discutidos como a polinização e o desaparecimento das abelhas.

Todavia, esses temas seriam abordados apenas a nível superficial, fazendo uma integralização da temática da flor. Pela relevância de discutir sobre as abelhas, conforme já ressaltado, decidimos contribuir para uma iniciação a Alfabetização Científica sobre o assunto neste estudo. Neste sentido, usamos a gamificação como objeto para potencializar a motivação e despertar o interesse. A gamificação foi empregada a partir de um quiz de verdadeiro ou falso.

Detalhamento da iniciação à alfabetização científica sobre a temática das abelhas

Para contribuir para a AC dos estudantes, ocorreu em um primeiro momento uma aula de caráter mais teórico, acompanhada de discussão sobre o assunto. Essa aula foi elaborada no mecanismo de *PowerPoint* e abordou diversas posições de debate em relação às abelhas. As temáticas abordadas foram: estrutura floral; importância das abelhas; mel; polinização; organização da colmeia; perpetuação de espécies vegetais; plantas “amigas” das abelhas; cadeia ecossistêmica; “sem abelhas, sem alimentos”; o que perdemos com o desaparecimento das abelhas?; o que está causando a morte das abelhas?; Mudanças climáticas podem estar relacionadas ao desaparecimento das abelhas?; e curiosidades sobre as abelhas.

No segundo momento, uma semana após a aula teórica, foi feita a aplicação de um quiz de verdadeiro ou falso com esses alunos. A turma foi dividida em duas (time 1 e time 2). O grupo que fizesse a maior soma de resposta corretas venceria, existindo assim uma competição entre eles (elemento da gamificação). Além disso, o grupo vencedor ganhou alguns prêmios como maior nota e chocolates (mais um elemento da gamificação - sistema de ganho e recompensa). Existia tempo estipulado anteriormente para cada resposta.

O jogo basicamente consistia em afirmações que eles precisavam constatar como certas ou erradas, mas além disso, o “porquê” da sua escolha de resposta. Esse foi o ponto de análise da busca por atribuições de Alfabetização Científica. O jogo também foi elaborado pelo mecanismo de *PowerPoint*. O propósito foi que eles se inteirassem sobre o assunto, tivessem curiosidade e interesse. Adicionalmente, a finalidade foi a de que se colocassem numa postura de análise de possibilidades, organizassem pensamentos e relacionassem conceitos. A AC diante dessas características é uma consequência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Visando o que preconiza a proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, a contextualização social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia é fundamental para que elas sejam compreendidas como empreendimentos humanos e sociais. A competência 2 das Ciências da Natureza busca, entre outras coisas, entender a vida em sua diversidade de formas e níveis de organização, para permitir aos estudantes atribuir importância à natureza e a seus recursos, considerando a imprevisibilidade de fenômenos, as consequências da ação antrópica e os limites das explicações e do próprio conhecimento científico (BRASIL, 2018).

As atividades desenvolvidas neste trabalho estiveram estritamente relacionadas à demanda de desenvolver a habilidade EM13CNT206, a qual visa discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta (BRASIL, 2018).

Para melhor apresentar os dados, as discussões serão divididas em momento teórico e aplicação da gamificação. Será relatada toda nossa percepção e experiência neste ideário executado em sala de aula.

Momento teórico

De forma geral, o momento de aplicação de conceitos teóricos transcorreu bem. Esse momento aplicou conceitos diversos em relação ao assunto, mas nós nos utilizamos apenas de imagens para compor a apresentação e toda a temática era abordada a partir da discussão daquilo que eles sabiam ou imaginavam sobre o assunto e, por isso, se obteve o ideário de uma aula teórica, mas não totalmente expositiva e unilateral.

A ideia do momento teórico foi uma parte que julgamos necessária antes de usar a gamificação, mas que, de antemão, era sabido que não iriam ocorrer grandes mudanças devido a utilização recorrente de aulas com esse cunho e a passividade que elas apresentam. Porém, devido a discussão com o que eles apresentavam de conhecimento prévio, um elemento muito interessante que pode ser usado em sala de aula, como defende

a abordagem da aprendizagem significativa.

Os alunos tinham muita curiosidade em saber como o mel é produzido, por exemplo, ou como as abelhas se organizam para sobreviver. No entanto, também foi solicitado que eles estudassem por outras fontes, e sugerido que assistissem vídeos ou filmes como o “Bee Movie – a história de uma abelha”.

Apesar de essa ter sido uma exposição teórica diferente, ainda encontramos algumas dificuldades em relação aos comportamentos dos alunos. Por exemplo, alguns se dispersavam em conversas paralelas durante as explicações, o que na maioria das vezes atrapalhava a fluidez do momento.

Uma percepção, neste sentido, é que eles não conseguem ficar muito tempo fixos em uma explicação deste cunho. Uma inquietação surge com o tempo e com ela também surgem as conversas paralelas já citadas. A falta de interesse por partes de alguns e a dispersão também são evidentes. É possível perceber com esse entendimento a necessidade de um ensino diferente que englobe outras faces da formação e compreensão humana. As metodologias ativas são boas ferramentas neste sentido.

Momento da gamificação

No decorrer do jogo, observamos que alguns alunos se saíram melhor que outros ao justificar a sua resposta, demonstrando interesse no assunto e competitividade para alcançar a maior pontuação. Com a aplicação do quiz, foi possível visualizar os alunos um pouco eufóricos e com receio de errar a questão. Em contrapartida, alguns alunos demonstraram segurança em suas respostas, provando que haviam estudado.

Essa insegurança de alguns gerou um pouco de conflito e eles se autojulgaram por não estarem preparados. No entanto, de acordo com Alves (2015), o desafio é o que faz a mobilização do jogo, é o que estimula os jogadores a tentar alcançar os seus objetivos, a se sair melhor e a se superar diante dos seus concorrentes.

Ademais, o jogo requereu um momento de interação entre os alunos, compartilhamento de pensamentos e organização de pensamentos, já que seu intento era justamente promover o diálogo entre eles para chegar a uma única conclusão. Outra fala importante de Alves (2015) é a motivação que o *feedback* proporciona durante o jogo. Percebeu-se que, ao falarmos que o jogo estava perto do fim, eles se sentiram mais motivados para ganhar, para atingir o objetivo da competição, havendo um maior engajamento de todos. De forma geral, foi possível observar que a gamificação teve interferência para aprimorar a vontade e a disposição dos estudantes na aula.

CONCLUSÃO

É possível ressaltar também que não adianta apenas haver o esforço do professor em tentar novas formas de ensinar e aprender, pois o trabalho em sala de aula não pode e não deve ser uma estrutura unilateral. Foi possível visualizar esse aspecto, por exemplo, na dificuldade de alguns alunos em responder às afirmações, o que demonstra a não propriedade do assunto, advinda da falta de estudo e, conseqüentemente, implicando no comprometimento no rendimento da atividade.

A maioria dos alunos demonstrou pouco raciocínio lógico diante das afirmações, sem relacionar conceitos e pensar no prático e cotidiano, o que entra em declínio com um dos objetivos deste estudo que é o de iniciar uma Alfabetização Científica sobre o assunto. Um outro fato é que esses alunos demonstraram não estar acostumados com esse tipo de atividade diferente e, em alguns momentos, não sabiam como se comportar diante de algo tão novo, o que também atrapalhou um pouco, apesar do iminente interesse na participação da atividade.

Diante de nossas percepções supracitadas, foi possível entender que aulas de biologia podem ser potencialmente mais difíceis do que parecem, não existindo uma condição perfeita, um momento perfeito e que condições adversas podem surgir. É preciso inovar, sair da zona de conforto, testar novas ideias e ver o ensino real acontecer.

REFERÊNCIAS

AIZEN, Marcelo Adrián; HARDER, Lawrence David. 2009. **The global stock of domesticated honey bees is growing slower than agricultural demand for pollination.** Curr. Biol. 19:915-918.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; RIOS, Vanessa; CALBO, Thiago., Games e aprendizagem: trajetórias de interação, **Edufba**, Salvador, 2014.

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito a prática.** 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em 01 outubro 2021.

DECLARACIÓN DE BUDAPEST, 1999. Marco general de acción de la declaración de Budapest. Disponível em: Declaración de Budapest. Declaración sobre la Ciencia y el uso del saber científico (madrimasd.org) . Acesso em: 03 outubro 2021.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem, **Novas Tecnologias na Educação** , Caxias do Sul, 2013.

FREIRE, Paulo. (2005). A importância do ato de ler – em três artigos que se completam, São Paulo: Cortez. (1980). Educação como prática da liberdade, São Paulo: Paz e Terra.

IMPERATRIZ-FONSECA, Vera Lucia.; SILVA, Patricia Nunes As abelhas, os serviços ecossistêmicos e o Código Florestal Brasileiro. **Biota Neotrop.**, vol. 10, no. 4, 2010.

INTERAGENCY TAXONOMIC INFORMATION SYSTEM – ITIS. **Catalogue of life**: 2010 annual checklist. 2010. Disponível em: <<http://www.catalogueoflife.org/annualchecklist/2010/details/database/id/67>>. Acesso em : 05 outubro 2021.

LEITE, Laís Oliveira do Rosário; GRADELA, Adriana. O ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA COMO SUPORTE PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ NO ENSINO MÉDIO. **Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco**, 7(14). 2017.

GEOGRAPHIC, National. **A Importância das Abelhas e Porque Precisamos Dela**. 2018. Disponível em: <https://www.natgeo.pt/animais/2018/08/importancia-das-abelhas-e-porque-precisamos-delas>. Acesso em: 07 outubro 2021.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. National Science Education Standards. Washington D.C.: **National Academy Press**, 1996.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA ALIMENTACIÓN Y LA AGRICULTURA (FAO). **Dia Internacional da Abelhas: polinizadoras essenciais para o futuro dos alimentos**. Disponível em: <<http://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/es/c/1195001/>>. Acesso em: 30 setembro 2021.

ROUBIK, David Ward (2006) Stingless bee nesting biology. **Apidologie** 37: 124-143. Saunders DS (1982) *Insect Clocks*. Oxford, Pergamon Press.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, RS, v. 16(1), p. 59-77, 2011.

SILVA, Jéssica Maria da. Gamificação no ensino de biologia: Aprendizagem e motivação nas aulas de genética molecular, **Profbio**, Vitória de Santo Antão, 2020.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, v. 7, n. 2, 6 set. 2017.

UFU, Portal Comunica. **Por que a nossa vida depende da presença das abelhas?** 2019. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticia/2019/12/por-que-nossa-vida-depende-da-presenca-das-abelhas>. Acesso em: 06 outubro 2021.

PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO QUANTO AO ENSINO REMOTO E A VOLTA AO PRESENCIAL

Data de aceite: 18/08/2022

E-mail: jackelinevieirasantos2017@gmail.com

Wesley Melo Santana

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-0247>;
Universidade Estadual de Alagoas/Graduando em Ciências Biológicas - Licenciatura, bolsista do Programa Residência Pedagógica, BRASIL, E-mail: wesleysantana@alunos.uneal.edu.br

Pedro Dantas Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9926-481X>;
Universidade Estadual de Alagoas/Graduando em Ciências Biológicas - Licenciatura, bolsista do Programa Residência Pedagógica, BRASIL, E-mail: pedrodantas714@gmail.com

João Paulo Vieira Machado

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1693-1753> ,
Universidade Estadual de Alagoas/graduando em Ciências Biológicas - Licenciatura, bolsista do Programa Residência Pedagógica, BRASIL, E-mail: joao.p.v.machado@gmail.com

Andressa Cabral Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6266-5997>;
Universidade Estadual de Alagoas/graduanda em Ciências Biológicas - Licenciatura, bolsista do Programa Residência Pedagógica, BRASIL, E-mail: cabral_andressa@outlook.com

Tâmara Soares de Barros

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2243-8751>;
Universidade Estadual de Alagoas/graduanda em Ciências Biológicas - Licenciatura, bolsista do Programa Residência Pedagógica, BRASIL, E-mail: tamarasoaresdebarros@gmail.com

Jackeline Santos Vieira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6920-7056>
Universidade Estadual de Alagoas/graduanda em Ciências Biológicas - Licenciatura, bolsista do Programa Residência Pedagógica, BRASIL,

Stefane Bezerra Silva Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7842-7758>;
Universidade Estadual de Alagoas/graduanda em Ciências Biológicas - Licenciatura, bolsista do Programa Residência Pedagógica, BRASIL, E-mail: stefanycosta469@gmail.com

Elaine Paula Gonçalves Alencar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8070-3202>;
Universidade Estadual de Alagoas/Mestre em Ensino de Biologia. Preceptora no Programa Residência Pedagógica, BRASIL, E-mail: elainepaulabio@gmail.com.

Grupo de Trabalho: Biologia RP

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

RESUMO: O Decreto nº 7.651/2020 regulamentou a substituição das aulas presenciais pelas atividades desenvolvidas no âmbito do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP). O objetivo do estudo é dar ressonância às vozes dos estudantes de uma escola de ensino básico sobre as percepções vivenciadas com a realidade de ensino remoto emergencial, bem como a retomada do ensino presencial, mesmo com a pandemia ainda em curso. Trata-se de um estudo quantitativo e qualitativo sobre a percepção dos alunos acerca do ensino remoto e o retorno à modalidade presencial. Participaram da pesquisa estudantes do 1º ano ao 3º ano do Ensino Médio. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado de forma virtual pela plataforma *Google Forms*. Das turmas

participantes da pesquisa, responderam ao questionário um total de 42 estudantes, sendo que a maioria 64,3% (27) eram do gênero feminino, enquanto 35,7% (15) do masculino. A faixa etária com mais participantes foi a de 17 a 18 anos com 66,7% (28), seguida da de 14 a 16 anos com 31% (13). Diante do cenário pandêmico atual, foi necessário o uso de TDIC, embora tenha sido uma situação de grandes desafios, tanto para os discentes quanto para os professores. Ademais, se faz necessário que os professores se adequem cada vez mais às tecnologias, tendo em vista que o sistema de ensino tradicional está defasado e é preciso sempre se atualizar e apostar em novas técnicas de ensino, o que faz a formação continuada ser de grande importância.

PALAVRAS-CHAVE: EaD, tecnologias, aulas remotas.

HIGH SCHOOL STUDENTS' PERCEPTION OF REMOTE LEARNING AND THE RETURN TO FACE-TO-FACE

ABSTRACT: Decree No. 7.651/2020, regulated the replacement of classroom classes by activities developed under the Special Regime of Non-Attendance School Activities (REAENP). The objective of the study is to give resonance to the voices of students from a primary school about the perceptions experienced with the reality of emergency remote teaching, as well as the resumption of classroom teaching, even with the pandemic still in progress. This is a quantitative and qualitative study on the perception of students about remote teaching and the return to the classroom modality. Students from the 1st to the 3rd year of high school participated in the research. Data collection was performed through a questionnaire applied virtually by the Google Forms platform. Of the groups participating in the research, a total of 42 students answered the questionnaire, most of which 64.3% (27) were female, while 35.7% (15) were male. The age group with the most participants was 17 to 18 years old with 66.7% (28), followed by 14 to 16 years old with 31% (13). Given the current pandemic scenario, the use of TDIC was necessary, although it was a situation of great challenges, both for students and for teachers. In addition, it is necessary for teachers to adapt more and more to technologies, considering that the traditional education system is outdated and it is always necessary to update and invest in new teaching techniques, which makes continuing education to be of great importance.

KEYWORDS: EaD, technologies, remote classes.

INTRODUÇÃO

O SARS-Cov-2, conhecido por novo Coronavírus, foi identificado pela primeira vez na província de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, sendo transmitido de diferentes maneiras (inclusive pelo ar) e causando desde sintomas leves até óbitos (BRASIL, 2020). Por conta das suas características de contágio acelerado e alta taxa de mortalidade, os órgãos públicos mundiais decretaram estado de pandemia, e este decreto abrangeu inúmeras áreas sociais. No dia 26 de fevereiro de 2020 foi confirmado o primeiro caso de Coronavírus no Brasil, desencadeando um processo de disseminação da contaminação e sucessivas mortes no país (NICOLINI; MEDEIROS, 2020).

O Decreto nº 7.651/2020 resolveu regulamentar a substituição das aulas presenciais pelas atividades desenvolvidas no âmbito do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP). Não demorou muito para que as atividades de realização coletiva tivessem seu funcionamento suspenso. Diante de uma situação inédita de emergência sanitária internacional, a pandemia ocasionada pela Covid-19 exigiu que instituições de ensino suspendessem suas atividades por um período indefinido.

Arruda (2020, p. 259) discorre que o novo coronavírus torna a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos.

Antes do advento da pandemia os autores Silva, Sousa e Menezes (2020) argumentam que o Ensino a Distância (EaD) já vinha sendo praticado, entretanto apenas para o nível superior. Com essa realidade vivenciada por todos, surgiu um novo modelo: o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O intuito foi o de dar continuidade aos trabalhos educacionais, por meio de recursos tecnológicos *on-line*, roteiros de atividades impressas, entre outros meios possíveis.

Diante desse contexto, este trabalho tem por objetivo dar ressonância às vozes dos estudantes de uma escola de ensino básico sobre as percepções vivenciadas com a realidade de ERE bem como a retomada do ensino presencial, mesmo com a pandemia ainda em curso.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado com estudantes da Escola Estadual Professora Laura Maria Chagas de Assis, localizada na cidade de Santana do Ipanema, Alagoas.

Trata-se de um estudo quantitativo e qualitativo. A pesquisa qualitativa não busca priorizar os fatores exatos, como a estrutura, mas sim a relevância e a nova perspectiva que a resposta do pesquisador pode trazer para o contexto em pauta (FIATES, 2008). O questionamento sobre a percepção acerca do ensino remoto e o retorno à modalidade presencial estudantes do ensino médio pertencentes às turmas de 1º ao 3º ano foi levantado pelos bolsistas e voluntários do Programa Residência Pedagógica (PRP).

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, composto por perguntas abertas e de múltipla escolha, aplicado de forma virtual pela plataforma *Google Forms* e disponibilizado ao público-alvo através de comunicação por plataformas digitais, principalmente redes sociais (grupos no aplicativo *WhatsApp*). Incluem-se nesse estudo discentes que responderam ao questionário completo. Para preservar a identidade dos participantes foram atribuídas letras (relacionadas ao estudante) e um

número em ordem crescente. Exemplo: E1, E2, E3 etc. O questionário semiestruturado ficou disponível na plataforma, aceitando respostas durante o período de 15 dias. Os dados foram tabulados com o auxílio das próprias ferramentas do *Google Forms* e do *Microsoft Excel 2019* e são apresentados na forma de tabelas e gráficos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das turmas participantes da pesquisa, responderam ao questionário um total de 42 estudantes, sendo que a maioria 64,3% (27) eram do gênero feminino, enquanto 35,7% (15) do masculino. A faixa etária com mais participantes foi a de 17 a 18 anos com 66,7% (28), seguida dos de 14 a 16 anos com 31% (13).

Pode-se vislumbrar que os respondentes seguem o padrão de pouco mais da metade dos estudantes concluírem o ensino médio em idade considerada adequada, aos 19 anos (TOKARNIA, 2013). E, diante de todas essas adversidades, continuar na progressiva se faz muito importante. De longe já temos conhecimento que a educação brasileira em sua maioria não apresenta uma qualidade primorosa. Desta forma, o que for possível se fazer para amenizar esta situação é um salto em rumo ao avanço.

Variáveis	N	%
Gênero		
Masculino	15	35,7
Feminino	27	64,3
Faixa etária		
14 a 16 anos	13	31
17 a 18 anos	28	66,7
19 a 20 anos	1	2,4

Tabela 1 - Caracterização dos participantes do estudo

Fonte: autoria própria.

Os estudantes esquadrihados neste estudo estão na faixa ideal para o nível educacional que estão cursando (TOKARNIA, 2013). Evidenciando assim que, ao longo da trajetória já cursada, não houve atrasos. Entretanto a pandemia colocou em xeque esta situação, pois devido a dificuldades em acompanhar o conteúdo, muitos alunos estão na faixa ideal para o ano/série que estão cursando, mas apresentam déficit de conhecimento. Portanto, entender como se deu este tipo de ensino faz com que se desenhe uma abordagem de cunho motivador para executar na volta ao presencial.

Quando perguntados sobre o tempo que a escola levou para adotar o ensino remoto,

a maioria dos estudantes 40,5% (17) respondeu que a instituição levou cerca de 1 mês, enquanto 35,7% (15) afirmaram que as aulas iniciaram imediatamente e 23,8% (10) que levou mais de um mês para a retomada das aulas (Figura 1).

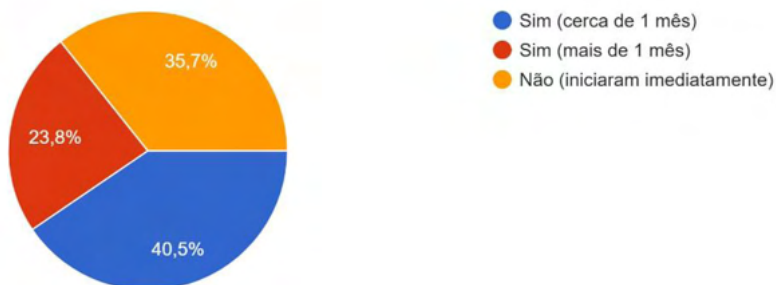


Figura 1 - Logo que foi decretada as medidas de isolamento social, a sua escola apresentou demora para aderir ao ensino remoto?

Fonte: autoria própria

Tal observação é pertinente porque ninguém estava preparado. O ineditismo deste evento não nos permite tecer considerações a curto ou médio prazo sobre como será o mundo e as múltiplas relações que a humanidade construiu.

Não se trata de considerar o elemento do isolamento social como implicador do modo de ver o mundo futuramente (ARRUDA, 2020). Esse vislumbre, favorece a ideia de minimização dos danos ao calendário escolar 2020 (MEDEIROS 2020), optando por iniciar os trabalhos sem uma preparação, causando uma certa insegurança em todos os envolvidos. O cenário atípico decorrente da disseminação do vírus, que surgiu inesperadamente, trouxe grandes desafios para muitos.

Como os dados relatam (Figura 2), 54,8% (23) dos alunos entrevistados afirmaram que os professores demonstraram domínio apenas parcialmente ao utilizarem a tecnologia para o novo modelo de ensino.

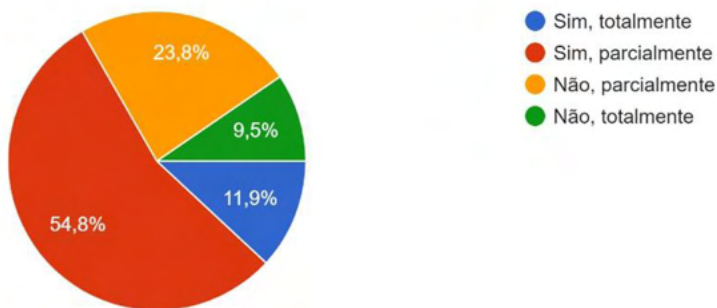


Figura 2 - Os professores, em um contexto geral, demonstraram domínio diante das tecnologias utilizadas no novo modelo de ensino escolar?

Fonte: autoria própria.

Sabemos que alguns professores ainda encontram dificuldades para o domínio das tecnologias, pois não são todos que têm sua formação continuada e esse momento atípico e inesperado trouxe grandes desafios para muitos. Contudo, um estudo realizado pelo Cetic.br, informa que 54% dos professores em sua formação inicial não cursaram disciplinas que os ajudassem em relação ao uso de tecnologias no âmbito escolar e que apenas 20% desses profissionais da educação confirmaram ter seguido uma formação continuada (FONTOURA, 2018).

Sabe-se que no contexto pandêmico as ferramentas digitais são de extrema importância para o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, 69% (29) dos alunos relataram que os professores fazem uso dessas ferramentas as vezes em aula, 19% (8) relatam que continuam ministrando a aula de forma tradicional e apenas 11,9% (5) que os professores têm diversificado as aulas com esses recursos (Figura 3).

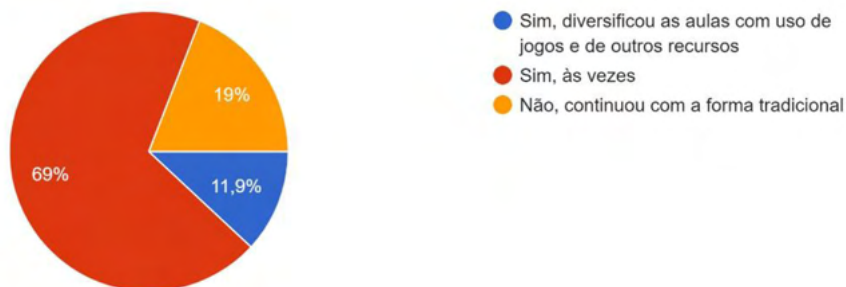


Figura 3 - Os professores fizeram (ou ainda fazem) uso de ferramentas diferenciadas para enriquecer as aulas tipo vídeos, games, debates entre outras metodologias diferenciadas do tradicional?

Fonte: autoria própria.

Esses dados evidenciam que muitos professores tentaram implementar jogos e dinâmicas durante o ensino remoto, mas que apenas alguns obtiveram êxito e confiança suficientes para continuar executando essas atividades em sala.

A maioria dos participantes deste estudo 64,3% (27) relataram ter sentido dificuldades para se adaptar ao ensino remoto, enquanto 33,3% (14) afirmam ter tido algum tipo de dificuldade (Figura 4).

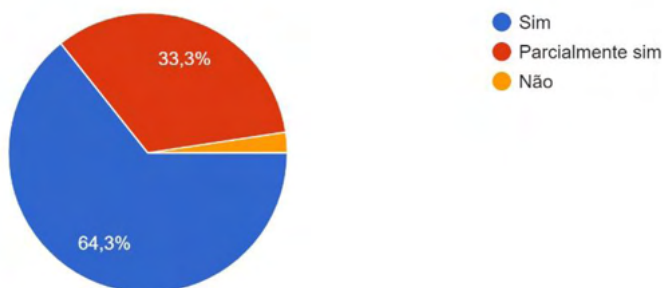


Figura 4 - Você sentiu dificuldade para aprender durante o ensino remoto?

Fonte: autoria própria.

Como bem sabemos, estamos abordando algo inédito para a sociedade, e essa premissa se resume na dificuldade apresentada pelos estudantes sobre a dificuldade que sentiram em acompanhar a mudança abrupta do modelo tradicional presencial para o modelo remoto. Mesmo sendo eles da geração tecnológica, tal mudança é um abismo que se abriu diante dos pés de muitos. Diante da perspectiva de Silva, Sousa e Menezes (2020, p. 299) “no âmbito educacional, as diversas instituições de ensino tiveram que se remodelar e sofrer mudanças operacionais imediatas, como por exemplo, a implantação da modalidade de Ensino Remoto.”

O ensino remoto requer um aparato tecnológico bem como, de certa forma, disponibilidade de conexão com a *internet*. Desta forma foi necessário realizar o questionamento sobre a forma que os estudantes acompanharam as aulas remotas. A maioria dos participantes do estudo 76,2% (32) declararam que acompanhavam as aulas por celular, 14,3% (6) usavam o computador e uma pequena minoria faziam uso dos roteiros impressos ou não participavam das aulas (Figura 5).

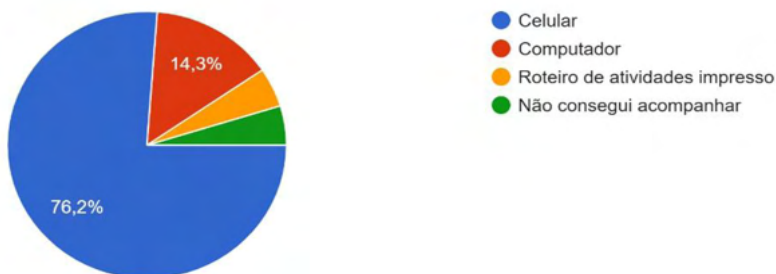


Figura 5 - Como você acompanhava as aulas remotas?

Fonte: autoria própria.

É de relevância significativa argumentar acerca da situação financeira dos discentes e a falta de auxílio estudantil ou bolsa de auxílio social que afeta diretamente o meio pelo qual estes têm acesso à *internet*, pois esse serviço no Brasil ainda não é gratuito e de qualidade (SILVA; SOUSA; MENEZES, 2020).

A medida adotada para contornar essa problemática foi disponibilizar roteiros de atividades impressas. Entretanto, desta forma o contato estudante/professor era mínimo, dificultando o processo de ensino aprendizagem. Porém uma parcela significativa dos entrevistados conseguiu transpor e acompanhar as aulas remotas por meio de celulares e computadores.

Quando os alunos foram indagados sobre a sua opinião diante do retorno das atividades escolares, mesmo com a pandemia ainda em curso, obteve-se respostas diversas, dentre elas destacam-se os seguintes depoimentos:

E. 04: “Por ensino remoto tinha algumas dificuldades, pois como eu tinha que assistir aula em casa, fazer as atividades da escola, eu também tinha meus afazeres de casa. Então eu acabava não sabendo lidar muito bem com os dois, pois dava atenção a duas coisas ao mesmo tempo. Então, quando eu estou na escola, só foco na escola e quando estou em casa, só foco nas coisas de casa”.

E. 34: “O ensino remoto veio como a única alternativa para que os alunos não ficassem todo esse tempo parados e sem nenhuma prática de estudos, serviu também para valorização de aulas. Já o retorno às aulas presenciais trouxe uma pequena esperança para os alunos com intuito de aprender de verdade”.

E. 36: “No ensino presencial você mas só focado sabe o que vai fazer, já no remoto você está em casa não tem como deixar as coisas de lado e ficar assistindo aula no celular”.

Tomando como descritores os depoimentos acima, podemos afirmar que o ensino remoto trouxe “flores e espinhos”. A comodidade de estudar no conforto de casa deve ser medido com a régua de vivenciar o furacão dos afazeres de casa enquanto precisa de um

ambiente que proporcione possibilitar aprender com autonomia, um processo complicado.

O estudante E. 09 afirma: “No ensino remoto, por estarmos em um lugar familiar que ocorrem conversas, barulhos e interações, é mais fácil perder a concentração, diferente do ensino presencial.”

Por mais que o perigo ainda espreite, os estudantes, em maioria, relatam a importância necessária de retorno, como medida de resgate de tudo perdido durante o período remoto.

Quando solicitado aos alunos para discorrerem algum argumento sobre o ensino remoto e o retorno ao presencial podemos observar que as ideias convergem para um ponto interessante, de acordo com os recortes destacados abaixo:

E. 39: “O ensino remoto foi bastante complicado quando se trata de aprendizado, falo por experiência própria. Já o ensino presencial existe uma facilidade a mais na forma que é abordado o conteúdo dúvidas e tudo mais, é bem mais fácil de se compreender”.

E. 19: “Remoto = difícil e Presencial = melhor”.

Os fatores por trás dessas afirmações provavelmente estão relacionados à supervisão fornecida a estes educandos, uma vez que em detrimento do isolamento social como resposta à pandemia da COVID-19 os pais foram forçados a uma situação de conciliar o trabalho em *home-office*, as demandas de casa e acompanhar os filhos em suas atividades escolares (UNICEF, 2020). Muitos desses familiares ou responsáveis não estavam preparados pedagogicamente para atender às necessidades educacionais de seus filhos, os quais também foram submetidos a sobrecarga de conciliar as atividades da escola com as tarefas domésticas, somando-se também a isso a precariedade ou ausência de dispositivos eletrônicos e acesso à *internet* nos lares desses estudantes.

CONCLUSÃO

Diante do cenário pandêmico atual, foi necessário o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), embora tenha sido uma situação de grandes desafios, tanto para os discentes quanto para os professores. Mas foi a medida mais adequada encontrada para que os alunos não ficassem sem aulas, apesar do fato de as aulas remotas não terem sido suficientes para atender as necessidades de todos. Ainda há grande desigualdade social, o que está longe de ser resolvido. Desta maneira, muitos discentes ficaram sem aulas durante esse tempo remoto.

Ademais, se faz necessário que os professores se adequem cada vez mais às tecnologias, tendo em vista que o sistema de ensino tradicional está defasado e é preciso sempre se atualizar e apostar em novas técnicas de ensino, o que faz a formação continuada ser de grande importância.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, *online* v. 7, n. 1, p. 257-275. jan- jul de 2020. Disponível em: <<https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. O QUE É COVID-19?. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca/#o-que-e-covid>>. Acesso em: 03 out. 2021.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL. *In: XI Encontros Nacionais: Perspectiva do Ensino de História, 2020, online*. Histórias, Memórias e Projetos para o ensino de História no Brasil, 2020, p. 1 – 13. Disponível em: <https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1605455988_ARQUIVO_f936a109bc145742200d687ed7ad0b3f.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

FIATES, Gabriela Gonçalves Silveira. Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. **Revista Contemporânea De Contabilidade**, *online* v. 1 n. 8, p. 165-166, Jul.- Dez., 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/5278/4595>>. Acesso em: 04 out. 2021.

FONTOURA, Juliana. Quais os desafios dos professores para incorporar as novas tecnologias no ensino. **Revista Educação**. *online*, 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/05/09/quais-os-desafios-dos-professores-para-incorporar-as-novas-tecnologias-no-ensino/>. Acesso em: 08 out. 2021.

MEDEIROS, Vanessa Daiany Vieira. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: AS VEIAS ABERTAS DO ABISMO SOCIAL ALAGOANO. *In: VII Congresso Nacional de Educação, 2020*. Maceió. Educação como (Re)existência: mudanças, contextualização e conhecimentos. Editora Realize, 2020.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. PERCEPÇÕES E NARRATIVAS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE GOIÁS SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL. *In: XI Encontros Nacionais: Perspectiva do Ensino de História, 2020, online*. Histórias, Memórias e Projetos para o ensino de História no Brasil, 2020, p. 1 – 13. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1605455988_ARQUIVO_f936a109bc145742200d687ed7ad0b3f.pdf Acesso em: 02 out. 2021.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirlaine de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 298-315, set.- dez. 2020.

TOKARNIA, Mariana. **Apenas metade dos estudantes conclui ensino médio na idade certa**. Terra, 6 mar 2013. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/apenas-metade-dos-estudantes-conclui-ensino-medio-na-idade-certa,0813c3d1f7a3d310VgnCLD2000000ec6eb0aRCRD.html>>. Acesso em 08 out. 2021.

UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recomendaciones a las familias para combinar el trabajo desde casa con el cuidado de niños pequeños. 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/lac/media/11081/file/Teletrabajo-y-cuidado-de-los-ninos-covid19.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2021.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: WORDWALL COMO FERRAMENTA DE GAMIFICAÇÃO NO ENSINO REMOTO

Data de aceite: 18/08/2022

E-mail: weslleysantana@alunos.uneal.edu.br

João Paulo Vieira Machado

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1693-1753>;
Universidade Estadual de Alagoas/Graduando em Ciências Biológicas - Licenciatura, bolsista do Programa Residência Pedagógica, BRASIL,
E-mail: joao.p.v.machado@gmail.com

Pedro Dantas Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9926-481X>;
Universidade Estadual de Alagoas/Graduando em Ciências Biológicas - Licenciatura, bolsista do Programa Residência Pedagógica, BRASIL,
E-mail: pedrodantas714@gmail.com

Mayse da Silva Fagundes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2938-1110>;
Universidade Estadual de Alagoas/Graduando em Ciências Biológicas - Licenciatura, bolsista do Programa Residência Pedagógica, BRASIL,
E-mail: maysefagundes@hotmail.com

Maria Lindenalva dos Santos Feitoza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2506-0152>;
Universidade Estadual de Alagoas/Graduando em Ciências Biológicas - Licenciatura, bolsista do Programa Residência Pedagógica, BRASIL,
E-mail: liindyf@gmail.com

Elaine Paula Gonçalves Alencar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8070-3202>;
Universidade Estadual de Alagoas/Mestre em Ensino de Biologia. Preceptora no Programa Residência Pedagógica, BRASIL, E-mail: elainepaulabio@gmail.com

Wesley Melo Santana

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-0247>;
Universidade Estadual de Alagoas/Graduando em Ciências Biológicas - Licenciatura, bolsista do Programa Residência Pedagógica, BRASIL,

Andressa Cabral Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6266-5997>;
Universidade Estadual de Alagoas/graduanda em Ciências Biológicas - Licenciatura, bolsista do Programa Residência Pedagógica, BRASIL,
E-mail: cabral_andressa@outlook.com

Delma Holanda de Almeida

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0625-416X>;
Universidade Estadual de Alagoas. Orientadora no Programa Residência Pedagógica, BRASIL,
E-mail: delma.holanda@uneal.edu.br;

Todo o conteúdo exposto neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

RESUMO: O advento da pandemia da Covid-19 (vírus Sars-Cov-2) acarretou mudanças no ritmo de trabalho, transformações econômicas, sociais e educacionais. Nestas últimas ocorreu o fechamento das escolas, por serem locais com significativa aglomeração de pessoas. A partir desse contexto, as plataformas online de jogos têm um papel fundamental no desenrolar das aulas remotas. Dessa forma, esse trabalho objetivou relatar a experiência dos residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, responsáveis pelas turmas de 3º anos do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Laura Maria Chagas de Assis com o uso da ferramenta Wordwall, durante Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP). É um estudo de caráter qualitativo e consiste nas impressões do uso da plataforma Wordwall pelos residentes atuantes nas turmas que executaram regência. As aulas estavam ocorrendo remotamente através da

ferramenta *Google Meet* com duração de 1 hora e contavam com a participação das 3 turmas ao mesmo tempo. Os residentes desenvolveram dinâmicas utilizando a plataforma Wordwall. Foram desenvolvidas ao todo 4 atividades com a plataforma, sendo elas: duas sobre os sistemas do corpo humano (uma dinâmica sobre curiosidades/características e um jogo de roleta com perguntas), uma sobre tecidos (dinâmica com características) e uma sobre células tronco e IST's (revisão com curiosidades). O Wordwall se mostrou uma ferramenta interessante para ser utilizada em aulas remotas, bastante dinâmica e com muitos modelos de jogos para serem utilizados, além do fato de um mesmo tipo de jogo poder ser usado com mais de uma finalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Plataforma, participação, dinâmica virtual.

EXPERIENCE REPORT: WORDWALL AS A GAMIFICATION TOOL IN REMOTE EDUCATION

ABSTRACT: The advent of the Covid-19 pandemic (Sars-Cov-2 virus) brought about changes in the work rhythm, economic, social and educational transformations. In the latter, schools were closed, as they are places with a significant agglomeration of people. From this context, online gaming platforms play a fundamental role in the development of remote classes. Thus, this study aimed to report the experience of residents of the Licentiate Degree in Biological Sciences, responsible for the 3rd year high school classes at the Professora Laura Maria Chagas de Assis State School, using the Wordwall tool, during the Special Regime of School Activities Non-Attendance (REAENP). It is a qualitative study and consists of impressions of the use of the Wordwall platform by residents working in classes that performed conducting. Classes were taking place remotely through the *Google Meet* tool lasting 1 hour and had the participation of 3 groups at the same time. Residents developed dynamics using the Wordwall platform. A total of 4 activities were developed with the platform, namely: two about the human body systems (a dynamic about curiosities/features and a roulette game with questions), one about tissues (dynamics with characteristics) and one about stem cells and IST's (review with curiosities). Wordwall proved to be an interesting tool to be used in remote classes, very dynamic and with many game models to be used, in addition to the fact that the same type of game can be used with more than one purpose.

KEYWORDS: platform, participation, virtual dynamic.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 teve início com drásticas mudanças sociais e hábitos da população mundial, com o advento da pandemia da Covid-19 (vírus Sars-Cov-2), emergida na cidade de Wuhan, na China (BEZERRA, 2021). Com a alta taxa de propagação e o contágio pelo ar, foi necessária a adoção de medidas restritivas de circulação de pessoas, o que acarretou mudanças no ritmo de trabalho, transformações econômicas, sociais e educacionais. Nestas últimas ocorreu o fechamento das escolas, por serem locais com significativa aglomeração de pessoas.

Para milhares de estudantes ao redor do mundo, esse cenário acarretou a adoção da

modalidade do Ensino a Distância (EaD). No Brasil, depois que o governo federal declarou estado de emergência, as secretarias de educação dos Estados adotaram medidas para enfrentar a crise, cada uma com uma estratégia diferente. Não houve adesão de uma frente única de enfrentamento à pandemia, tendo as atividades não presenciais (ensino remoto) dentre as mais utilizadas (CUNHA, 2021).

A adoção do ensino remoto foi benéfica, pois permitiu aos estudantes continuarem seu processo de ensino aprendizagem e evitar a perda do vínculo com a escola, mesmo diante da pandemia. No entanto, esse cenário evidenciou ainda mais as condições em que a educação brasileira se encontra, além de mostrar a limitação do uso dessa modalidade de ensino tanto para discentes quanto para docentes. Pois os professores e os demais funcionários das escolas não estavam preparados para o uso de tecnologias no ensino (BEZERRA, 2021).

Além dos problemas de conexão enfrentados por grande parte dos educandos, por não terem *internet* em casa ou plano de dados móveis para acompanhar as atividades remotas, os educadores tiveram que passar por uma adaptação abrupta no estilo de ensino. Os professores planejavam atividades para os alunos que não participavam das aulas remotas, ao mesmo tempo que lidavam com plataformas e tecnologias que em muitos casos nunca tiveram contato prévio.

Nesse cenário, os jogos e plataformas digitais são ferramentas fundamentais, pois as atividades lúdicas e jogos digitais permitem ao participante receber uma rápida resposta do seu desempenho, bem como tomadas de decisões e o alcance de metas, e a interação com os demais jogadores (PIMENTEL, 2021).

Nesse contexto, as plataformas online de jogos têm um papel fundamental no desenrolar das aulas online. O Wordwall é uma plataforma que oferece uma boa quantidade de minijogos na modalidade gratuita e que podem ser usados pelo professor para fixar conceitos, fazer revisões e jogos sobre o conteúdo. Uma de suas principais vantagens é poder manter o conteúdo e apenas com um clique mudar a estrutura do jogo dentro das opções disponíveis (SIQUEIRA *et al.*, 2021).

Desta forma, esse estudo objetivou relatar a experiência dos participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas responsáveis pelas turmas de 3º anos do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Laura Maria Chagas de Assis, com uso da ferramenta Wordwall durante o ensino remoto.

METODOLOGIA

Este trabalho é de caráter qualitativo e consiste nas impressões do uso da plataforma Wordwall pelos residentes atuantes nas turmas que executaram regência.

O presente estudo foi realizado com estudantes da Escola Estadual Professora

Laura Maria Chagas de Assis, localizada na cidade de Santana do Ipanema, Alagoas. As aulas ocorreram nas turmas de 3º anos do ensino médio (3º “A”, 3º “B” e 3º “C”) e foram executadas pelos participantes do Programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Campus II.

Devido à pandemia causada pela COVID-19 (Sars-CoV-2), as aulas estavam ocorrendo remotamente através da ferramenta *Google Meet* com duração de 1 hora e contavam com a participação das 3 turmas simultaneamente. Devido a dificuldades de conexão por parte dos discentes, aproximadamente 22 alunos participavam das aulas *on-line*.

Os residentes atuaram na disciplina de Biologia no terceiro ano de forma remota de abril a julho de 2021, englobando 2 bimestres. Após esse período, a escola retomou as aulas presenciais com as medidas preventivas e restrições recomendadas pelas secretarias de saúde e de educação do Estado. Para facilitar a aprendizagem durante o período de ensino remoto, os residentes desenvolveram dinâmicas utilizando a plataforma Wordwall (<https://wordwall.net/pt>). Elas foram adotadas em momentos distintos dos conteúdos e tiveram diversas finalidades, desde instigar a curiosidade até provocar questionamentos e dúvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram desenvolvidas ao todo 4 atividades com a plataforma, sendo elas: duas sobre os sistemas do corpo humano (uma dinâmica sobre curiosidades e características e a outra foi um jogo de roleta com perguntas), uma sobre tecidos (dinâmica com características) e uma sobre células-tronco e Infecções Sexualmente Transmissíveis- IST's - (revisão com curiosidades). As atividades foram planejadas e estruturadas com objetivos distintos. SIQUEIRA *et al.* (2021) afirmam que essa ferramenta traz diversidade, além de atividades divertidas e interativas.



Figura 1. Revisão e jogo da roleta sobre IST's e células-tronco.

Fonte: autoria própria

Na Figura 1 podemos observar a roleta com revisão e curiosidades sobre as IST's e células-tronco. Esta dinâmica teve por objetivo revisar o conteúdo para a avaliação final do bimestre, bem como relembrar e trazer novas curiosidades sobre o tema.

Grande parte dos educandos conseguiram lembrar de tópicos importantes relacionados à revisão. Tivemos também uma participação maior porque os alunos se mostraram mais atraídos em participar do jogo e se sentiram mais motivados por ser algo novo e diferente. E assim muitas dúvidas referentes ao assunto foram esclarecidas durante a aula.

O uso do lúdico em sala de aula é importante para que o aprendizado possa acontecer de forma prazerosa, tirando medos e incertezas dos educandos por meio de atividades e dinâmicas que os mesmos participem ativamente (SOUZA & MOURA, 2021).



Figura 2. Dinâmica sobre tecidos do corpo humano.

Fonte: autoria própria.

A Figura 2 mostra uma dinâmica sobre tecidos elaborada com a opção de jogo virar cartas do Wordwall. Essa dinâmica foi elaborada com o propósito de introduzir o conteúdo sobre tecidos do corpo humano, de forma que incentivasse a curiosidade e a participação dos mesmos em salas de aulas, pois os educandos não tiveram contato prévio com o assunto. O jogo contava com cartas que continham informações importantes sobre o assunto e cartas com curiosidades, além de existir algumas cartas com informações que não correspondiam ao tecido ao qual a carta se referia.

A experiência com a dinâmica obteve êxito, dado que os estudantes participaram mais do que em uma aula online expositiva, uma vez que as metodologias ativas fazem a relação professor-aluno ser cooperativa e integrada na construção do saber (BACICHI & MORAN, 2018).

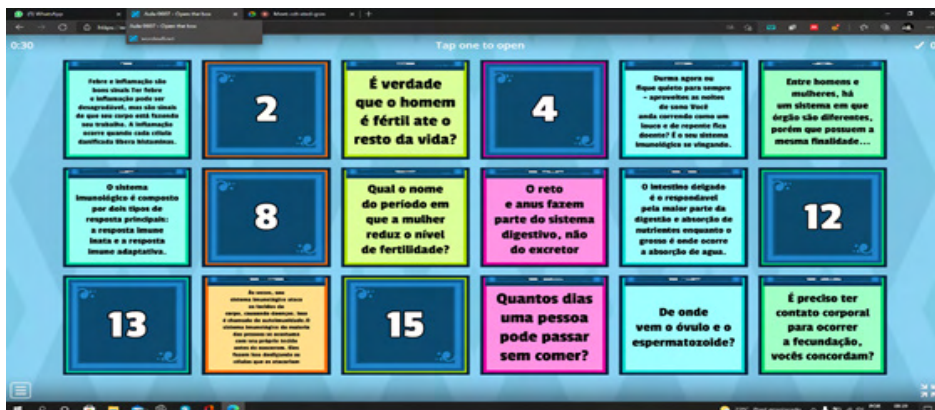


Figura 3. Dinâmica e curiosidades sobre sistemas do corpo humano.

Fonte: autoria própria

A terceira dinâmica (Figura 3) refere-se aos sistemas do corpo humano, onde foram feitas algumas afirmativas e os alunos eram solicitados a responder se essa afirmativa era verdadeira ou falsa, além de esclarecer o porquê da resposta. Também como nos demais jogos, tivemos um nível de participação satisfatório e um bom nível de interatividade professor-aluno e aluno-aluno. Além do mais, foi uma oportunidade de aprenderem ou revisarem o conteúdo e também participarem de forma ativa durante a aula, conseguindo tirar dúvidas ou acrescentar informações para a construção da aula.

O uso de atividades interativas ajudou a estimular os alunos e despertar a atenção deles para o aprendizado da temática proposta durante a aula. No contexto pandêmico, a inovação por parte dos docentes se torna essencial para superar as limitações dos espaços de aprendizagem digitais e manter viva a sala de aula e motivar os estudantes a aprender (LIMA, 2021).



Figura 4. Revisão e jogo da roleta Sistemas do corpo humano

Fonte: autoria própria

Na Figura 4 temos novamente a roleta sendo usada para o ensino de um assunto diferente do primeiro abordado neste trabalho, dessa vez a temática era acerca dos sistemas do corpo humano. Como nos demais jogos, a participação foi frequente. Dúvidas e comentários surgiram durante o jogo, os alunos também comentaram que essa forma de aprender era mais fácil e mais dinâmica em comparação com aulas expositivas. Isso mostra que o uso dessas metodologias e a gamificação colaboram de maneira positiva para o ganho de habilidades cognitivas e sociais (ALVES *et al.*, 2016), extremamente essenciais no contexto do ensino remoto e na volta ao presencial, à medida em que os alunos estão ainda se adaptando a esse retorno.

Visando o que preconiza a proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, a contextualização social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia é fundamental para que elas sejam compreendidas como empreendimentos humanos e sociais. As atividades desenvolvidas estiveram intimamente relacionadas à habilidade EM13CNT202, que busca desenvolver a capacidade do aluno de analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros) (BRASIL, 2018).

É essencial relatar que nenhuma das quatro dinâmicas foi totalmente finalizada durante as aulas nas quais foram aplicadas. Um dos motivos para a ocorrência desse fato era a duração da aula (1 hora apenas), outro foi a participação dos educandos durante a aplicação das dinâmicas, o que ajudou a discutir melhor cada ponto presente em cada

atividade.

CONCLUSÃO

O Wordwall se mostrou uma ferramenta interessante para ser utilizada em aulas remotas, bastante dinâmica e com muitos modelos de jogos para serem utilizados, além de um tipo de jogo poder ser usado com mais de uma finalidade. É totalmente possível implementar a ferramenta também tanto em aulas presenciais em dinâmicas, tal como as usadas neste trabalho, quanto em esquemas mais gamificados, visto que a plataforma tem suporte. Um bom exemplo de uso da plataforma é a realização de uma dinâmica/jogo (com um prêmio) do milhão com a opção roletado Wordwall. Dessa forma, pode-se trabalhar perguntas interessantes sobre o conteúdo ministrado, além de motivar os estudantes com o “prêmio”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). Gamificação na educação. São Paulo: **Pimenta Cultural**, 2014, p. 74-97.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: **Penso**, 2018.

BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOSO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson. Práticas educativas, memórias e oralidades. **Revista do PEMO**, v. 3, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/issue/view/265>>. Acesso em: 04 de outubro de 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: **Penso**, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 01 de outubro de 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília*, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>>. Acesso em: 04 de outubro de 2021.

PIMENTEL, Fernando Silva Cavalcante; FRANCISCO, Deise Juliana; FERREIRA, Adilson Rocha. JOGOS DIGITAIS, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO REFLEXÕES E PROPOSTAS NO CONTEXTO DA COVID-19. **Edufal**, 2021.

LIMA, Janiara Almeida Pinheiro. (Relatos de experiências) O jogo, a gamificação e o lúdico no ensino de geografia durante a pandemia da covid-19. **UÁQUIRI- PPGGEO**, v. 03, n. 01, p. 95-104, 2021.

SIQUEIRA, Moisés Luiz Gomes; FILHO, Humberto Vicincio Altino; CRUZ, Thammy Onília Ferraz da; NEIVA, Eliane Maria Santos da; ASSUNÇÃO, Bruno Ricardo. PLATAFORMAS EDUCATIVAS NAS AULAS REMOTAS DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO COVID-19. *Noite Acadêmica*, v. 1, 2021. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/noiteacademica/article/view/2722/2027>. Acesso em: 04 de outubro de 2021.

SOUZA, Francisco Vando Pacheco de; MOURA, Andréa Sales Braga. O lúdico como instrumento metodológico no ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v.2, n.4, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6397/5380>. Acesso em: 07 de outubro de 2021.

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE GEOGRAFIA DO PIBID DE RP

Clélio Cristiano dos Santos

Ailton Feitosa

José Lidemberg de Sousa Lopes

Maria Ediney Ferreira da Silva

(Organizadores)

A INTEGRAÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NAS AÇÕES DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Data de aceite: 18/08/2022

Renata Tenório Cavalcante da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0205-4534>;
Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
– *Campus III/ Acadêmica de Licenciatura em Geografia*. Bolsista CAPES, BRAZIL, E-mail: renatasilva@alunos.uneal.edu.br

Ana Beatriz Pereira de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-0324>;
Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
– *Campus III/ Acadêmica de Licenciatura em Geografia*. Bolsista CAPES, BRAZIL, E-mail: ana.oliveira2@alunos.uneal.edu.br

Ailton Feitosa

ORCID: <http://lattes.cnpq.br/3472829495335664>
; UNEAL/ Professor Titular, BRAZIL, E-mail: ailton@uneal.edu.br

Grupo de Trabalho: Geografia-RP

RESUMO: Desde que o surto da COVID - 19 assolou a população mundial e propiciou o distanciamento social, discussões sobre o ensino, seus desafios e perspectivas apresentam, junto ao caos instaurado, preocupações, falas eminentes e lutas recorrentes acerca das dificuldades enfrentadas no âmbito educacional, tanto no meio universitário, quanto na educação infantil e básica. O contexto em que se insere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos eixos que será refletido no trabalho, a partir do qual se abordará os desafios de integrar o eu, o tu e o nós como parte do processo educativo. Assim, objetiva-se analisar as atividades executadas em

duas turmas do ensino médio de uma escola da rede pública do município de Palmeira dos Índios, refletindo-se sobre as práticas e os desafios da educação geográfica nesse cenário, que perpassa enfrentamentos decorrentes da conjuntura e das barreiras formadas pela pandemia. Castellar (2020), Freire (2011), bem como demais autores que abordam questões que englobam a geografia escolar, a educação em seu contexto amplo e diversificado foram base para a elaboração desses escritos. Enfim, o diálogo que será traçado neste trabalho será uma análise do ponto de vista experiencial de quem escreve e vivenciou as circunstâncias relatadas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, Ensino de Geografia, Pandemia.

THE INTEGRATION OF GEOGRAPHIC REASONING IN THE ACTIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY

ABSTRACT: Since the outbreak of COVID - 19 devastated the world population and provided social distancing, discussions on “teaching, its challenges and perspectives” present, along with the “created chaos, concerns”, eminent speeches and recurrent struggles about the difficulties faced in the educational environment, both in the university environment, as well as in early childhood and basic education. The context in which the Common National Curriculum Base (BNCC) is inserted is one of the axes that will be reflected in the work, from which the challenges of integrating the I, you and us as part of the educational process will be addressed. Thus, the objective is to analyze the activities carried out in two high school classes

of a public school in the city of Palmeira dos Índios, reflecting on the practices and challenges of geographic education in this scenario, which permeates confrontations arising from the situation and barriers created by the pandemic. Castellar (2020), Freire (2011), as well as other authors who address issues that encompass school geography, education in its broad and diverse context were the basis for the elaboration of these writings. Finally, the dialogue that will be traced in this work will be an analysis from the experiential point of view of those who write and experienced the reported circumstances.

KEYWORDS: Learning, Teaching Geography, Pandemic.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece campos de experiências, competências e habilidades que indicam quais são as práticas fundamentais para o aluno aprender e se desenvolver, enfatiza também noções, atitudes, valores e afetos, que buscam desenvolver os direitos de aprendizagem, pautando que o conhecimento vai se edificar de acordo com o que o aluno observa no âmbito escolar (BRASIL, 2018). Dentro de suas funções deliberativas se compreende como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Os alunos devem ser estimulados para a construção de suas próprias identidades, aprendendo a valorizar, respeitar e reconhecer as diferenças dos outros, papel fundamental das atividades que retratam o que significa a inclusão. Assim, esse campo de experiência engloba muito do que se precisa como seres humanos, como ser individual e como participantes de um coletivo, onde o conteúdo a ser ministrado necessariamente precisa envolver debate, conversa entre os alunos, refletindo no desenvolvimento da troca de diálogo informativo.

Os campos de experiência, por sua vez se encaixam como ponto de partida para a organização de como se trabalhar, por qual motivo trabalhar e como alinhar o conteúdo que está sendo pressuposto para a aula, são, sobretudo responsáveis por organizar tudo o que será trabalhado com o aluno, desde o sentido identitário particular, ao modo social de convivência com os outros. O campo de experiência pautado para discussão, em específico, será: o eu, o tu e o nós, que se compreende como autonomia e sentido de identidade pessoal que o educando precisa desenvolver para se reconhecer no meio social identificando o seu espaço e o lugar que o outro ocupa no meio de vivência (FREIRE, 2011, p. 63).

Essa busca no reconhecimento de identidade pode ser trabalhada na Geografia

através do fortalecimento do senso crítico do aluno, partindo da ideia de vivência e do cotidiano, iniciando pelo lugar em que ele se encontra sua casa, bairro e cidade são formas de pressupor a aprendizagem do raciocínio geográfico. Se o educando compreende as funções na espacialidade do seu dia a dia, ele compreende as geografias que contemplam sua realidade, e com o passar dos anos da sua escolarização esse processo tende a ser natural, e, conseqüentemente com um grau de aprendizagem elevado, conforme a cognição dos sujeitos.

No decorrer de inúmeros pensamentos, é impossível fazer uma leitura do mundo em que vivemos, de compreender as relações sociais que se estabelecem e que se constituem no espaço, sem um enfoque geográfico, e é esse o grande papel da Geografia para a educação, tanto quanto ciência, e/ou componente curricular. Bem como, direcionar à compreensão das relações produzidas no espaço, levando em consideração a existência dos seres humanos, suas necessidades por meio da coletividade, suas interações e seus conflitos, diante disso:

Propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre os indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprias dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um determinado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos (BRASIL, 2018, p. 61-62).

É válido salientar que o professor nesse contexto se insere como responsável por desenvolver atividades que estejam comprometidas com as necessidades e os interesses dos alunos, não apenas transferindo o conhecimento, mas dando exemplo prático da teoria, para que assim a vivência se transforme em propósito educativo (FREIRE, 2011). Tomando a exemplo o meio escolar, a partir dessas colocações o aluno começará a entender que não somente na sala de aula, mas na sociedade, em sua totalidade, existem grupos de pessoas com diferentes culturas, gostos e pensamentos, onde habita a necessidade de saber ouvir e respeitar as particularidades de cada um.

Em Castellar (2019, p. 15) a autora explana que, no ensino de geografia é imprescindível apresentar sentido da ciência em articulação com a vida, por isso deve-se dar especificidade ao conteúdo, identificando, por quê, para quê e para quem ensinar. Dessa maneira, o raciocínio geográfico se porta como conceito chave na construção e consolidação da Geografia para refletir sobre o sentido de ensinar e aprender, em uma dimensão ampla para a compreensão de que o que constrói o pensamento geográfico tem forte ligação com nosso olhar e nossa forma de enxergar o mundo e as relações que nos

rodeiam.

Uma vez que os campos de conhecimento (representações espaciais, conceitos de relações espaciais e processos cognitivos), quando associados às categorias e aos princípios geográficos, permitem-nos olhar para processos, fenômenos e eventos no espaço (CASTELLAR; DE PAULA, 2020). Esse papel vai muito além de transmitir conhecimento, está em aplicar metodologias que desenvolvam a inteligência do aluno, construindo sua autonomia, contribuindo para sua formação enquanto cidadão, entendendo que a aprendizagem é um agente do desenvolvimento da prática social.

Pensando nisso, reflete-se sobre o papel do professor, que não corresponde somente a ensinar coisas, porque as coisas já estão na *internet*, nos livros, mas em ensinar a pensar, instigar a curiosidade, criando a alegria da criticidade, fazendo o aluno ler o mundo através de suas aulas, para desenvolver uma forma própria de leitura espacial e também pessoal, pensando coletivamente e articulando determinados conceitos, para compreender a sua realidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É impossível falar da educação entre 2020-2021 sem citar os desafios enfrentados diante da pandemia da COVID-19 onde impactou e obrigou todos os setores, sejam políticos, econômicos e educacionais, a se reinventarem para que pudessem se manter firmes. Quando se pensa no ensino de Geografia dentro desse viés, para Pinto e Carneiro (2019, p. 20), “a Geografia e o mundo à nossa volta, é a relação dialética do contexto local/global/global/local da real existência da produção material e imaterial do espaço”, desse modo, pensar e ensinar em vista da efetividade do raciocínio geográfico é produzir um saber voltado para as conexões do cotidiano, relacionadas-as aos sujeitos envolvidos ou não, na sala de aula o professor consegue por meio da analogia comparar fenômenos que vão fortalecer a aprendizagem.

Contextualizando a conjuntura educacional vigente, em específico a escola campo de atuação para desenvolvimento deste trabalho, a Escola Municipal Manoel Passos Lima (figura 1) na atuação do Programa Residência Pedagógica (RP) com licenciandas do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. O uso da *internet* pela Educação básica como ferramenta metodológica foi a solução encontrada pela gestão escolar como meio de interlocução entre professores e alunos, utilizando da plataforma de comunicação *WhatsApp*, ferramenta que possibilitou a troca de imagens, áudios, arquivos, vídeos e mensagens, de maneira rápida e simplificada, o que auxiliou o envio de atividades e explicações sobre os conteúdos programados.



Figura 1. Localização da escola campo da pesquisa

Fonte: Earth, 2021.

A escola campo através de temas geradores aplicou quinzenalmente esses para o ensino das turmas da Educação Básica, tanto no 1º, quanto no 2º ano do ensino médio da escola Manoel Passos de Lima. Dessa forma, faz-se necessário refletir como esses conteúdos foram aplicados por meio das atividades enviadas em virtude do cenário de ensino remoto. No 1º ano a temática inicial foi Cartografia em específico as Convenções e Projeções Cartográficas. Dando ênfase para os elementos que compõem um mapa e a alfabetização cartográfica como pontos primordiais a serem trabalhados com esta turma.

ESCOLA ESTADUAL MANOEL PASSOS LIMA Data: 20/04/2021

Estudante: _____
 Série: 1ª Anos Ensino Médio Turma: _____ Professora Estênia Porfírio
 Residentes: Ana Beatriz e Renata Tenório

GEOGRAFIA

Convenções Cartográficas

Texto

Há muito tempo o homem utiliza os mapas como instrumento de orientação, localização e comunicação, precedendo a própria escrita. Nos dias atuais isso não é diferente, podendo ser utilizados por cientistas e leigos, viajantes ou engenheiros, alunos e professores. Por ter a espacialização de fenômenos (naturais e sociais) como uma de suas principais obrigações, os mapas ganham grande importância nas aulas de geografia.

Nunca é demais lembrar que o mapa não é uma fotografia onde todos os elementos (naturais e humanos) estão presentes. Como uma primeira aproximação ao tema, podemos dizer que o mapa é uma representação análoga à realidade, ou seja, ele é um desenho que **representa um determinado local** (rua, bairro, município, país, etc.) através de símbolos. Neste contexto, o mapa, enquanto representação gráfica, é um misto de ciência, arte, técnica e linguagem que, através de uma visão vertical (demonstra um local visto de cima) demonstra uma determinada característica geográfica (clima, relevo, economia, etc.) do local selecionado.


Para desenvolver uma boa leitura e interpretação de mapas geográficos é necessário estar atento aos seus principais elementos: título, tema, legenda, escala, convenções cartográficas, legenda e orientação. Para que um mapa se comunique com o seu leitor, ele utiliza de **símbolos** (signos) para representar a ocorrência e localização de objetos (ruas, rios, etc.) e fenômenos (urbanização, desmatamento, etc.) presentes no espaço geográfico. Isto se dá através da utilização de **linhas**, pontos, cores e etc.

Atividade Complementar

- Observe abaixo o mapa de Alagoas em branco (Figura A) e a tabela disponível (Figura B) sobre as convenções cartográficas. Observou? Siga os passos de 01 a 04.
- 01 – Desenhe o mapa em seu caderno;
- 02 – Adicione os principais elementos que devem compor um mapa;
- 03 – Faça uma pesquisa (internet) para te auxiliar na escolha do tipo de mapa que irá representar, segundo uma característica geográfica;

04- Após a escolha do tipo de mapa insira as convenções cartográficas nele (linhas, cores, figuras). Se puder use lápis de cor ou giz de cera.

A) Mapa de Alagoas:



B) Tipos de convenções cartográficas:

Linhas	— Rio permanente	— Rio temporário	— Foz de rio	— Limite internacional	— Limite intermunicipal	— Limite estadual	— Fiozeira	— Estrada	— Estrada de ferro	— Estrada vicinal	— Estrada de terra	— Estrada de asfalto	— Estrada de ferro
Cordeiros	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Altitude em metros	De 0 a 200	De 200 a 500	De 500 a 1000	De 1000 a 2000	De 2000 a 3000	De 3000 a 4000	De 4000 a 5000	De 5000 a 6000	De 6000 a 7000	De 7000 a 8000	De 8000 a 9000	De 9000 a 10000	De 10000 em diante
Formas	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Dom Desempenho!

Figura 2. Atividade aplicada
 Fonte: Tenório e Oliveira, 2021.



Figura 3. Devolutiva de uma das atividades.
 Fonte: Tenório e Oliveira, 2021.

Na segunda quinzena o tema gerador foi: Agentes formadores do relevo, com foco para os Agentes internos e Agentes externos, já a etapa com o 2º a temática trabalhada foi:

A população, especificamente visando os movimentos migratórios. Com isso, o presente trabalho discute as temáticas aplicadas na sala de aula, no ensino remoto, através da pesquisa com procedimento bibliográfico e estudo de caso, em abordagem qualitativa, de caráter descritivo tendo como finalidade uma pesquisa básica. Sendo assim, por meio dos escritos e encontros virtuais desenvolvidos na escola com a atuação do Residência Pedagógica (RP) notamos algumas dificuldades, bem como aplicações que se direcionam ao fortalecimento do saber docente, para os sujeitos envolvidos nas relações de aprendizagem.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A temática do Programa Residência Pedagógica estimula a qualificação e fortalecimento entre a práxis docente nos cursos de licenciatura, para aguçar ainda mais a percepção do discente em relação a sua escolha profissional, agindo como um modelo de estágio supervisionado, assim como menciona a CAPES (2018) em sua primeira página quando diz que o Programa de Residência Pedagógica implica em uma “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.”

O residente por sua vez em contato com a escola campo, prepara atividades e participa de momentos de formação em consonância com a carga horária que deve ser cumprida, seguindo ainda de momentos de observação em sala de aula e regência, num processo de aprendizagem situada que acompanha a segunda metade de sua formação acadêmica, em uma aproximação do exercício profissional.

Inicialmente discutiremos as propostas de atividades elaboradas e executadas na turma do 1º ano do ensino médio, com a primeira quinzena trabalhada com a sustentação do tema Cartografia. Salientando a dificuldade que entorna o tema, uma vez que os alunos são carentes de informações como escala e abraçados pelo preconceito pelos dados matemáticos, a saída foi trabalhar a alfabetização cartográfica, buscando instrumentos pelos quais os alunos conseguissem ler e interpretar um mapa, objetivando o aprendizado e uso do raciocínio geográfico.

De todo modo, a dificuldade encontrada foi justamente a carência desses entendimentos, que deveriam ser perspectivas aguçadas previamente, já que os conteúdos da Cartografia são voltados para a compreensão do espaço geográfico, recorrendo à cartografia para situar os processos de localização, um dos princípios geográficos da BNCC. É notável que existe um déficit no ensino de geografia no que se refere a Cartografia, muitas vezes o assunto não desmistificado e desenvolvido com as turmas como deve, por diversos fatores, como falta de domínio por parte de professores, alunos que não exercem habilidades cognitivas para tal aprendizagem ou o tempo, que pode levar a não aplicação

total desses conteúdos.

No momento, com o papel de experienciar, facilitar e dinamizar ainda mais o aprendizado, a proposta da aula ainda que bastante limitada tanto pela conexão via *internet*, quanto as ferramentas disponibilizadas pela plataforma *Google Meet*, a alternativa foi utilizar imagens ilustrativas que representassem as partes que compõem os mapas para explicar as convenções cartográficas. Consoante a isso, Castellar (2020, p. 303) observa em um de seus escritos ao citar que os mapas são entendidos como meios de transmissão de informação espacial, portanto medeiam parte do discurso da realidade, assim sendo salutar na vida do estudante.

No segundo momento, seguido de animações que mostram como é a dinâmica das projeções cartográficas, objetivou-se que os alunos entendessem que existem diversas formas de projeções, as quais estão presentes em muitas coisas que eles já conhecem, mas não sabiam que se tratava de uma projeção cartográfica. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de associar o assunto com o cotidiano, envolvendo uma das competências específicas da BNCC, a qual se refere a utilização das linguagens cartográficas, que são imprescindíveis para que se desenvolva o senso comunicativo, para acessar e difundir informações, assim, uma boa leitura cartográfica permite que o aluno compreenda além da Geografia da sala de aula, como também o aperfeiçoamento do seu campo cognitivo para a sua localização enquanto cidadão no mundo.

Ao trabalhar ainda com o 1º ano, com a temática relacionada aos agentes formadores do relevo foi possível abordar com mais assiduidade o eu, o tu e o outro, visto que os seres humanos são os principais participantes na modificação do espaço geográfico, assim foi salutar ressaltar o envolvimento dos alunos nesse processo como agentes externos modificadores, não somente discutindo os processos geográficos naturais que modelam o relevo mas também os que formam a paisagem.

Com o ensino-aprendizagem partindo dos elementos que constituem o meio físico, em Bertolini e Valadão (2015, p. 33) “o relevo foi tratado pelos livros didáticos e pelos professores como algo estanque, desvinculado das relações entre a sociedade e a natureza e da realidade dos discentes”. Dessa forma, observa-se a Geografia como uma disciplina enfadonha e meramente decorativa, resultando num ensino supérfluo e com pouca relação com a vida do aluno, então, para fazer uma desvinculação dessa ideia, a Geografia foi se inovando e cada vez mais aplicando práticas didáticas para envolvimento real dos educandos.

Ao servir-se das categorias geográficas, por exemplo, Lugar e Paisagem de modo a relacionar com o cotidiano do aluno, durante o diálogo foi possível fazer comparações entre os fatores naturais e os da atualidade, que sofrem com a ação humana, logo parte dessa esculturação, atrelando os processos físicos naturais, aos sociais. Uma vez que esses elementos segundo Santos (1988, p. 61) compreende-se por tudo aquilo que vemos,

o que nossa visão alcança. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca.

Com a turma do 2º ano na oportunidade de se trabalhar com a temática População, diante dos movimentos migratórios, assunto amplamente discutido na atualidade, o desafio não esteve presente na integração da atividade nos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas sim, da participação do corpo alunado para a aula ministrada. Ao aproximar os alunos do tema: Movimentos Migratórios, por meio dos dados populacionais, o objetivo foi que os alunos desenvolvessem percepções diferenciadas acerca das considerações ligadas à realidade vivida, visando a transformação do posicionamento crítico de maneira a constituir o conhecimento geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os desafios e enfrentamentos que a educação, sobretudo escolar, perpassa desde sua consolidação, um dos momentos que deixou todos os envolvidos nas atividades educacionais com interrogações, devido ao inesperado momento o qual ainda vigora, com a pandemia diante da COVID-19. Momento em que um vírus mais uma vez assola o mundo, provocando dessa vez, distanciamento social, onde em caráter emergencial os setores da sociedade tiveram que se reinventar, revendo seus pilares conceituais e de desenvolvimento, onde algumas lacunas não puderam ser fechadas, ficando brechas que serão futuramente solucionadas com o desenvolvimento educacional.

Sendo assim, se fez necessário considerar todo o universo da cultura e do conhecimento que o aluno traz em sua bagagem, tanto de cunho formal, quanto informal, a vivência e a carga emocional dentro de um período de perdas, para então relacionar as dimensões do processo de ensino e aprendizagem. Além das qualidades de metodologias aplicadas, estabelecendo um percurso justo para que o aluno consiga se sentir feliz ao aprender determinado conteúdo, o raciocínio geográfico foi posto em evidência durante todas as temáticas aplicadas na turma, certamente não existe uma certificação absoluta de que todos os sujeitos em aprendizagem tiveram a mesma percepção diante desse, cada um tem sua carga cognitiva.

Portanto, foi observado que, o principal desafio da integração e aplicação de normas, leis e diretrizes se encontra sobretudo na falta de participação dos alunos tanto nas atividades síncronas, quanto assíncronas, porque não é um componente tão somente teórico, mas carece de prática. Assim, a praticidade em torno do cotidiano escolar também se reinventou no momento onde as telas de aparelhos digitais se tornaram sala de aula, sofrendo perda considerável na transmissão e diálogo de suas ideias e conceitos, ainda assim a continuidade da formação geográfica fluiu nas atividades da educação básica.

REFERÊNCIAS

BERTOLINI, William Zanete; VALADÃO, Roberto Célio. A abordagem do relevo pela geografia: uma análise a partir dos livros didáticos. *Terræ Didática*, v. 5, n. 1, p. 27-41, 2009. Disponível em: <<https://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/>> . Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: Ministério da Educação, 2018. 600 p. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASÍLIA (DF). Edital CAPES nº 06/2018. Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992. Programa Residência Pedagógica. **Brasília**: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. n. 38, p. 20, 28 fev. 2018.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; DE PAULA, Igor Rafael. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 294-322, 2020. Disponível em: <<https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/922>> . Acesso em 01 out. 2021.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 01–20, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>>. Acesso em: 01 out. 2021.

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

PINTO, Francisco Ringostar; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Práticas e desafios do/no Ensino Médio. **Revista GeoInterações**, v. 3, n. 2, p. 3-22, 2019. Disponível em: <[file:///C:/Users/WIN 10/Desktop/1114-Texto%20do%20artigo-3069-1-10-20200326.pdf](file:///C:/Users/WIN%2010/Desktop/1114-Texto%20do%20artigo-3069-1-10-20200326.pdf)> Acesso em: 20 set. 2021.

SANTOS, Milton. *Metamorfose do espaço habitado*. São Paulo: **Hucitec**, 1988. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5350058/mod_resource/content/1/texto3B_msantos_1988.pdf> Acesso em: 05 out. 2021.

EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA ESCOLA ESTADUAL MANOEL PASSOS LIMA, EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS-AL

Data de aceite: 18/08/2022

Maria Jailma da Conceição Barbosa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4737-5427>; Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL/Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia e bolsista do Programa de Residência Pedagógica da CAPES, BRAZIL, E-mail: mariajailma162014@gmail.com

Zélia Pereira de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8038-7126>; Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL/Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia e bolsista do Programa de Residência Pedagógica da CAPES, BRAZIL, E-mail:oliveirazelia021@gmail.com.

Maria Betânia Porfírio Monteiro de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0002-7725-3685>; Universidade de Pernambuco-UPE/Professora de Geografia e Professora Preceptora na escola campo do Programa Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail:betaniaporfirio@yahoo.com.br.

Ailton Feitosa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0002-5433-0465>; Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL /Professor Dr. de Geografia e Coordenador do Programa Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail:aiton@uneal.edu.br

RESUMO: Esse trabalho é resultante das experiências vivenciadas no primeiro módulo do Programa Residência Pedagógica, desenvolvido no contexto do ensino remoto emergencial, em

uma escola pública da Rede Estadual de Educação Básica, no município Palmeira dos Índios-AL. Faremos uma análise sobre a importância da residência para os licenciandos, nesse contexto do ensino não presencial, implantado em decorrência da pandemia da Covid-19, onde encontra nos recursos tecnológicos digitais, a exemplo do aplicativo *WhatsApp*, o meio para prosseguir com as atividades letivas. Esse trabalho está fundamentado em autores como, Lima (2021), Pessoa (2011), Santos (2021), entre outros. Utilizaremos então, pesquisa bibliográfica e análise qualitativa acerca das atividades desenvolvidas, refletindo sobre como esse atual formato de ensino impacta no processo de aprendizagem dos discentes e como a residência contribui para a nossa formação docente, principalmente nos inserindo nessa fase na qual a educação vivência, onde podemos constatar de perto as dificuldades e possibilidades existentes para proporcionar um ensino e aprendizagem significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Pandemia, *Whatsapp*.

ABSTRACT: This work is the result of the experiences experienced in the first module of the Pedagogical Residency Program, developed in the context of emergency remote education, in a public school of the State Network of Basic Education, in the municipality of Palmeira dos Índios-AL. We will analyze the importance of residency for undergraduates, in this context of non-face-to-face education, implemented due to the covid-19 pandemic, where it finds in digital technological resources, such as the *Whatsapp*

application, the means to proceed with school activities. This work is based on authors such as Lima (2021), Pessoa (2011), Santos (2021), among others. We will then use bibliographic research and qualitative analysis about the activities developed, reflecting on how this current format of teaching impacts on the students' learning process and how residency contributes to our teacher education, especially by inserting us in this phase in which education experiences, where we can closely observe the difficulties and possibilities that exist to provide meaningful teaching and learning.

KEYWORDS: Teaching, Pandemic, *Whatsapp*.

INTRODUÇÃO

Diante da proporção mundial, causada pelo vírus SARS-CoV-2, medidas de isolamento social foram adotadas em todo o mundo, como forma de diminuir o contágio da doença, evitando um possível colapso dos sistemas de saúde, que já enfrentara deficiências antes do surgimento do vírus. Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) libera a PORTARIA N° 343, que dispõe a substituição das aulas presenciais para as remotas (*on-line*). Em 28 de abril, O Conselho Nacional de Educação (CNE), aprova as diretrizes para orientar o Ensino Básico e Superior nessa nova realidade, fazendo também uma reorganização no calendário escolar para poder atender ao momento em questão.

A educação encontrou no ensino remoto a solução para poder continuar suas atividades ativas. Este ocorre através de ferramentas tecnológicas disponíveis gratuitamente na *internet*, seja redes sociais ou plataformas como o *Youtube*, *WhatsApp*, *Google Meet*, *Google Classroom*. Porém para acessar esses meios tanto o professor quanto o aluno, precisa ter em mãos equipamentos que tenham capacidade de processar os programas necessários, além de ambos terem que aprender a manuseá-los.

Diante dessa realidade toda a educação, do ensino básico ao superior, englobando inclusive os projetos desenvolvidos pelas as universidades como o Programa de Residência Pedagógica (PRP), precisou adaptar as suas atividades ao formato não presencial. Assim como todo o sistema educacional, o PRP-2020, iniciou as atividades de forma remota, o que permite aos residentes obterem experiências enriquecedoras, que somam no processo de construção da identidade docente e formação acadêmica.

O Programa Residência Pedagógica visa o aperfeiçoamento da formação prática dos alunos dos cursos de licenciatura, proporcionando a imersão do licenciando no ensino básico, para que assim desenvolva as habilidades e competências necessárias para realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Além de fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a universidade e a escola.

Este trabalho é fruto da realização do primeiro módulo do projeto de Residência Pedagógica/CAPES, na Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL, que teve início no ano de 2020, o qual ocorreu somente de forma *on-line*, na Escola Estadual Manoel Passos

MATERIAL E MÉTODOS

Conforme previsto no Art. 3º da Portaria SEDUC Nº 4.904/2020, as atividades do Regime Especial de Atividades Escolares Não-Presenciais – REAENP, foram organizadas de acordo com a proposta interdisciplinar dos laboratórios de aprendizagem. Na escola campo de atuação do Programa Residência Pedagógica, Escola Estadual Manoel Passos Lima, a disciplina de Geografia compõe o Laboratório de Desenvolvimento e Iniciativas Sociais.

Na primeira divisão das equipes de residentes e turmas para iniciar as atividades na escola-campo, as bolsistas, ficaram responsáveis no primeiro momento pela turma da 1ª série do Ensino Médio, no período matutino, composta por 35 alunos matriculados. A escola organiza as aulas por quinzenas, onde em cada quinzena é trabalhado um tema norteador, comum a todos os laboratórios de aprendizagem, sendo responsabilidade dos professores voltar a temática para as suas respectivas áreas do conhecimento.

Como as aulas não podiam acontecer de forma presencial, a escola optou pelo uso do aplicativo *WhatsApp* para o envio de atividades, além de disponibilizá-las de forma impressa, as quais ficam disponíveis na escola, para os alunos que não têm acesso à *internet* e por sua vez ao material enviado por *WhatsApp*. Esses foram os meios encontrados e entendidos pela comunidade escolar, como os mais viáveis e acessíveis, para que os alunos tivessem acesso às atividades escolares, afim de não comprometer ainda mais o ano letivo de 2020.

O início das atividades práticas do programa Residência Pedagógica, na Escola Estadual Manoel Passos Lima, iniciou-se no mês de dezembro de 2020, de forma remota. Para melhor conhecimento da dinâmica das aulas neste formato, a professora preceptora Betânia Porfírio, nos inseriu no grupo (no *WhatsApp*) da turma, na qual, desenvolveríamos as atividades nesse primeiro momento. A observação de como as aulas aconteciam, como era a interação dos professores e alunos, foi importante para que nós pudéssemos entender e melhor desenvolver nossas atividades.

Iniciando a etapa de regência da Residência Pedagógica no dia 06-01-2021, trabalhamos durante toda a quinzena (06-01-2021 a 20-01-2021) com o tema norteador: *Tecnologia e Comunicação: o mundo interligado*. Para o desenvolvimento da temática, optamos por abordar o assunto Meios de Comunicação e a Globalização, onde elaboramos um texto objetivo, com pontos chaves que permitissem um melhor entendimento do assunto e uma pequena atividade.

O texto e atividade foram enviados no grupo da turma, no *WhatsApp*, em formato de PDF, para complementar o assunto, enviamos um vídeo do Canal Descomplica no

YouTube, um vídeo breve, que explica o que é globalização de forma dinâmica por meio de ilustrações que no final formam um mapa mental.

Os alunos ficam com esse material para fazer a leitura e responder a atividade proposta e podem fazer as devolutivas no grupo do *WhatsApp* até o final da semana. Eles não são cobrados a devolver ao final do que seria o tempo de aula presencial, pois, nem todos os alunos conseguem ter acesso ao grupo nesse horário, por diversos motivos como, a falta/ou má qualidade do serviço de *internet* e disponibilidade dos aparelhos celulares, que alguns usam os dos pais ou de outros familiares.

Na aula do dia 13-01-2021 enviamos a correção da atividade da aula anterior, para que os alunos pudessem verificar seus acertos e erros. Ainda sobre a temática norteadora da quinzena, enviamos um vídeo, sobre a evolução tecnológica, contando a história da tecnologia até os dias atuais, trazendo reflexões sobre o seu uso e seus impactos no planeta, de uma forma animada, rápida e divertida.

A escola nesse momento de pandemia buscou desenvolver as atividades de forma mais simplificada e objetiva, portanto, o formato dos conteúdos, atividades, vídeos e tudo que é passado aos alunos, não podem ser muito extensos e nem com a complexidade que seria nas aulas presenciais. Pois é necessário considerar as limitações que o modelo adotado impõe. Dentre elas está o fato de não haver a explicação verbal do professor como no formato presencial. No entanto, os professores e nós enquanto residentes estávamos sempre à disposição para esclarecimento de dúvidas no grupo da turma e até mesmo no privado.

Como última atividade dessa quinzena, elaboramos um quiz com perguntas relacionadas ao tema estudado nesse período. Buscamos elaborar perguntas objetivas, além de usar imagens que os auxiliassem a responder as perguntas por meio da sua interpretação. Na figura abaixo temos uma das perguntas presentes no quiz.

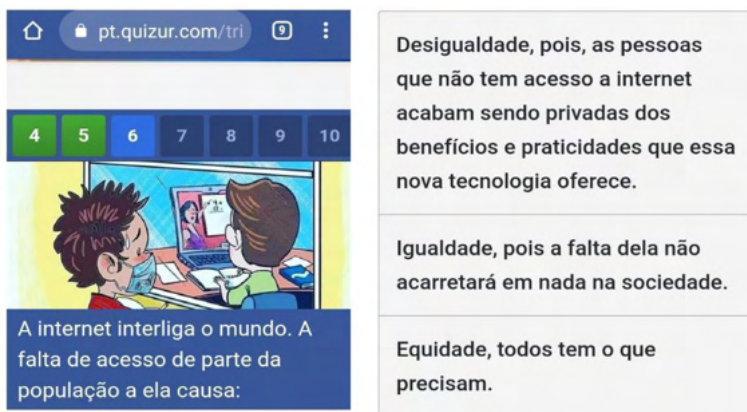


Figura 2. Uma das perguntas do Quiz de Geografia: Tecnologia e comunicação: o mundo interligado.

Fonte: Autoras, 2021.

O quiz foi feito na plataforma Quizur, que permite criar testes personalizados, a escolha por essa plataforma se deu por ela já ser bastante conhecida nas redes sociais como o *Facebook*, o que permite uma maior aproximação por fazer parte do cotidiano dos alunos. Pessoa (2011), já falava sobre a importância de diferenciar e trazer significado para as aulas de Geografia por meio da inserção de meios que façam parte da vida dos alunos, e em um momento atípico como esse trazer novas possibilidades para a sala de aula é fundamental, para que o aluno se mantenha interessado e disposto a aprender.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com essa realidade provocada pela pandemia, a educação procurou maneiras de se manter ativa, a escola teve que adaptar-se para não deixar seus alunos sem aula e, a forma encontrada foi através do ensino remoto, uma realidade já existente principalmente no Ensino a Distância (EaD), porém com a diferença da organização e formação prévia adequada para que o professor possa lidar com todo esse processo. Segundo Costa e Nascimento:

O afastamento dos alunos de sala de aula, durante o período de pandemia, não significou o afastamento deles da escola. O ensino, na maioria das instituições, passou a ser remoto. Ele precisou ser remodelado e a concepção de educação foi ampliada pela utilização das tecnologias. Escolas, professores, alunos e famílias tiveram que se adaptar a um novo modelo de ensino em meio às incertezas e fragilidades causadas pela pandemia. (COSTA e NASCIMENTO, 2020, p. 01)

Porém, na prática todo esse processo foi mais complicado, pois, a comunidade escolar não estava preparada, para lidar com os desafios do ensino remoto. Alguns problemas presentes na sociedade tornaram-se ainda mais evidentes, como a desigualdade que permeia a maior parte da população, onde nem todas as pessoas têm condições financeiras para ter acesso aos meios tecnológicos, essenciais para a escolarização nesse período de isolamento social. Para Costa e Nascimento:

Essas grandes transformações provocadas na educação pelo o ensino remoto evidenciaram desigualdades que até então, pareciam camufladas pelo acesso ao ensino de forma presencial nas salas de aula. Alguns aspectos se tornaram ainda mais visíveis, como a desigualdade social, tecnológica e econômica. (COSTA e NASCIMENTO, 2020, p. 02)

Nesse modelo de ensino, a falta de acesso aos equipamentos adequados e a *internet* de qualidade é um grande problema, enfatizando assim, a existência das desigualdades sociais. A Organização das Nações Unidas (ONU) já ressalta que o acesso à *internet* é um direito básico, pois é a partir dela que o ser humano tem possibilidade de se informar e expressar-se nesse mundo globalizado, mas como outros direitos no Brasil é negligenciado.

O ensino remoto também traz à tona outros problemas como a falta de formação adequada para lidar com os desafios provenientes desse formato, tais como o pouco conhecimento das ferramentas virtuais, falta de recursos das escolas, além de grande parte dos alunos da educação pública não terem condições financeiras principalmente para adquirir ou manter os meios que possibilitem o acesso às aulas remotas e, por parte do governo observamos o descaso com o mínimo ou com nenhum investimento.

Todos esses problemas fazem com que o ensino se torne ainda mais deficiente. As escolas são cobradas a manterem bons índices de aprovação, porém, muitas vezes os alunos não conseguem atingir a aprendizagem necessária, comprometendo assim esses índices. Recaindo sobre a escola a responsabilidade total sobre essa questão, mas, como promover uma aprendizagem de qualidade aos alunos sem as ferramentas necessárias. Nesse momento temos alunos sendo promovidos de série somente com base na sua frequência, sem haver uma preocupação sobre sua real aprendizagem.

Outros problemas agravados com a pandemia foram as doenças psíquicas, houve o aumento dos índices de pessoas com depressão, ansiedade e estresse, influenciando diretamente no hábito escolar seja na participação do aluno nas aulas, na entrega das atividades, na comunicação entre os próprios alunos na sala de aula ou em casa, não podemos esquecer que a saúde mental e física são de extrema importância para o equilíbrio da saúde humana, e o professor tem que lidar com isso seja no campo profissional em sua sala de aula, como na sua vida pessoal.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), antes da pandemia já trazia essa preocupação em trabalhar o lado socioemocional do aluno, o qual contribui diretamente no desenvolvimento de habilidades voltado ao convívio social, seja na escola, em casa, ou qualquer lugar, facilitando com que o mesmo consiga lidar com as suas relações pessoais e profissionais. A BNCC ressalta isso principalmente nos seus pontos 8 e 9 das suas competências gerais:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018, p. 9)

Ressalta-se também a importância do professor em conhecer seu aluno, pois, eles possuem realidades diferentes. Não adianta somente passar atividades *on-line* onde apenas a minoria da turma consegue realizar, é preciso pensar em atividades que atendam tanto aos alunos que têm acesso aos meios virtuais, como aqueles que não tem.

O ensino remoto além de evidenciar todos esses problemas já existentes, também reafirma sua importância para a educação, que com os aparatos certos se torna um importante aliado para a manutenção do ensino nesse período de pandemia. Encontrando nas TDIC o suporte para o desenvolvimento atividades pedagógicas, Lima salienta que:

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem ser utilizadas como uma possibilidade estratégica para aproximar os estudantes das atividades e conteúdos escolares. A inserção de ferramentas digitais pode contribuir significativamente para que os estudantes desenvolvam habilidades e competências compatíveis com as demandas sociais vigentes, construindo um percurso próprio de aprendizagem a partir das suas necessidades. (LIMA, 2020, p. 03)

Com a *internet* e todos os meios tecnológicos disponíveis, foi possível ir além dos limites da sala de aula física, distâncias foram encurtadas, novas metodologias foram criadas, o professor se reinventou, possibilitando a continuidade do ano letivo, embora existam obstáculos a serem superados.

E neste momento de tantas mudanças onde a educação não será mais a mesma depois da pandemia, novos horizontes estão se desenvolvendo, seja para superar as crises geradas ou para atender às novas demandas que vão surgir.

E no primeiro momento muitas escolas da rede pública encontrou no aplicativo *WhatsApp* uma ferramenta pedagógica, que pudesse ajudar na comunicação e nas atividades nessa nova realidade, umas das mais usadas pelos os alunos sendo de fácil manuseio e com diversas possibilidades, conforme diz Lima:

Dessa forma, o WhatsApp tem potencial para oportunizar trabalhos com leituras, pesquisas, realização de atividades, construção de diálogos e, de modo geral, pode ser um apoio para diálogos propostos e orientações nas atividades. Além disso, oportuniza a ludicidade nas atividades por meio de todos os seus atributos. A versatilidade do aplicativo permite a participação e discussão independente do tempo e lugar, além de oportunizar várias formas de interação, de autoria e de produção de conteúdo. Possibilita a transmissão de arquivos em diversos formatos, os quais com um clique são possíveis fazer o download e ter acesso ao conteúdo. Também pode contar com a facilidade de compartilhamento e enriquecimento de informações, favorecendo ao rompimento do distanciamento físico, frente à possibilidade de aprendizagem. (LIMA, 2020, p. 06-07)

A escola-campo também utilizou esse aplicativo para o desenvolvimento de suas atividades escolares, além de disponibilizar cópias impressas das atividades que os professores enviavam nos grupos das turmas, via *WhatsApp*. Assim sendo, nossas atividades na Residência Pedagógica seguiram esse modelo adotado pela escola. Porém buscamos levar métodos novos que estimulassem a participação dos alunos, como o uso do quiz nas aulas.

Mesmo diversificando o formato das atividades enviadas, a devolutiva das mesmas foi defasada. No total foram enviadas duas atividades, a primeira em formato PDF enviado pelo *WhatsApp* somente um aluno devolveu, a segunda atividade foi através de um quiz, o qual teve uma maior interação da turma e um número maior de alunos participaram, um total de cinco alunos postaram os resultados de suas respostas do jogo.

Podemos observar que em ambas as atividades que foram enviadas pelo *WhatsApp*, houve uma baixíssima participação da turma e essa não foi uma realidade que aconteceu somente com nós residentes, mas, com a professora preceptora o resultado também era semelhante, ela também relatou que a maior participação da turma é por meio das atividades impressas entregue na escola.

As aulas ministradas nesse momento de forma *on-line*, foram um desafio e ao mesmo tempo uma conquista, pois contribuíram na percepção das diversas tecnologias informacionais disponíveis, e na sua importância no ensino e aprendizagem. Porém é necessário apoio financeiro e formativo para a aprendizagem do funcionamento e execução dessas ferramentas tecnológicas no contexto da sala de aula.

Contudo, esse novo processo de ensino e aprendizagem perpassa as paredes físicas da escola, ressaltando ainda mais a importância da família como apoio essencial em casa, a presença do professor sendo primordial para aprendizagem, além da lacuna causada pela irresponsabilidade do poder público em relação a educação. Tanto o ensino remoto como o presencial passam por dificuldades e também geram possibilidades que são importantes nesse novo cenário que está sendo criado.

CONCLUSÃO

Diante do que fora relatado, é notório o desafio enfrentado pela educação perante esse cenário de pandemia vivenciado. É um momento delicado, onde grande parte dos profissionais da educação e os alunos não estavam preparados para vivenciar, a educação de forma geral não estava pronta. A pandemia acabou por revelar as fragilidades existentes no sistema educacional, evidenciada pela falta de formação dos professores para o uso das tecnologias digitais e as desigualdades socioeconômicas de grande parte dos alunos e que acaba levando a exclusão escolar.

Por meio das atividades realizadas nesse módulo, fomos levadas a refletir sobre a importância de entender o contexto no qual os alunos estão inseridos, pois, isso é fundamental para o planejamento das aulas e para que assim se consiga alcançar uma aprendizagem significativa. É preciso utilizar métodos e ferramentas que despertem o interesse do aluno para a aula principalmente nesse momento, onde as dificuldades aumentaram e muitos alunos encontram-se desmotivados.

Em meio aos resultados obtidos com a realização das atividades na escola-campo,

podemos entender o quão fundamental se tornou os recursos tecnológicos digitais, como o aplicativo *WhatsApp* que para muitas escolas do estado e do país, foi o meio virtual mais acessível para a continuação do ano letivo de 2020. E embora seja um recurso de mais fácil acesso, muitos alunos ainda não conseguem participar, pois muitas vezes possuem aparelho celular que comporta o aplicativo, mais não possuem acesso a *internet*, ou não podem pagar por um pacote de dados, entre tantos outros motivos. Diante disso o professor e a escola, busca formas para suprir essas carências e assim tentar incluir esses alunos no processo de escolarização.

É, em meio a esse cenário desafiador, que se percebe a importância de propiciar uma formação inicial de professores com qualidade. Diante disso, se percebe o quão as políticas voltadas à educação são importantes, é o caso do Programa Residência Pedagógica, a realização das atividades de forma virtual está sendo de grande importância para a nossa formação docente.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. PORTARIA/SEDUC N° 4.904/2020. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, 07 de Abril de 2020. p. 5. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/293010299/doeal-poder-executivo-07-04-2020-pg-5> Acesso em: 20 de março de 2021

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

COSTA, Antônia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antônio Wesley Rodrigues do. **Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil**. CONEDU VII Congresso Nacional de Educação, Maceió, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf Acesso em: 18 de março de 2021

LIMA. Ivonaldo Pereira de. **Whatsapp em práticas de ensino e aprendizagem em tempo de pandemia**. In: Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". São Cristóvão/SE, v. 14, n. 8, p. 1-15, set. 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13730/21/20> > Acesso em: 15 de março de 2021

PESSOA, Jomara Dantas. **O ensino de geografia e as tecnologias da informação e comunicação: uma proposta de formação docente na modalidade de ensino a distância**. Curitiba, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/33040/JOMARA%20DANTAS%20PESSOA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 de março de 2021

GEOATIVIDADES LÚDICAS APLICADAS NAS AULAS DE GEOGRAFIA PELOS BOLSISTAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM UNIÃO DOS PALMARES – AL

Data de aceite: 18/08/2022

Milena Gomes Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2131-6525>;
Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL /
Graduada em Geografia, BRAZIL,
E-mail: mihgomees22@gmail.com

Rafael de Lima Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1609-5836>;
Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL /
Mestrando e bolsista do Programa de Pós-
graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura
(ProDiC), BRAZIL,
E-mail: rafaellimma2017@gmail.com

José Lidemberg de Sousa Lopes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1295-2124>;
Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL /
Professor Adjunto do Curso de Geografia
do Campus V de União dos Palmares e do
Programa de Pós-graduação em Dinâmicas
Territoriais e Cultura (ProDiC). Atualmente,
cursando estágio pós-doutorado no PRODEMA/
UFC, BRAZIL,
E-mail: jlidemberg@yahoo.com.br

Residência Pedagógica, do curso de Geografia da Universidade Estadual de Alagoas. Tomando as categorias geográficas de lugar e paisagem, com o suporte da Cartografia e o conceito de Geograficidade, idealizada por Eric Dardel (2015), realizamos geoatividades lúdicas, com os seguintes procedimentos pedagógicos metodológicos: Jogo do Quebra-cabeça e elaboração de cartaz; Como fazer uma bússola caseira; Como desenhar e usar uma Rosa-dos-Ventos; Exibição de Mapas; Como fazer um Mapa Metal; Como se localizar com uso dos aplicativos Google Maps e Google Earth; Campo Minado; Elaboração de Geoides; Maquete do Sistema Solar; e Construção e exposição de Vulcões. As geoatividades lúdicas têm a finalidade motivacional, pois na medida em que os alunos se divertem, eles têm a oportunidade de aprender Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Geoatividades lúdicas, Residência Pedagógica, Geograficidade.

PLAYFUL GEOACTIVITIES APPLIED IN GEOGRAPHY CLASSES BY SCHOLARSHIP HOLDERS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM IN UNIÃO DOS PALMARES – AL

ABSTRACT: This article aims to elucidate some experiences lived at the João Costa de Oliveira Municipal School, located in the municipality of União dos Palmares, State of Alagoas, through the project called “Territoriality and Resistance - perspectives on teacher training and pedagogical

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

RESUMO: O presente artigo visa a elucidação de algumas experiências vivenciadas na Escola Municipal João Costa de Oliveira, localizada no município de União dos Palmares, Estado de Alagoas, através do projeto denominado “Territorialidade e Resistência - entreolhares para formação docente e a prática pedagógica no município de União dos Palmares – AL” da

practice in the municipality of União dos Palmares – AL” from the Pedagogical Residency, from the Geography course at the State University of Alagoas. Taking the geographical categories of place and landscape, with the support of Cartography and the concept of Geography, idealized by Eric Dardel (2015), we carried out recreational geoactivities, with the following methodological pedagogical procedures: Puzzle game and poster design; How to make a homemade compass; How to Draw and Use a Compass Rose; Display of Maps; How to make a Metal Map; How to locate yourself using Google Maps and Google Earth applications; Minefield; Elaboration of Geoids; Model of the Solar System; and Construction and exposure of Volcanoes. The recreational geoactivities have the motivational purpose, because as the students have fun, they have the opportunity to learn Geography.

KEYWORDS: Playful Geoactivities, Pedagogical Residence, Geographicality.

INTRODUÇÃO

Não são todos os trabalhos que têm resultados rápidos. Há sementes que levam mais tempo para germinar, necessitam de cuidados específicos e um árduo trabalho no solo. Durante um ano e meio, bolsistas, voluntários, preceptores e coordenador, planejaram e realizaram mediações nas salas de aula da Escola Municipal João Costa de Oliveira, com o intuito de conduzir os alunos dos sextos anos com faixa etária entre 10 e 13 anos, aos principais pontos da ciência geográfica, sintetizados de acordo com a realidade experiencial deles.

O trabalho tem sua estrutura baseada em uma metodologia qualitativa, cujo método (fenomenológico) proporcionou nossa imersão no ambiente escolar e nos deu acesso às concepções acerca da Geografia presente no dia-a-dia dos alunos do 6º ano “D” da escola anteriormente supracitada. Para a elaboração deste projeto pedagógico/geográfico, foram necessárias as formulações das seguintes etapas estruturais:

- Em primeiro lugar, descrevemos o programa, o projeto e os principais objetivos;
- Planejamentos de atividades. Baseados em conceitos de Silva e Camargo (2015) e de Tuan (2013), a fim de compreender as drásticas variações que ocorrem na transição do 5º para o 6º ano;
- Complementamos a pesquisa com os resultados das atividades expostas, e levando em conta que muitos dos alunos vivem em localizações consideradas periféricas, carregando um estigma de que não há futuro para eles, concluímos a pesquisa com resultados positivos.

A geografia possibilita que os alunos tenham uma reconfiguração em se tratando de visão de mundo, pois nos fundamentamos no lugar que lhes é próprio, sua cidade, bairro, escola, rua e casa.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CAMPUS V EM UNIÃO DOS PALMARES/AL

O fato experiência é essencial para que teoria e prática caminhem indissociáveis na realidade pedagógica, não somente em quatro paredes, mas além dos muros da escola. Segundo Gatti (2009) a formação continuada foi proposta como requisito fundamental ao trabalho docente em consequência do crescimento na produção do conhecimento pleno e seus elementos constitutivos.

Tardif (2000) alerta que cabe ao professor a tarefa de efetuar a transposição didática, tornando acessível ao aluno a compreensão do conhecimento interdisciplinar. Agregar uma visão mais ampla ao que já se tem estabelecido como competência nos leva ao ato de reinvenção no sentido pedagógico, pois

Questionar-se sobre suas práticas deve ser uma constante na vida dos professores, assim como atentar-se para o que se ensina, como ensina, avaliar e reavaliar como tem sido a aprendizagem de seus alunos. Portanto, é necessário, por parte do docente, repensar as teorias e as práticas de ensino-aprendizagem. Esse processo não é fácil, porém é necessário, pois nos faz questionar as certezas e, assim, raspar as tintas, nos faz compreender que existe mais produção de conhecimento quando fazemos outras pinturas e nos reinventamos (BATISTA e PINHEIRO, 2019, p. 64).

É justamente nesta vertente que nossas atividades propostas no Programa Residência Pedagógica tiveram êxito. Foi com o subprojeto intitulado “Territorialidade e Resistência entreolhares para formação docente e a prática pedagógica no município de União dos Palmares - AL”, que passamos ao trabalho de filtragem, dialogando os conceitos e categorias com o mundo vivido dos alunos.

O subprojeto foi dividido em 3 etapas:

- I. Curso de formação de preceptores, com duração de dois meses;
- II. Orientação conjunta entre coordenação, preceptores das escolas e os residentes, com duração de 04 meses;
- III. Imersão e atuação dos residentes nas escolas, etapa que teve duração de 10 meses. Rompemos com a ideia de mera descrição e passamos ao espaço experiencial. De acordo com Batista e Pinheiro (2019, p. 72), “teoria e prática são faces da mesma moeda e, assim, nenhuma delas será produtiva se realizada de forma isolada”.

Para Kaercher (2014. p. 42), “a matéria-prima para nossas aulas está no mundo, na vida mesma de nossos alunos” e as atividades encontradas no presente trabalho foram frutos de nossa experiência ao longo do Programa de Residência Pedagógica, possibilitando-nos uma imersão no mundo dos alunos, na busca da compreensão segundo as lentes do 6º ano “D”, da Escola Municipal João Costa de Oliveira.

Fundada em 1972, na gestão do prefeito Manoel Gomes de Barros, a escola recebeu

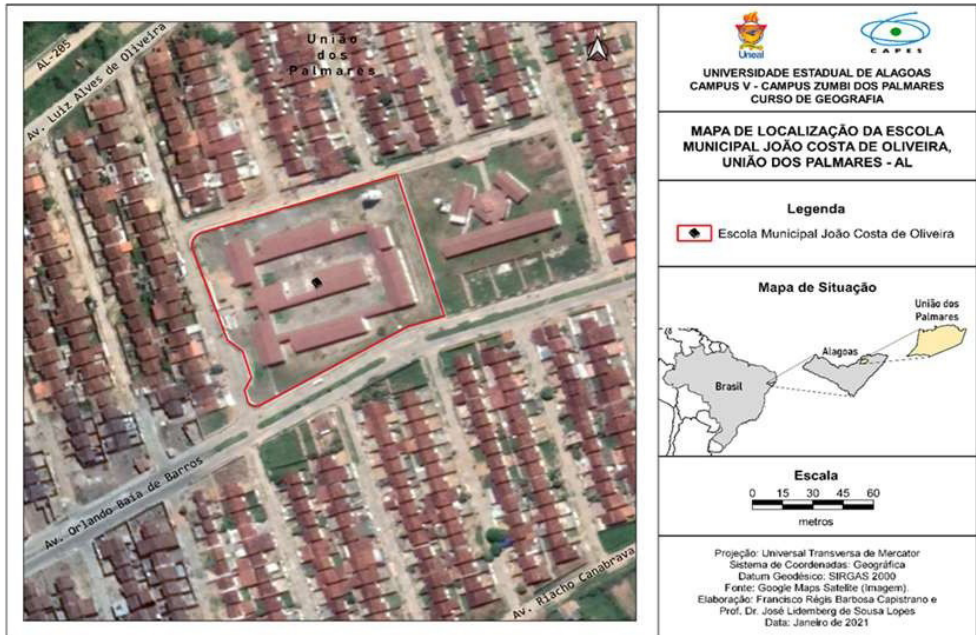
o nome de Escola Municipal Jatobá. Em 1977 assumiu seu atual nome, em homenagem ao Sr. João Costa de Oliveira, doador do terreno onde a escola foi construída através do projeto encabeçado pelos moradores, juntamente com alguns vereadores do município. As famílias que residiam na época, uma grande parcela quilombolas, encontravam na escola não apenas conhecimento, mas apoio nas reivindicações, petições de auxílio, dentre outras atividades que visavam melhorias coletivas. Entretanto, em junho de 2010, com a enchente que atingiu a região, a Escola foi totalmente destruída. Uma parte da memória do local ficou resguardada nos objetos e artefatos resgatados por alguns moradores que conseguiram ter acesso ao interior da escola nas horas que antecederam o aumento do volume de água do rio Mundaú.

Apenas dois anos após este ocorrido, em regime de cooperação mútua, os moradores conseguiram uma nova instalação, a escola foi instalada na antiga Escola Cenequista. Os moradores não mediram esforços nas ações para recuperar o local de referência e convivência de toda população local. Hoje, a Escola Municipal João Costa de Oliveira, está localizada no Conjunto Habitacional Newton Pereira Gonçalves (MAPA 1), e oferece as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental I - 1º ao 4º ano, turno matutino; o Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano, turno vespertino e EJA - Educação de Jovens e Adultos - 1ª e 2ª fase, no turno noturno, atendendo 1.511 alunos.

Possui um quadro composto por 94 funcionários, e a infraestrutura da escola após a enchente foi completamente modificada. Atualmente a escola conta com amplas salas de aula, salas de informática, quadra de esportes e um espaço dedicado ao artesanato local.

A direção da escola abriu as portas para o Programa Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual de Alagoas, engajando professores e alunos na elaboração do projeto. Vale ressaltar que o campus V da Universidade Estadual de Alagoas já vem discutindo com a comunidade escolar a Base Nacional Comum Curricular, destinada aos anos iniciais, bem como ao Ensino Fundamental II. Uma parceria universidade e escola, desenvolvido via projeto de extensão, uma experiência que encontra no projeto de Residência Pedagógica uma maior possibilidade de alcance na discussão da BNCC, bem como um maior envolvimento dos licenciandos, a comunidade escolar e a população no geral.

Partindo das ações pedagógicas, tem-se a clareza de que ensinar não é repassar conteúdos prontos, ou seja, requer do professor o constante repensar de sua prática. Criar, inovar, inventar e reinventar formas mais eficientes no alcance de uma aprendizagem significativa.



Mapa 1 – Localização atual da Escola Municipal João Costa de Oliveira em União dos Palmares, AL.

Fonte: Google Maps. Elaboração: Francisco Régis Barbosa Capistrano e Prof. Dr. José Lidemberg de Sousa Lopes.

Oliveira (2014. p. 108) observa que: “a construção do conhecimento ocorre, efetivamente, no espaço vivido e percebido dos sujeitos. É nesse que se desvelam os contextos sociais, político, econômico e científico. É nesse que a comunicabilidade de indivíduos se articula, estabelecendo relações interculturais. É nesse espaço que às existências geográficas se manifestam” e O Conjunto Habitacional Newton Pereira Gonçalves é o espaço vivido dos alunos. O bairro é novo para o município, distante do centro da cidade e com boa parte da população carente. Foi neste espaço em que foram abordadas diversas situações durante o projeto, que mostrassem um pouco da realidade dos que ali residem, trazendo exemplos que foram observados ou puderam ser explorados na comunidade, valorizando o espaço vivido dos alunos.

METODOLOGIA

As atividades realizadas foram baseadas nas primeiras unidades do livro didático de geografia, que foi analisado previamente pelo corpo docente da escola e aprovado posteriormente. O livro usado foi o EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS, de autoria de Melhen Adans e Sérgio Adans, na figura 1.

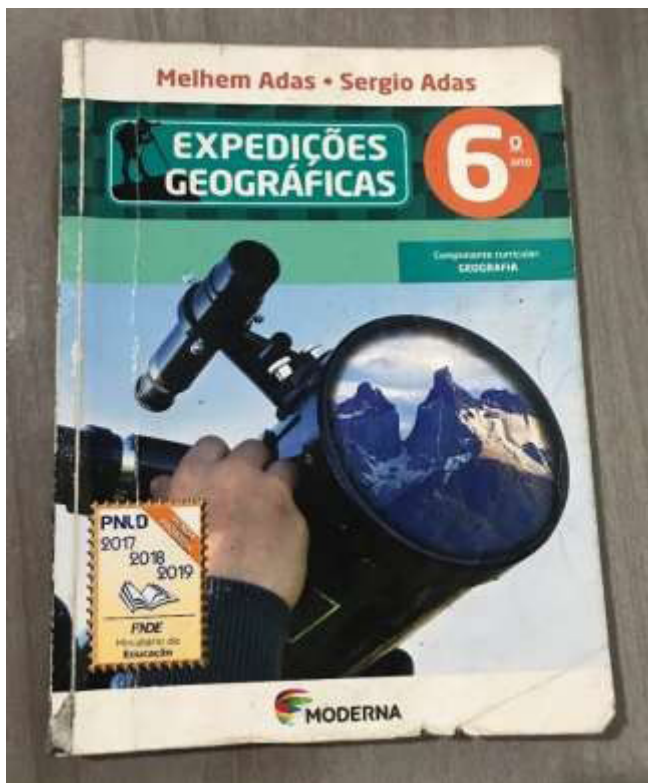


Figura 1 – Livro didático escolar, Expedições Geográficas, 6º ano, editora Moderna, 2015.

Fonte: Lima, M.G, 2021.

Os primeiros conteúdos dentro das unidades foram exatamente sobre a interrelação de *paisagem, lugar e cartografia* como categorias do *espaço geográfico*. A turma na qual aplicamos as atividades foi a do 6º ano “D” do Ensino Fundamental II, com alunos de faixa etária entre 10 e 13 anos de idade, visto que essa é uma das fases mais complicadas para os alunos, a transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, onde os jovens adentram em um ambiente mais complexo de ensino, com mudanças drásticas que vão da forma de lidar com diferentes professores até os conteúdos das próprias disciplinas.

De acordo com Tuan (2013, p. 45): “O horizonte geográfico de uma criança expande à medida que ela cresce, mas não necessariamente passo a passo em direção à escala maior. Seu interesse e conhecimento se fixam primeiro na pequena comunidade local, depois a cidade, saltando o bairro; e da cidade seu interesse pode pular para a nação e para lugares estrangeiros, saltando a região. [...] ela não se prende ao que vê ou sente em sua casa e em seu bairro”.

Imaginemos então o que se passa na fase de transição destes alunos: já não “podem” mais sentar no chão; as cadeiras são enfileiradas; já não têm apenas um professor; e para

completar, eles devem manter a “postura” em sala. É de suma importância a inclusão e acolhimento de discentes que possuem perfis diferentes se tratando de sala de aula: alunos que apresentam diversos perfis cognitivos e comportamentais que não corroboram para uma sadia e proveitosa absorção de e da aprendizagem. Em muitas das vezes, esses alunos não possuem estrutura familiar para que os estimulem, diversas vezes professores vão além das atividades escolares e agem como pais, psicólogos, e/ou amigos desses alunos. O ambiente escolar deve ser um espaço educativo, mas não consegue se manter sozinho.

Segundo Silva e Camargo (2015): “Sendo assim, a escola é o lugar onde os alunos deveriam exercitar a cidadania, a autonomia, a criticidade, a responsabilidade, construindo seu conhecimento moral procedimento e conceitual; mas eles veem o colégio como um ponto de encontro para ver colegas, “paquerar”, desfilas roupas ou o novo celular. Haveria uma forma de tornar estas duas funções não excludentes, e sim complementares?”.

Essas observações são apenas o início da principal problemática encontrada em sala de aula por meio de observações durante a realização de atividades, que é a interpretação dos conteúdos iniciais da Geografia, que vêm carregados de conceitos da “Geografia Física”. Tais como espaço e paisagem, orientação no espaço geográfico, representação da Terra, escala, agentes internos e externos do relevo, etc., difíceis até mesmo de serem compreendidos no espaço acadêmico.

A metodologia ativa pelo professor preceptor e pelos bolsistas aplicada, parte do princípio do vivido e da experiência de cada aluno, seu bairro, escola e cidade. O lugar pode adquirir profundo significado devido ao caráter experiencial e a Geografia tem este papel na educação: estudar as interações que ocorrem na produção do espaço. Nosso trabalho sempre lidou com a realidade de cada aluno em sala, usando diversas estratégias pedagógicas para fugir da realidade monótona que é a rotina de uso do quadro branco e livro didático.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Decidimos seguir o roteiro do livro didático e aplicarmos geoatividades lúdicas pautadas no conteúdo que os alunos possuíam em mãos. A sala de aula é um laboratório e as ações devem ser lidas como uma constante pesquisa/ação (CASTROGIOVANNI e ABREU E SILVA, 2020), é importante se desdobrar e inovar em cada aula. Cada professor reconstrói a geografia à sua maneira (SIMIELLI, 2015), com suas práticas e suas habilidades adquiridas durante seu tempo como docente, para proporcionar o melhor aos alunos.

Diversas atividades foram realizadas ao longo do projeto, e todas elas baseadas e voltadas para a realidade de cada indivíduo que participou das aulas, seja exemplificando os assuntos e os moldando para a realidade deles em seu espaço vivido. Durante todo o

projeto foi usado um método que proporcionasse aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos, fazendo um link com a realidade do espaço vivido por eles. No livro didático, *Paisagem e Lugar* abrem o período letivo como categorias-chave do processo do fazer geográfico. Fizemos uso do conceito de Dardel, *geograficidade*¹, referindo-se a relação concreta do homem com o meio, resultando em seu modo de existência experiencial.

Segue o quadro com algumas das atividades realizadas.

Conteúdo do livro didático	Atividade elaborada	Materiais utilizados
Espaço e Paisagem	Quebra-cabeças e cartaz	Imagens de lugares importantes para a cidade, inclusive da escola de atuação, recortadas, cola, papel A4 e cartolina.
Orientação no espaço geográfico	Bússola caseira; Como desenhar e usar uma Rosados Ventos; Exposição de mapas.	Recipiente com água, agulha, papel higiênico e lâ de aço; Quadro branco e caneta para quadro branco; Mapas do Brasil e do mundo expostos no chão;
Cartografia, do desenho ao mapa e a representação da Terra;	Exposição de diversos tipos de mapa; Elaboração de mapas metais pelos alunos; Imagens do Google Earth e Google Maps;	Imagens de mapas dos mais diversos tipos expostos em apresentações de slide e imagens do aplicativo Google Maps, notebook e retroprojetor; Folha A4 e caneta para quadro branco; Imagens do aplicativo Google Earth em apresentações de slide e retroprojetor;
Escala e representação gráfica do relevo;	Campo minado com perguntas e respostas;	Perguntas e respostas sobre os conteúdos, balões com as perguntas dentro, fita adesiva e um dado;
A Terra no Sistema Solar;	Elaboração de geoides;	Livros e revistas velhas, papel A4, tinta guache e pincel;
História da Terra; Teoria da deriva continental e das placas tectônicas;	Maquete do Sistema Solar; Elaboração e exposição de vulcões;	Bolas de isopor em tamanhos diferentes, folha de isopor grande, palitos de madeira e tinta guache; Argila, água, cerâmica, tinta guache, detergente e vinagre;
1º Encontro das Licenciaturas da Universidade Estadual de Alagoas - PIBID e RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA;	Exposição das atividades elaboradas até o momento pelos residentes e pibidianos no campus da UNEAL;	Van para transporte dos alunos;

Quadro 1 – Atividades elaboradas em sala de aula pelos residentes

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

1. 2015, p. 1-2.

A *Paisagem* é a dimensão espacial da percepção; trata-se de um processo seletivo de apreensão humana no qual cada indivíduo tem sua visão de mundo. Dentro desta perspectiva, é de suma importância os sentidos como visão, audição, tato, paladar e olfato, que possibilitam ao humano a vivência do que chamamos de *espaço experiencial*. O *Lugar* é centro gerador de significados², organizando o espaço³ por meio da diversidade de percepções, senso de familiaridade e pertencimento.

O espaço vivido é a condição sem a qual não se pode pensar a plenitude da objetividade, e é verdade que, se tentarmos tematizar vários espaços, eles se reduzem à unidade, cada um deles encontrando-se em uma certa relação de posição com os outros e, portanto, sendo uma e a mesma coisa que eles. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 297)

Por plenitude da objetividade, entendemos o processo de vivência dos alunos da Escola Municipal João Costa de Oliveira, bem como a compreensão basilar sobre paisagem e lugar, como categorias geográficas que são eixos da construção que chamamos de *espaço vivido*; a cartografia também se apresenta com grande importância, e segundo Castrogiovanni e Abreu e Silva (2020, p.53), o ensino da Geografia se torna eficaz quando associado à Cartografia, pois, a Geografia se utiliza da construção da espacialidade cartográfica como metodologia para a construção de seu conhecimento.



Imagens 1 e 2: Espaço e Paisagem (atividade 01)

Fonte: Arquivo da autora Lima, M.G, 2019.

Na atividade 01, tratamos sobre Espaço e Paisagem. De forma dinâmica, levamos imagens tiradas da *internet* em formato de quebra-cabeças, com recursos próprios, para que os alunos montassem e descobrissem de onde eram as paisagens trabalhadas e, a importância para o município de União dos Palmares. Cada imagem foi selecionada propositalmente por nós: a Escola Estadual Rocha Cavalcante, a mais antiga da cidade; a

2. Holzer, 1998, p. 74-75.

Serra da Barriga, que durante décadas abrigou centenas de negros fugitivos da escravidão; e a Escola Municipal João Costa de Oliveira, que é um lugar importante do cotidiano deles.



Imagens 3 e 4: Orientação no Espaço (atividade 02)

Fonte: Arquivo da autora Lima, M.G, 2019.

Para a Orientação no Espaço, criamos uma bússola caseira com os alunos, produzida por materiais básicos que temos acesso em casa e foi um encanto para os mesmos. A atividade 02 foi realizada com o uso de um recipiente com água, agulha, papel higiênico e lâmina de aço, possibilitando-nos mostrar aos alunos como identificar o centro magnético da Terra, e comprovamos comparando com uma bússola convencional de celular.

Os próprios alunos criaram suas bússolas em grupos e foi uma experiência proveitosa. Para ampliar os horizontes, ensinamos como desenhar uma rosa-dos-ventos no quadro branco, explicando como podemos nos guiar por meio dela e mostrando que existem diversas formas para que possamos nos localizar, reforçando a ideia de que é possível e de que todos nós estamos num lugar e estabelecemos um grande número de relações espaciais ao mesmo tempo (KAERCHER, 2019), por isso, em alguma ocasião da vida iremos precisar de algum tipo de localizador.

Por fim, motivamos os alunos para que fizessem Mapas Mentais pelos alunos dos percursos de suas casas até a escola, e logo em seguida, utilizamos o aplicativo Google Earth como ferramenta de localização, digitando o nome da cidade na lupa de busca. Ao encontrarmos a cidade de União dos Palmares, buscamos o bairro no qual se encontra a Escola Municipal João Costa de Oliveira. Convidamos alguns alunos para que pudessem identificar o ponto de localização de suas casas. Conforme as imagens a seguir, os alunos participaram com bastante ânimo.



Imagens 5 e 6: Cartografia (atividade 03)

Fonte: Arquivo da autora Lima, M.G, 2019.

A atividade seguiu a mesma objetividade inicial: fazer com que os alunos reconhecessem o lugar como essência vinculada ao teor do pertencimento; ou como diria TUAN (2013, p. 167), “O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado”, sendo o lugar um mundo de significado organizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências em sala de aula tiveram êxito dentro da proposta inicial do Programa de Residência Pedagógica. Os alunos conseguiram compreender basicamente o sentido de lugar e alguns conceitos geográficos de maneira básica, baseando-se sempre na esfera de vida local.

Ficou clarividente que o ponto de partida é e deve continuar sendo o espaço vivido dos alunos, sua cidade, seu bairro, sua escola, seu lar, e não ideias abstratas e longínquas da realidade dos discentes. Esta é a ideia que a geograficidade nos traz. O diálogo de que aluno que não tem condições de vida estável não terá êxito na educação, provou-se como falho.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas e a limitação da escola com falta de materiais básicos, como livros didáticos, retroprojetores, notebooks e transporte para atividades extraclasse, conseguimos alcançar nossa meta, produzindo instrumentos didáticos com materiais caseiros e/ou de baixo custo.

Os alunos são movidos pelo que veem, dinâmicas que impulsionam o imaginário geográfico os levam a questionamentos de significado/significância dos elementos ao seu redor, e devem ser sempre usados. Aprender de maneira lúdica faz entender que a Geografia não é “chata”, mas que ela sempre está presente no cotidiano de todos, em diversas formas, precisando de um pouco de atenção.

O Projeto Residência Pedagógica é de suma importância na vida dos discentes

das licenciaturas, que deve ser olhado com mais atenção e obter mais investimentos para a educação nacional. É um preparatório para a vida na docência, proporcionando experiências únicas, servindo de aprimoramento acadêmico e pessoal. Projeto que o Ministério da Educação deve continuar ofertando para as instituições de Ensino Superior, independente do momento que o país estiver passando, é com a Educação que as coisas evoluem e evoluímos diariamente.

Para finalizar, gostaríamos de deixar registrada nossa gratidão aos órgãos responsáveis pela distribuição de bolsas para os estudantes de graduação e pós-graduação, pois sem este recurso, nossa locomoção e nosso trabalho não seriam possíveis.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. N. C.; PINHEIRO, A. C. **O estudo do lugar nas práticas educativas dos professores de geografia.** Formação de professores, metodologias e ensino de geografia / Org. Antonio Carlos Pinheiro e Wellington Alves Aragão. – 1. Ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

CASTROGIOVANNI, A. C. **A construção do conhecimento cartográfico nas aulas de geografia** [recurso eletrônico] / Antonio Carlos Castrogiovani, Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva. – Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

DARDEL, E. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica.** – Tradução Werther Holzer. – São Paulo: Perspectiva, 2015.

GATTI, B. A. **Atratividade da carreira docente no Brasil.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2009.

HOLZER, W. Paisagem e lugar: um estudo fenomenológico sobre o Brasil do século XVI. – São Paulo, 1998 (Tese de Doutorado).

KAERCHER, N. A. **A Geografia serve para entender a água, o sangue, o petróleo... serve para entender o mundo, e, sobretudo, a nós mesmos!** A formação docente em geografia: teorias e práticas / Org. Paulo Sérgio Cunha Farias, Marlene Macário de Oliveira. – Campina Grande: EDUFPG, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. – 4.Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, D. S.; SILVA, M. J.; FERREIRA, R. J. **A didática da afetividade.** Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado / Org. Elza Yasuko Passini, Romão Passini, Sandra T. Malysz. – 2. Ed., 3a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

OLIVEIRA, M. M. **O processo de ensino-aprendizagem na Geografia: uma revisão necessária.** A formação docente em geografia: teorias e práticas / Org. Paulo Sérgio Cunha Farias, Marlene Macário de Oliveira. – Campina Grande: EDUFPG, 2014.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização Cartográfica.** Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado / Org. Elza Yasuko Passini, Romão Passini, Sandra T. Malysz. – 2. Ed., 3a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, A. C.; CAMARGO, E. **A construção do conhecimento moral**. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado / Org. Elza Yasuko Passini, Romão Passini, Sandra T. Malysz. – 2. Ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

SIMIELLY, M. E. R. **Cartografia no ensino fundamental e médio**. A geografia na sala de aula / Org. Ana Fani A. Carlos. – 9. Ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. – Tradução: Lívia de Oliveira. – Londrina: Eduel, 2013.

O LIAME DOS PRINCÍPIOS GEOGRÁFICOS SEGUNDO A BNCC NO USO E ANÁLISE DOS CONTEÚDOS ESCOLARES NAS ATIVIDADES DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Data de aceite: 18/08/2022

Ana Beatriz Pereira de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-0324>;
Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
– Campus III/Acadêmica de Licenciatura
em Geografia, Bolsista CAPES Residência
Pedagógica (2020-2022), BRAZIL, E-mail: ana.
oliveira2@alunos.uneal.br

Renata Tenório Cavalcante da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0205-4534>; UNEAL/ Acadêmica de Licenciatura
em Geografia, Bolsista CAPES Residência
Pedagógica (2020-2022), BRAZIL, E-mail:
renatasilva@alunos.uneal.edu.br

Ailton Feitosa

ORCID: <http://lattes.cnpq.br/3472829495335664>
; UNEAL/ Professor Titular, BRAZIL, E-mail:
ailton@uneal.edu.br;

Grupo de Trabalho: Geografia-RP

RESUMO: O ambiente acadêmico por meio das propostas curriculares permite aos discentes de licenciatura atuar no espaço escolar não somente no período prático do curso, que vem a ser os Estágios Curriculares, mas em momentos oportunos na busca do saber, como é o caso do Programa Residência Pedagógica (RP), nas ações do ensino a pesquisa científica é colocada como imprescindível para a construção da vivência, no laço universidade-escola. No dia a dia da atuação com as turmas da Educação Básica na Escola Estadual Manoel Passos Lima, localizada no município de Palmeira dos

Índios, podemos observar o âmbito da pesquisa em cada fala e atividade proposta, desse modo o presente trabalho busca discorrer sobre os conteúdos escolares de duas turmas distintas do Ensino Médio relacionando com alguns princípios geográficos, tomando como suporte a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com caráter descritivo e exploratório constituindo assim uma pesquisa básica, com interpretação de dados por meio das atividades escolares e dos encontros em sala de aula virtual, levando em consideração o contexto temporal de ensino remoto diante da pandemia por Covid-19. Assim, temos nesses campos do saber possibilidades de compreender a didática no ensino e a presença da ciência geográfica no decorrer da atuação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia escolar, Saber docente, Espacialidade.

THE LINK OF GEOGRAPHICAL PRINCIPLES ACCORDING TO THE BNCC IN THE USE AND ANALYSIS OF SCHOOL CONTENTS IN THE ACTIVITIES OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY

ABSTRACT: the academic environment through the curricular proposals allows undergraduate students to work in the school space not only in the practical period of the course, which is the Curriculum Internships, but at opportune times in the search for knowledge, as is the case with the Pedagogical Residency Program (RP), in teaching actions, scientific research is considered essential for the construction of experience, in the university-school bond. In the day-to-day work with the Basic Education classes at the Manoel Passos Lima State School, located in the municipality of

Palmeira dos Índios, we can observe the scope of the research in each proposed speech and activity. students from two different high school classes relating to some geographical principles, taking as support the Common National Curriculum Base (BNCC), with a descriptive and exploratory character, thus constituting a basic research, with data interpretation through school activities and *Meefings* in virtual classroom, taking into account the temporal context of remote learning in the face of the Covid-19 pandemic. Thus, in these fields of knowledge, we have possibilities to understand didactics in teaching and the presence of geographic science in the course of teaching.

KEYWORDS: School geography, Teaching knowledge, Spatiality.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O enfoque perceptivo desta pesquisa busca relacionar o raciocínio geográfico e sua aplicação no Ensino de Geografia, e, em como os conteúdos da sala de aula podem ser partes de uma pesquisa, partindo da contextualização destes com os princípios geográficos segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os fatos mencionados ao longo do texto são parte da atuação discente no Programa Residência Pedagógica (RP), na Escola Estadual Manoel Passos de Lima localizada no município de Palmeira dos Índios (figura 01), no laço universidade-escola a Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, busca com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a formação docente alicerçada na prática e teoria.

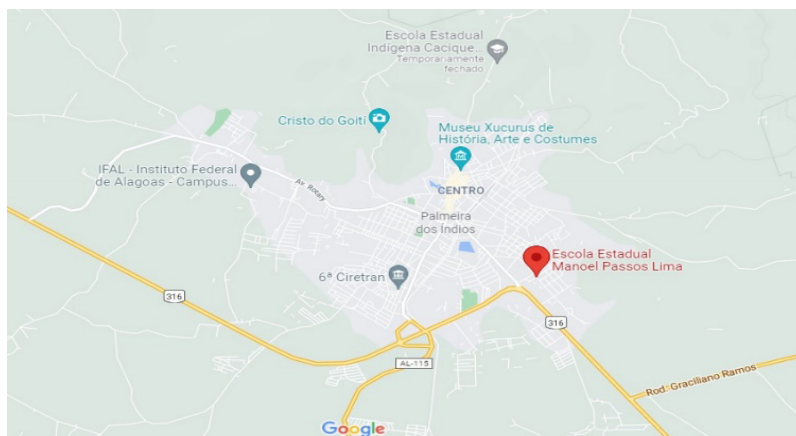


Figura 01: Localização da escola vista por Google Maps

Fonte: Google. Adaptado pelos autores (2021)

Sabendo do objeto no qual o RP se estrutura, para a docência é preciso compreender algumas vertentes, como posto em Tardif e Lessard (2005) quando os autores colocam

como uma atividade onde quem trabalha se dedica a um objeto de trabalho, pautado na interação humana (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 286). Essa interação ocorre no dia a dia da escola, nos seus espaços, habitualmente na sala de aula, mas diante do contexto temporal de pandemia por Covid-19, desde 2020 o ensino passou por adaptações, ainda no primeiro semestre de 2021 o ensino remoto estava vigente, com o suporte das ferramentas digitais, desse modo, as interações relatadas no presente texto ocorreram nas aulas por meio de ambiente virtual (figura 02).

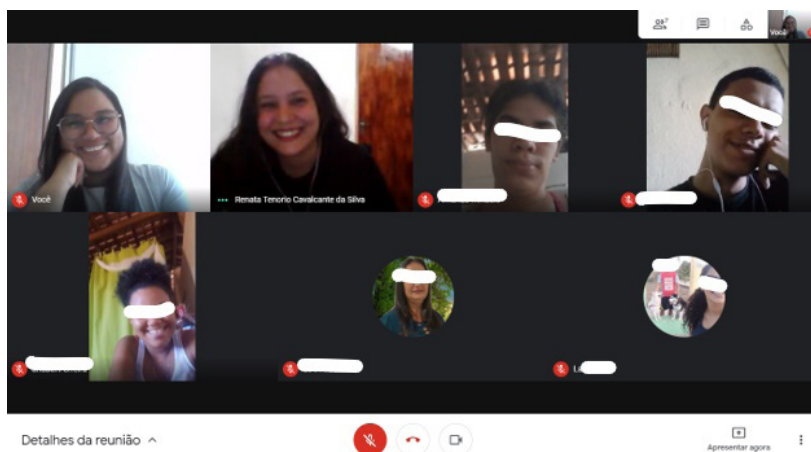


Figura 02: Registro de uma aula via *Google Meet*

Fonte: As autoras (2021)

Isto posto, Tardif (2002, p. 54) apud Almeida e Biajone (2007, p. 290) explanam acerca de saberes voltados a experiência, com destaque para a pluralidade e heterogeneidade percebidas nestes, o educador vai encontrar vitalidade no experienciar e assim mudar as relações de sua prática, o saber adquirido com a experiência tem polidez. Desse modo, Cavalcanti (2012, p. 73-74) versa que, na própria Geografia enquanto matéria de ensino o professor constrói um pensar a partir das referências acadêmicas e da didática, pontuando que na universidade as investigações científicas podem divergir da escola, são distintas, dessa forma, ações curriculares como o RP articulam na construção dessa compreensão.

Em vista disso, considerando sobre o que suste o ensino de Geografia, em qual é o cerne da disciplina, para tanto, pode-se dizer que o raciocínio e/ou pensamento geográfico são expressões que fundamentam as discussões no Componente Curricular, e o aprendizado na educação caminha com as categorias e princípios geográficos. Assim, ambos são citados nos documentos norteadores do ensino, por exemplo, a BNCC e os Referenciais Curriculares, levando em conta essa abordagem, Yves Lacoste (2012) faz menção a esse raciocínio:

O raciocínio geográfico é socialmente necessário, seja ele conduzido por geógrafos universitários, seja por homens de ação, planejadores ou estrategistas. A representação mais operacional e mais científica do espaço não é uma divisão simples em regiões, em compartimentos justapostos uns aos outros, mas a de uma suposição de vários quebra-cabeças (LACOSTE, 2012, p. 68 apud LUZ NETO e LEITE, 2021, p. 10)

Quando Lacoste (2012) coloca o espaço geográfico e suas ações com a suposição de vários quebra-cabeças trazendo para a geografia escolar pensasse no conteúdo da sala de aula, na maneira como são disseminados tendo por objetivo a formação desse raciocínio nos educandos, num aprender que é construído na constância do ensinar. Dessa forma, adiante serão expostas algumas temáticas abordadas com duas turmas do Ensino Médio no RP, análise de 30 dias de aula em ambas turmas, consoante a isto o trabalho propõem-se a relacionar a presença dos princípios geográficos nas temáticas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa parte da análise dos assuntos e atividades elaboradas nas aulas de Geografia, no Programa Residência Pedagógica (RP) na Escola Estadual Manoel Passos Lima em duas turmas do Ensino Médio, 1º e 2º ano, tendo como finalidade uma pesquisa básica, com organização e descrição dos dados, interpretação teórica das categorias, bem como, observação do conteúdo, o objetivo está baseado no caráter descritivo e exploratório de abordagem qualitativa, onde os campos de aplicação partem do linguístico escrito e iconográfico, com comunicação dual através dos trabalhos escolares, embasado em Barros e Lehfeld (2014) no âmbito metodológico.

Isto posto, para os autores (2014, p. 11) o conhecimento partindo da práxis se caracteriza como atividade teórico-prática ou prática-teórica, sendo a teoria orientação da ação, assim este é uma coexistência do sujeito com dado objeto, sendo a interpretação uma tradição social e cultural, presente nesse processo. Na esfera do conhecimento o científico ele se enquadra como metódico, sendo encontrado numa determinada espacialidade e aperfeiçoado para compreender a realidade no entorno do sujeito social, desse modo, na escola a Geografia Escolar se respalda no vivido das ações escolares trazendo para a pesquisa acadêmica correntes possibilidades e/ou formas do saber.

O procedimento da presente pesquisa foi de modo bibliográfico buscando autores do campo da Geografia Escolar que, vem crescendo de maneira exponencial no século XXI contribuindo para os mecanismos de avanço da ciência, como notado em Cavalcanti (2012), Castellar (2019), Andreis e Callai (2019), Tardif (2002) e entre outros autores que são encontrados nas produções científicas. Para tal, a busca documental nos trabalhos escolares, também constitui procedimento desta pesquisa resultando assim, no estudo de caso, onde foi feita uma análise da aplicabilidade dos princípios do raciocínio geográfico

nas aulas do Componente Curricular Geografia, haja vista o enfoque do ensino remoto nas turmas, no primeiro semestre do ano letivo de 2021 da Educação Básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na prática cotidiana da Geografia nos espaços escolares é necessário que, o professor trabalhe o pensamento espacial e raciocínio geográfico, cada autor no âmbito da pesquisa científica utiliza uma expressão ou ambas para falar do ensino, neste trabalho foi optado por utilizar a expressão raciocínio geográfico, tendo em vista a análise dos princípios que o compõe, no Componente Curricular. A escola está norteada por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde a mesma evidência que na Geografia os estudos incidem na leitura do mundo em que se vive, na construção da identidade, com base nas aprendizagens, além de explorar a temporalidade e espacialidade (BRASIL, 2018).

Para o Ensino Médio a BNCC na Área de Ciências Humanas e Sociais onde a Geografia está integrada direciona a aplicação do ensino ao aprofundamento do aprendizado, sabendo da faixa etária dos jovens, pressupõe que, existe uma capacidade cognitiva maior que pode ser explorada no processo de ensino. Com isso, o documento expõe a organização de algumas temáticas a serem problematizadas, como “Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho”, pensando nessas categorias em vista dos princípios do raciocínio geográfico, relacionando os temas geradores da Educação Básica, na escola que foi campo das atividades do Programa Residência Pedagógica (RP).

Associado a esse ensino Castellar (2019, p, 13) versa que, “Geografia na escola não é qualquer forma de pensar (...), as categorias e princípios figuram o estatuto epistemológico da Geografia, enquanto as representações e o raciocínio, compõem, a linguagem e ontologia”. É imprescindível que no dia a dia escolar a Geografia seja reconhecida enquanto campo de pesquisa, cada momento compartilhado é parte de um projeto, pensar nestes como conhecimento que podem ir além do que foi desempenhado contribui para o segmento do Ensino de Geografia, e, as ações do RP se direcionam a isto.

Deste modo, se faz necessário que os princípios do raciocínio geográfico sejam mencionados, e, assim contextualizados, para isso o quadro a seguir revela estes e suas descrições, adaptado da BNCC.

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Quadro 01: Princípios do Raciocínio Geográfico

Fonte: BRASIL, 2018. Adaptado pelos autores.


Com isso, na condição de discentes atuando na formação docente algumas perguntas de caráter interrogativo surgem, a exemplo, em como o ensino de Geografia é trabalhado a partir desse raciocínio geográfico, além de se ele está sendo empregado como é pautado diante dos documentos e parâmetros curriculares, dado o questionamento, conforme cita Castellar (2019, p. 15) essa Geografia precisa buscar sentido na ciência geográfica, articulando em conjunto com a vida, para dar especificidade ao conteúdo. Com a didática o professor na sala de aula deve buscar tornar o conteúdo mais acessível ao aluno, não colocar de modo científico, e o residente deve direcionar seu caminho formativo na práxis, para que o aluno seja um sujeito ativo na sua aprendizagem.

OS PRINCÍPIOS GEOGRÁFICOS NA PRÁTICA COTIDIANA DA ESCOLA

Instrumentar o ensino de Geografia requer um pensar geograficamente, para o aluno também pensar, assim este passa a compreender o espaço, o professor precisa investir em diálogos e atividades em que sejam contempladas diferentes geografias no dia a dia. Atendendo às indagações apresentadas, explanando as atividades da turma de 1º ano do Ensino Médio da Educação Básica, durante 30 dias do ano letivo de 2021, a partir das aulas no ensino remoto, nesse período a turma iniciou o conteúdo com a Cartografia,

contextualização histórica, cartas topográficas e mapas, foi utilizado o Google Maps como demonstração de ferramenta e a aula se deu por meio do *Google Meet*.

Os princípios de conexão e localização, foram percorridos com os questionamentos por meio de diálogos sobre a Cartografia, seu papel ao longo da história, técnicas, elementos de um mapa, convenções e projeções cartográficas, estes assuntos foram divididos consoante a organização da escola-campo de pesquisa. Discussões por meio da sala virtual, textos e atividades foram ferramentas de auxílio, ao trabalhar com mapas foi utilizado o de Alagoas, para realização de atividades, onde o aluno trabalhou as características físicas e regionais efetuando um desenho, inserindo convenções cartográficas a partir disto (figura 03).


ESCOLA ESTADUAL MANOEL PASSOS LIMA Data: 20/04/2021
 Estudante: _____
 Série: 1º Ano Ensino Médio Turma: _____ Professora: Betânia Portfólio
 Residentes: Ana Beatriz e Renata Tendório

GEOGRAFIA
Convenções Cartográficas

Texto

Há muito tempo o homem utiliza os mapas como instrumento de orientação, localização e comunicação, precedendo a própria escrita. Nos dias atuais isso não é diferente, podendo ser utilizados por cientistas e leigos, viajantes ou engenheiros, alunos e professores. Por ter a espacialização de fenômenos (naturais e sociais) como uma de suas principais obrigações, os mapas ganharam grande importância nas aulas de geografia.

Nunca é demais lembrar que o mapa não é uma fotografia onde todos os elementos (naturais e humanos) estão presentes. Como uma primeira aproximação ao tema, podemos dizer que o mapa é uma representação análoga à realidade, ou seja, ele é um desenho que representa um determinado local (rua, bairro, município, país, etc.) através de símbolos. Neste contexto, o mapa, enquanto representação gráfica, é um misto de ciência, arte, técnica e linguagem que, através de uma visão vertical (demonstra um local visto de cima) demonstra uma determinada característica geográfica (clima, relevo, economia, etc.) do local selecionado.

Para desenvolver uma boa leitura e interpretação de mapas geográficos é necessário estar atento aos seus principais elementos: título, tema, legenda, escala, convenções cartográficas, legenda e orientação. Para que um mapa se comunique com o seu leitor, ele utiliza de símbolos (signos) para representar a ocorrência e localização de objetos (ruas, rios, etc.) e fenômenos (urbanização, desmatamento, etc.) presentes no espaço geográfico. Isto se dá através da utilização de linhas, pontos, cores e etc.

Atividade Complementar

- Observe abaixo o mapa de Alagoas em branco (Figura A) e a tabela disponível (Figura B) sobre as convenções cartográficas.
- Observou? Siga os passos de 01 a 04:
- 01** – Desenhe o mapa em seu caderno;
- 02** – Adicione os principais elementos que devem compor um mapa;
- 03** – Faça uma pesquisa (internet) para te auxiliar na escolha do tipo de mapa que irá representar, seguindo uma característica geográfica;
- 04** – Após a escolha do tipo de mapa insira as convenções cartográficas nele (linhas, cores, figuras). Se puder use lápis de cor ou giz de cera.

A) Mapa de Alagoas:



B) Tipos de convenções cartográficas:

Linhas	— Rio permanente	— Foz de rio	— Obeduto
	— Rio temporário	— Riovoia	— Gasoduto
	— Flecha de rio navegável	— Limite intermunicipal	— Flanco aéreo
		— Limite internacional	— Flanco marítimo
Cores/ texturas	Altitude em metros 1200 600 300 0 200		Uso do solo Floresta Lavoura Pastagem Áreas congeladas Floresta montanhosa
	Habitantes por km² Mais de 100 De 20 a 100 De 5 a 25 De 0 a 5 Menos de 3		
Figuras	● Diamante	● Capital federal	✈ Aeroporto
	● Círculo	● Capital estadual	⚓ Porto
	● Ferro	● Cidade	⚓ Hidroviária
	● Quatro	● Povoado	● Semelhância

Bom desempenho!

Figura 03: Atividade de convenções cartográficas

Fonte: OLIVEIRA; SILVA (2021)

Em outro ponto, os conteúdos da turma do 1º ano foram direcionados para as Camadas da Terra, onde os princípios de analogia, diferenciação e distribuição foram trabalhados com evidência, fundado neste assunto a litosfera foi discutida a partir dos tipos de rochas encontrados na crosta, onde o relevo assume destaque nas discussões. Alicerçado na diferenciação em que, encontramos os variados fenômenos na superfície terrestre os agentes internos e externos foram comentados, gerando uma atividade de pesquisa onde os alunos aprofundaram o estudo nas ações do tectonismo e desenharam um mapa-múndi com as placas tectônicas espalhadas no globo (figura 04).



ESCOLA ESTADUAL MANOEL PASSOS LIMA Data: 25/05/2021
Etuante: _____
Série: 1º Ano Ensino Médio Turma: _____ Professora: Betânia Porfírio
Residentes: Ana Beatriz e Renata Tendório

GEOGRAFIA

Atividade de Pesquisa

Sabendo que existem os agentes internos e externos do relevo, pesquise na internet quais são as placas tectônicas que estão ligadas ao tectonismo, presentes no mundo e liste todas, depois localize elas na figura do mapa-múndi abaixo fazendo tracejados e inserindo os nomes delas.



ESCOLA ESTADUAL MANOEL PASSOS LIMA Data: 25/05/2021
Etuante: _____
Série: 1º Ano Ensino Médio Turma: _____ Professora: Betânia Porfírio
Residentes: Ana Beatriz e Renata Tendório

GEOGRAFIA

Atividade de Pesquisa

Sabendo que existem os agentes internos e externos do relevo, pesquise na internet quais são as placas tectônicas que estão ligadas ao tectonismo, presentes no mundo e liste todas, depois localize elas na figura do mapa-múndi abaixo fazendo tracejados e inserindo os nomes delas.



Placas tectônicas

Placa Africana
Placa da Antártida
Placa Australiana
Placa do Pacífico
Placa Norte-Americana
Placa do Sul-americana

Figura 04: Atividade sobre placas tectônicas

Fonte: OLIVEIRA; SILVA (2021)

Na figura 02 o aluno ao retornar à atividade não levou em consideração o uso do caderno para aplicar o mapa e desempenhar o solicitado, direcionando a uma instantaneidade no ensino, que nesse caso não é o correto. Nessa temática a área física da Geografia domina o conteúdo, planaltos, planícies, depressões, montanhas e todos os tipos que envolvem as formas de relevo precisam ser trabalhadas com cuidado em sala de aula, não se pode deter apenas ao rigor científico dos assuntos, nem abordar mais do mesmo. É necessário explicar e contextualizar com outras formas e funções do espaço social, com o auxílio de imagens na sala de aula virtual os diálogos foram sendo construídos, e os alunos por meio de atividades puderam exercitar o conhecimento, fazendo uso da linguagem verbal como meio de ligação ao raciocínio geográfico, neste âmbito conferimos a aplicação dos princípios de diferenciação e distribuição.

Luz Neto e Leite (2021, p. 6) consideram que, para o esse ensino de Geografia que estamos contextualizando, o espaço tem extrema importância para a escola, pois além de objeto de estudo é o lócus das práticas cotidianas, assim os educandos se organizam e se orientam. No contexto temporal da pandemia, 2020-2021 foi visto uma escola onde a produção parte de diversos espaços, estes são os lugares dos educandos e educadores, sem dúvidas um desafio para a construção do saber, viver a escola somente no ambiente virtual, apesar das vastas ferramentas possibilitarem um pensar e fazer docente tecnológico, colocam a escola numa limitação, na direção da instabilidade frequentemente associada ao uso da *internet* e/ou a exiguidade tecnológica que atinge ainda uma alta parcela da população.

Frente a este desafio posto entre os vários presentes no ato de ensinar, a continuidade do aprendizado foi prosseguindo, a contextualização dos assuntos escolares agora parte da turma do 2º ano Ensino Médio, período de 30 dias do ano letivo de 2021, o primeiro conteúdo mencionado é, a Globalização e Cultura de Massa, onde tipos de expressões culturais são desenvolvidos pensados na grande circulação, partindo do âmbito comercial. Por meio de debate na sala de aula virtual, os alunos compreenderam o que é, aspectos dessa indústria e características da cultura, depois responderam algumas perguntas como, por exemplo, “Como o termo está ligado a Globalização?”, “Como é produzida essa cultura?” e etc., princípios como conexão, diferenciação e ordem, puderam ser enredados apoiados nos textos e linguagens trabalhados em aula.

Temáticas atreladas a Globalização permitem o desenvolvimento do senso crítico de maneira ampla dentro da escola, muitos questionamentos partem dos educandos, no contexto da Cultura em Massa, as interrogações emanam do consumo desses bens culturais, que muitas vezes não são de alcance igualitário, atentando para um mercado que conduz-se a padrões de venda e consumo. Ainda com a mesma turma o conteúdo explanado foi Demografia, em densidade demográfica, população absoluta, taxa de natalidade e pirâmide etária, além dos movimentos migratórios internos e externos e os principais fluxos, nas aulas em que as temáticas foram levantadas decorreram diálogos na sala de aula virtual, exposição textual e iconográfica por meio de slides.

Nos assuntos descritos na temática Demografia, no conteúdo de migrações foi trabalhado com a turma, os movimentos internos e externos que ocorreram e ainda ocorrem no contexto populacional do país, permitindo correlacionar os princípios de analogia, conexão e distribuição. Em associação ao passado e a contemporaneidade no assunto, pudemos dialogar com a turma os movimentos que foram marcantes na construção do povo brasileiro, bem como os que são presentes nas regiões e cidades, trazendo para a discussão o contexto local dos alunos, fazendo uso da conexão para descrever movimentos migratórios internos dentro do Estado de Alagoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos enfoques apresentados, foi indagado o quanto o Residência Pedagógica fortalece a construção dos saberes na formação acadêmica dos licenciandos, principalmente na execução da prática concebida no ensinar, quando Cavalcanti (2012, p. 76) coloca que, é essencial para o aluno universitário conhecer as diferentes concepções na ciência geográfica, e seu papel pedagógico que, deve ter um propósito bem definido na esfera política e pedagógica da escola. Existem algumas disparidades entre o conhecimento assimilado na universidade e o que de fato é ensinado na educação básica, mas com o exercício docente consegue-se buscar as similaridades que sejam capazes de sanar essa

discrepância, é no amparo do uso da didática que se desvenda.

Ensino e pesquisa são indissociáveis considerados em conjunto como um princípio norteador da formação docente, buscar na sala de aula fragmentos metodológicos que vão estruturar esses campos formam sujeitos voltados para o conhecimento científico como âmbito do aprender e ensinar. Pensando adiante na formação continuada, futuros professores vão buscar nesse engajamento a continuidade das pesquisas que fortalecem a práxis docente, tendo em vista um âmbito da Geografia que têm crescido nas últimas décadas, que é a Geografia Escolar, além da necessidade de produzir um conhecimento que parte do “chão da escola”.

Andreis e Callai (2019, p. 86) versam que, “As considerações sobre os princípios servem à reflexão sobre a perspectiva científica e didática, porque oferecem uma ideia da articulação e da identidade à Geografia em torno de seu objeto”. Quando pontuam-se os conteúdos escolares e os princípios na aplicabilidade da sala de aula é constatado o quanto a associação entre o científico e a didática são entrelaçados nesse saber, o uso desses mesmo que por vezes não sejam enunciados diante dos conteúdos, ficando mais enrustido no conhecimento científico, nota-se que, estes precisam ser mais evidenciados nas aulas pois direcionam ao raciocínio geográfico do aluno, estrutura na qual os educadores devem pautar o ensinar na escola, para além dos espaços dela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281–295, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMd5p6drYRgQSn/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 22 set. 2021.

ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti. Alicerces às aulas: princípios, conceitos e categorias geográficas. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 2, n. 3, p. 80-101, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/243921>>. Acesso em: 22 set. 2021.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 23, ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 20 set. 2021.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 01–20, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>>. Acesso em: 20 set. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papius, 2012.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva; LEITE, Cristina Maria Costa. Elementos constituintes do raciocínio geográfico: uma discussão teórica para a Educação Básica. **Revista Signos Geográficos**, v. 3, p. 1–17, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/63474>>. Acesso em: 20 set. 2021.

O PERCEBER DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESTUDO DE CASO DA ESCOLA MUNICIPAL PEDRO CÂNDIDO DA SILVA, UNIÃO DOS PALMARES, ALAGOAS

Data de aceite: 18/08/2022

Elizabete Lima da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2496-0957>;
Universidade Estadual de Alagoas/Graduada
em Geografia, Campus V, BRAZIL, E-mail;
elizabetelima039@gmail.com

José Lidemberg de Sousa Lopes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1295-2124>;
Universidade Estadual de Alagoas/Professor
Doutor de graduação e pós-graduação, BRAZIL,
E-mail: lidemberg.lopes@uneal.edu.br

Grupo de Trabalho: Geografia RP.

RESUMO: A educação ambiental (EA) é uma ferramenta se bem estabelecida enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente. O presente artigo tem como objetivo relatar a percepção dos alunos sobre EA no sentido de abordar uma forma de aprendizagem mais significativa sobre meio ambiente por intermédio do Programa Residência Pedagógica. A metodologia da pesquisa provém de um estudo de caso, pois entende-se que esta é a melhor forma de compreender os dados coletados em pesquisa na Escola Municipal Pedro Cândido da Silva, localizada no Assentamento Sítio Cavaco a 18 km do município de União dos Palmares AL. Para alcançar os objetivos deste trabalho foram elencadas algumas questões desenvolvidas no sentido de compreender de que forma os discentes compreendem a educação ambiental escolar e sua devida importância no dia a dia. O público

alvo destes questionamentos foram os alunos do 9º ano do ensino fundamental da escola-campo do programa. O estudo realizado foi de grande riqueza a partir do momento em que foi possível perceber como vem crescendo a importância de se trabalhar o processo ambiental dos dias atuais onde o problema do lixo e desmatamento se torna cada vez mais grave preocupante. Unindo a teoria e a prática que auxiliou no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, intensificando o trabalho coletivo entre discentes, professores, funcionários e até voluntários ressaltando a concretização do objetivo da consciência ambiental.

PALAVRAS-CHAVE: Assentamento, Meio Ambiente, Escola.

TEACHER'S PERCEPTION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION: A CASE STUDY OF PEDRO CÂNDIDO DA SILVA MUNICIPAL SCHOOL, UNIÃO DOS PALMARES, ALAGOAS

ABSTRACT: Environmental Education (EE) is a well-established tool that emphasizes the relationship between men and the natural environment, ways to conserve it, preserve it and manage its resources properly. This article aims to report the perception of students about EE in order to address a more significant way of learning about the environment through the Pedagogical Residency Program. The research methodology comes from a case study, as it is understood that this is the best way to understand the data collected in research at the Pedro Cândido da Silva Municipal School, located in the Sítio Cavaco settlement, 18 km from the municipality of União dos Palmares AL. In order to achieve the objectives

of this work, some questions were listed in order to understand how students understand school environmental education and its due importance in their daily lives. The target audience for these questions were students in the 9th grade of elementary school at the program's field school. The study carried out was of great wealth from the moment it was possible to see how the importance of working the environmental process of the present day has been growing, where the problem of garbage and deforestation becomes increasingly serious and worrying. Uniting theory and practice that helped in the students' teaching-learning process, intensifying the collective work among students, teachers, employees and even volunteers, highlighting the achievement of the objective of environmental awareness.

KEYWORDS: Settlement, Environment, School.

INTRODUÇÃO

Percebendo a importância das questões ambientais para todo o mundo, não é cabível que fiquemos de braços cruzados vendo o nosso planeta pedindo “socorro”. É preciso agir o mais rápido possível. Sendo assim, sensibilizar as crianças/adolescentes com o meio ambiente é garantir que no futuro se tornem cidadãos responsáveis e conscientes de seu papel.

Nesse sentido presente artigo tem como objetivo principal, relatar a percepção dos alunos sobre educação ambiental no sentido de abordar uma forma de aprendizagem mais significativa sobre meio ambiente no que tange a conscientização dos temas que desenvolvam atitudes para a preservação e para o desenvolvimento sustentável, por intermédio do Programa Residência Pedagógica.

A proposta do núcleo da residência pedagógica da Universidade Estadual de Alagoas, busca promover aos discentes o acesso à cidadania, como melhoria no ensino por meio de ações que desperte o interesse dos alunos na sala de aula por meio da teoria e da prática, visando o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, ajudando assim, os mesmos sobre a prática de ensinar.

O Programa Residência Pedagógica é vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) a qual compõem a Política Nacional de Formação de Professores. A partir da criação desse programa que Universidade Estadual de Alagoas busca aproximar-se da rede de Educação Básica, promovendo a entrada de seus discentes as escolas públicas de União dos Palmares- AL.

Para inserção do Residência Pedagógica nas escolas palmarinas, foi inserida uma divisão em subprojetos. O subprojeto foi dividido em etapas que foram realizadas da seguinte forma:

1. Curso de formação de preceptores com duração de 2 meses.
2. Orientação conjunta entre coordenação, preceptores das escolas e os residentes, com duração de 4 meses.

3. Imersão e atuação dos residentes nas escolas com duração de 10 meses.

A proposta de núcleo de Residência Pedagógica a ser realizada no curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual de Alagoas estabeleceu como *lócus* para a sua aplicação duas escolas consideradas referenciais no município de União dos Palmares, local que possui em sua história a marca da luta e resistência do povo negro por melhores condições de vida.

O programa Residência Pedagógica foi aplicado utilizando as normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o componente geografia, afim de inserir os licenciandos em escolas públicas podendo lidar com todos os desafios vividos pelos profissionais no contexto da sala de aula.

A Escola Municipal Pedro Cândido da Silva foi a escola-campo que foi realizada a pesquisa em questão. A instituição está localizada a 18 km da sede municipal, e está situada no primeiro assentamento rural da região, isto é, no Assentamento Cavaco.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA-CAMPO

A prática da EA vem sendo um grande desafio, para os ambientais de ensino formal e informal, pela falta de profissionais que atuem como agentes de difusão dessa prática, que deveria ser encaradas como cotidianas nesses ambientes de formação e ensino.

Diante do atual cenário global, é de fundamental importância que as pessoas tornem-se mais conscientes sobre questões como a sustentabilidade e construção de um futuro, nas quais os presentes e próximas gerações possam usufruir de uma sociedade mais sustentável, como condição primordial para alterar um quadro crítico, perturbador e desordenado, recheado de crescente degradação socioambiental, Morales (2004). O que leva a compreensão, do que é a EA, se esboça, segundo Dias (1988) nos seguintes termos:

A EA é um processo que consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa, a respeito das questões relacionadas com a conservação e adequada utilização dos recursos naturais, para a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado. (DIAS, 1998, p. 99).

Nesta perspectiva, entendemos a EA, como um tema de transversalidade “de” e “para” o ensino, em todos os componentes curriculares, áreas, tendo ênfase na formação e no ensino de Geografia, na Educação Básica e nas IES- Instituições de Ensino Superior.

A preservação do meio ambiente é dever de todos (as) e está ligada diretamente a forma como as pessoas se comportam frente a esse tema. O modo como a sociedade lida com o meio ambiente é de suma importância para conservá-lo. Os ambientes escolares

tem um papel fundamental na conscientização e no ensino desses hábitos, que associados como a educação domiciliar (educação informal) constroem saberes essenciais para a acomodação dos saberes, presentes no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessas convivências, ambientes escolares e domicílios e dos câmbios de conhecimento oriundos dessas convergências, que as crianças e adolescentes em período de escolarização, como também adultos e idosos, na EJA- Educação de Jovens e Adultos sentem- se atraídas a se “tornarem” pessoas responsáveis e propícias à preservação ambiental. Deste modo, as escolas devem estar inseridas diretamente nesse processo, buscando enriquecer cada vez mais as suas práxis e rotinas pedagógicas, através de propostas e ações que visem projetos pautados em práticas de conscientização e preservação ambiental, levando em consideração toda influência que o ambiente de ensino formal possui no tocante a propagação de valores e princípios educacionais e sociais. (ALMEIDA, 2011).

É nesse sentido que a interdisciplinaridade se torna de extrema importância para o desenvolvimento de projetos na área de EA, pois segundo o PNEA (1999), enfatiza:

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. (BRASIL, 1999, p. 75).

Deste modo, a escola possui os requisitos primordiais para esta prática socioambiental, pois são nos espaços escolares que os saberes oriundos das áreas do conhecimento se interseccionam em interdisciplinaridade para a formação de conhecimento, tornado as habilidades conceituais em EA em competências ambientais.

COMO TRABALHAR A QUESTÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS?

Nos ambientes escolares, são possíveis difundir e consolidar questões ambientais por meio de conteúdos e atividades de campo, desse modo, a EA possibilitaria a formação de uma sociedade mais humana e consciente. Sabemos que a conscientização ambiental e a mudança de hábitos acontecem com pequenas atitudes, que ocorrem diariamente através de ações que corroboram para a fixação de práticas educativas em todos os setores da sociedade.

Adotar a EA como *práxis* escolar, é garantir o enaltecimento de datas comemorativas e/ ou eventos mundiais que englobam o meio ambiente como precursor de condicionantes educacionais, como: Dia Mundial do Meio Ambiente (05 de junho), Dia Mundial da Água (22 de março), Dia da Árvore (21 de setembro). Outras ações como amostras científicas, passeios em ambientes rurais podem auxiliar os (as) alunos (as) a assimilarem com

efetividade a EA como propostas educativas/ ambientais.

Porém, não adianta os (as) professores (as) falarem sobre EA e não aderirem a sua vida e a sua prática didático-pedagógica. Deve-se colocar em prática nas escolas como também em toda a comunidade escolar, servindo assim, como modelo para a sociedade civil, em estado, ou não, de escolarização.

Algo importante se aloca na formação do professor nas IES, possibilitando *práxis* para uma educação ambiental, nesse sentido as licenciaturas tem um papel importante. Nessa linha de pensamento, Almeida (2013, p. 115-116) diz que é através de uma nova concepção e estrutura dos cursos de licenciatura, que se poderá preparar, inicialmente, profissionais da educação aptos a atender às novas necessidades da sociedade contemporânea.

Algo importante se aloca na formação do professor nas IES, possibilitando *práxis* para uma educação ambiental, nesse sentido as licenciaturas tem um papel importante. Nessa linha de pensamento, Almeida (2013, p. 115-116) diz que é através de uma nova concepção e estrutura dos cursos de licenciatura, que se poderá preparar, inicialmente, profissionais da educação aptos a atender às novas necessidades da sociedade contemporânea.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos deste artigo provêm da metodologia do estudo de caso, pois entende-se que esta é a melhor forma de compreender os dados coletados em pesquisa. Para tal compreensão, Gil (2010, p. 37), descreve: [...] infere que este [...] “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos” [...] (GIL, 2010, p. 37).

Para subsidiar este estudo, foi necessário trazer ao mesmo a compreensão de fatores relevantes ao que se refere à EA, como também seu histórico, sua importância e a necessidade urgente de trazê-la ao currículo escolar. Com isso, consolidamos esta pesquisa empírica, através de autores renomados academicamente, como, Gil (2010), que aponta procedimentos metodológicos como aporte para a fundamentação teórica desta pesquisa.

Na tentativa de conseguir os dados necessários para a realização da pesquisa exposta, e para sustentar a pesquisa qualitativa como método, foi cabível o uso da pesquisa quali-quantitativa ou pesquisa mista, sendo esta como referência a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. (SEVERINO, 2007, p.119). Com isso, foi elaborada nesta etapa o questionários semiestruturado (vide apêndices), com questões abertas e fechadas direcionadas a 34 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e ao professor preceptor⁴ do PRP escolar. Desta forma, buscou-se, trabalhar em consonância com registros fotográficos, para dar caráter científico ao trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O seguinte artigo realizou uma pesquisa na Escola Municipal Pedro Cândido da Silva, situada na zona rural de União dos Palmares, (Figura 1). Estando situada a 155 metros de altitude, com as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 9° 5' 41" Sul, Longitude: 36° 01' 42" Oeste.

A Escola Municipal Pedro Candido da Silva, está localizada no Assentamento Sítio Cavaco, a 18 km do município de União dos Palmares, AL. A mesma tem grande importância na região por ser a primeira unidade escolar da localidade, fundada no ano de 1977.

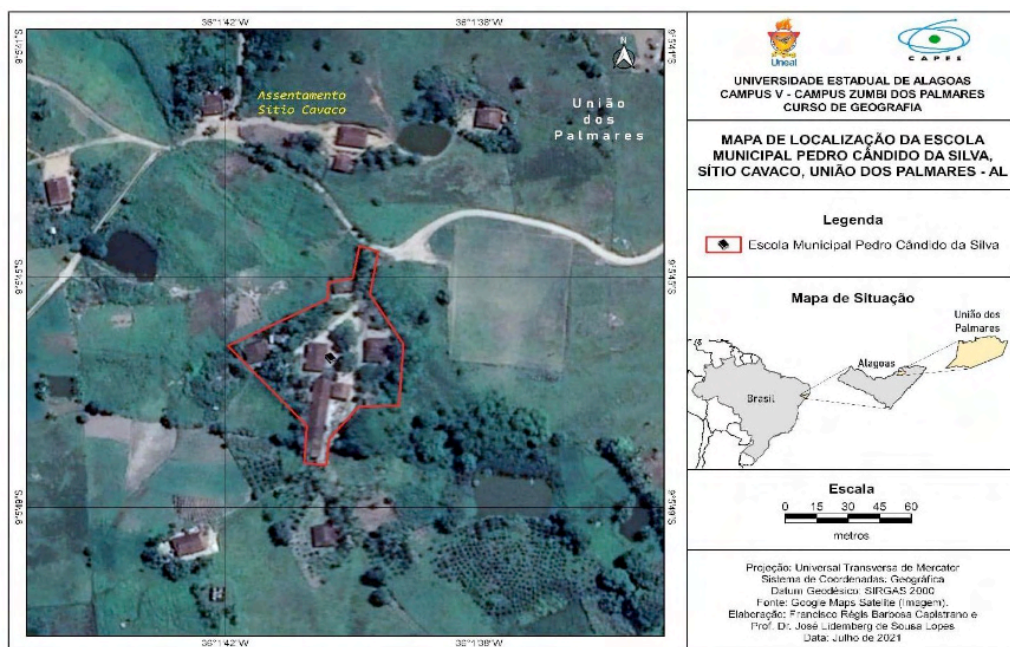


Figura 01 – Localização da Escola Municipal Pedro Cândido da Silva, Sítio Cavaco, União dos Palmares, AL.

Fonte: Google Maps Satélite (imagem) junho de 2021.

Os (as) alunos (as) atendidos (as) pela unidade escolar são oriundos de vários povoados adjacentes, como: Sítio Serra Preta, Serra da Imbira e da própria comunidade. A maioria das famílias é de baixo poder aquisitivo, constituído por pequenos agricultores, pecuaristas e outros profissionais rurais que geram renda na localidade, como também nas regiões circunvizinhas.

No início da década de 1980, a instituição escolar passou a funcionar em uma casa de taipa, contando apenas com sala e cozinha. Apenas no início dos anos 2000 a escola assume o nome e a estrutura atual, sendo essa uma reivindicação de antigos moradores,

em virtude da grande participação do agricultor Pedro Cândido na comunidade. A escola, durante sua história obteve conquistas relevantes, podendo ser observadas no quadro 01.

ANO	PROJETO
2013	Olimpíadas Municipal de Língua Portuguesa
2013	Olimpíadas Municipal Meio ambiente, com o projeto: viveiro Educativo Berço da Sobrevivência
2018-2021	Horta orgânica/ horta medicinal na escola
2016	Aprendendo experimentando
2015-2019	Construindo sua Identidade
A partir de 2015 até dias atuais	Cultura de Paz
2016	Revitalização dos recursos hídricos em União dos Palmares
2017-2018	Juntos somos + Fortes
2018	Resgatando a Cultura Nordestina

Quadro 01: Projetos que conquistaram títulos pela escola-campo.

Fonte: Organização: Elizabete Lima da Silva, 2021.

A princípio, a instituição atende as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano) e as todos os ciclos da EJA. A escola funciona nos três turnos, possuindo ao todo 15 turmas, divididas nos períodos: no período: matutino, vespertino e noturno, proporcionando aos estudantes atividades lúdicas e diversificadas.

A gestão da escola mostrou-se interessada em participar do PRP, desde o início da implantação, bem como o professor de Geografia Dorgival Caciano de Mendonça, ao qual se incumbiu da tarefa de ser o preceptor (possuindo nove anos de docência), desenvolvendo diversos projetos, e possuindo qualificação para trabalhar com EA, independentemente de a unidade escolar possuir, ou não, material ou estrutura física, para a realização das intervenções pedagógicas.

Para alcançar os objetivos deste trabalho foram elencadas algumas questões presentes no questionário semiestruturado, desenvolvidos no sentido de compreender de que forma os discentes compreendem a EA escolar e sua devida importância em seu cotidiano. O questionamento inicial trabalhado com os (as) alunos (as) deu-se a respeito dos tipos de contato que os (as) mesmos (as) tiveram com a EA. Nessa perspectiva, praticamente todos (as) os (as) alunos (as) já tiveram acesso a questões ambientais

através de projetos e trabalhos desenvolvidos pela escola.

Subsequentemente foi trabalhada uma questão fundamental para compreender de que forma esses alunos (as) absorvem a ideia da importância da EA. O gráfico 01, apresentado a seguir, traz o resultado deste questionamento:

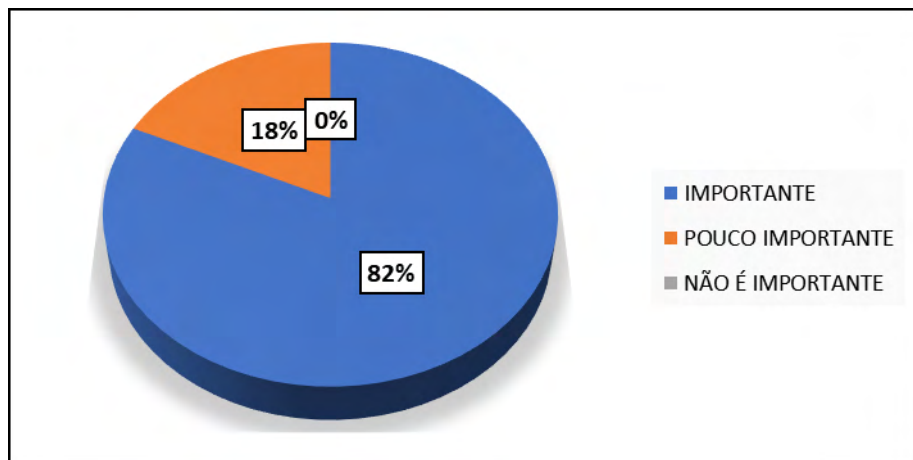


Gráfico 1- Na sua opinião, qual é a importância da educação ambiental?

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

Das opções apresentadas 82% (28 alunos) compreendem que a educação ambiental é importante. Apenas 18% (6 alunos) afirmaram que esta é pouco importante, entretanto é necessário entender que a questão ambiental é uma agenda de compromisso coletivo que se inicia na escola pois de acordo com Talomani e Sampaio (2008, p.12), a Educação Ambiental corresponde a “[...] transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente”.

A preservação ambiental é um caminho que deve ser ensinado nas escolas como também no ambiente familiar, pois, esta deve ser encarada como prática permanente em todas as esferas da sociedade. Compreender de que forma os alunos envolvidos em projetos ambientais consideram o quão é importante a preservação ambiental se torna foco desta pesquisa. O gráfico 2 aborda esta temática.

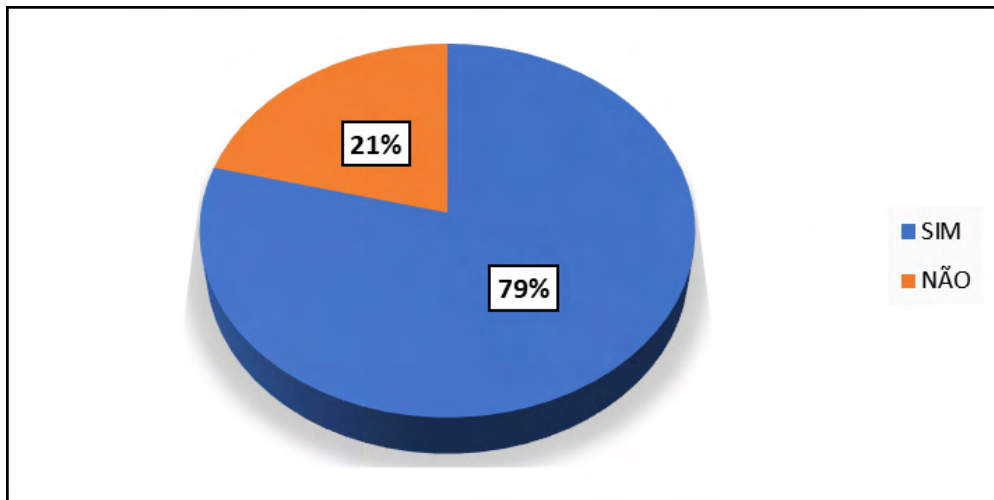


Gráfico 2- Você considera importante a preservação do ambiente no seu ambiente vivido?

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

O gráfico 2 apresenta uma realidade a qual muitos estudantes não estão preparados o suficiente para compreender a importância da preservação ambiental. Apesar de a maior parte dos alunos considerar a preservação importante, 79% (27 alunos), os demais, 21% (7 alunos), por algum motivo não creditam a importância necessária desta questão, e isto se torna fonte de preocupação, já que a preservação é um dos fatores que deve ser encarado como condição primordial do que entende-se por educação ambiental.

Um ponto crucial desta pesquisa se esboça no que acredita-se que é uma das principais questões ligadas não apenas ao ensino da educação ambiental em si, mas, de que forma as pessoas enxergam a questão da responsabilidade pela difusão da Educação Ambiental. Para tal compreensão sobre a opinião dos alunos pesquisados, o gráfico 3 apresenta esse prognóstico.

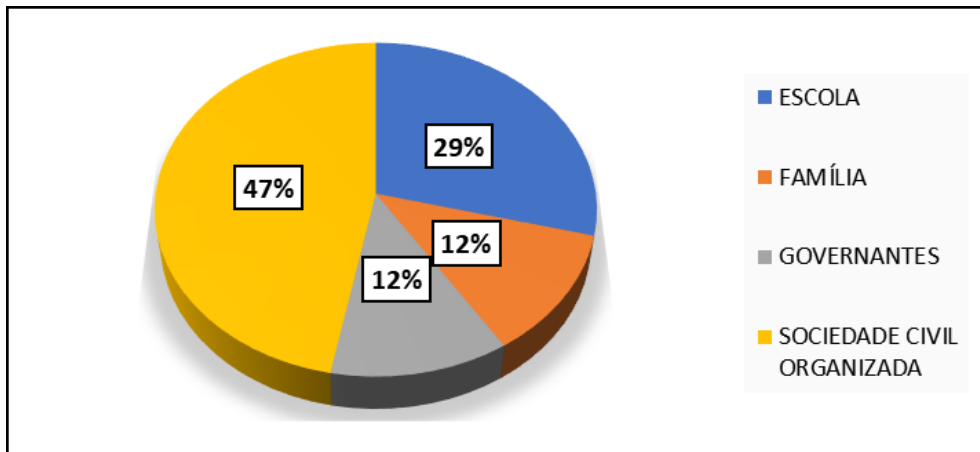


Gráfico 3: Na sua opinião, quem é responsável pela difusão da Educação Ambiental como prática cotidiana?

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

Os dados obtidos e apresentados no gráfico 3 demonstra que os pesquisados, de alguma forma tentaram apontar a responsabilidade pela difusão da educação ambiental para o “outro”, ou seja, como se esta não fosse algo que estivesse ligado ao seu dia -a dia. Conforme aponta Silva (2005) a obrigação da responsabilidade ambiental é de toda e qualquer pessoa física e/ou jurídica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental deve ser encarada como um dever de todos, deixando de lado a ideia de que a responsabilidade nunca deve ser vista como individual, mas coletiva, pois trata-se de um bem maior onde todos podem usufruir de um ambiente saudável e sustentável a depender de que forma será tratado o meio ambiente.

Com elaboração desse artigo foi possível trabalhar o desenvolvimento dos alunos tendo como base a educação do meio ambiente, onde esse sofreu e vem sofrendo por muitas modificações causadas pelo age errado e ganancioso do homem. O estudo realizado foi de grande riqueza a partir do momento em que foi possível perceber como vem crescendo a importância de se trabalhar o processo ambiental dos dias atuais onde o problema do lixo e desmatamento se torna cada vez mais grave preocupante. Unindo a teoria e a prática que auxiliou do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, intensificando o trabalho coletivo entre alunos professores funcionários e até voluntários ressaltando a concretização do objetivo da consciência ambiental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. P. Educação ambiental: história e formação docente. Maceió: EDUFAL, 2011.

ALMEIDA, M. E. B. (Coord.). Relatório técnico científico. O currículo da escola do século XXI – integração das TIC ao currículo: inovação, conhecimento científico e aprendizagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: CNPq, 2013.

BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a EA, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 de set. 2021.

DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Global, 1998.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORALES, A. Góis. 2004. Educação Ambiental em Busca de uma Sociedade Sustentável. Disponível em: www.amigosdanatureza.org.br. Acesso em: 02 jul. 2021.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. Ed. Ver. e atual - São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Américo Luís Martins. Direito do meio ambiente e dos recursos naturais. São Paulo, Revista dos Tribunais, 2005.

TALAMONI, Jandira Líría Biscalquini; SAMPAIO, Aloísio Costa. Educação Ambiental: da prática pedagógica à cidadania. São Paulo: Escrituras, 2008.

OS EMBATES DA EDUCAÇÃO DURANTE À PANDEMIA DO COVID-19: UM OLHAR GEOGRÁFICO ACERCA DO ENSINO EMERGENCIAL NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNEAL

Data de aceite: 18/08/2022

Wanessa Estefanny Pereira da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7324-3498>;
Universidade Estadual de Alagoas/Discente do
Curso de Licenciatura de Geografia, BRAZIL,
E-mail: wanessa@alunos.uneal.edu.br

Lindinês de Barros Acioli

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9859-8674>;
Instituição de Ensino Superior/Trabalho,
função se é docente e pesquisador (ser breve
e objetivo), BRAZIL, E-mail: lindines@alunos.
uneal.edu.br

Grupo de Trabalho: Geografia RP

*Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira
responsabilidade dos seus autores.*

RESUMO: Este artigo tem como objetivos apresentar e refletir acerca do paradigma do ensino emergencial durante a pandemia do novo Coronavírus, que traz alguns desafios para a educação, no qual todo o corpo docente da Escola Municipal João Costa de Oliveira teve que elaborar estratégias para tratar esse “novo normal”, buscando e pondo em prática novas formas de ensino que se encaixem nesse período que estamos vivendo e para que os alunos não fiquem mais prejudicados, o sistema educacional optou por aulas remotas e depois por aulas híbridas, as quais ocasionaram uma descoberta de estratégias para que isso desse certo, tanto para os docentes como para os discentes, sempre buscando meios de aprimorar os conhecimentos via tecnologia,

levando conteúdos de fácil entendimento aos alunos, para obter um bom resultado. Ademais, o trabalho conta um pouco os desdobramento da nossa experiência com o conteúdo geográfico. Contudo, não está sendo fácil esse momento, e o maior desafio encontrado foi que nem todos os alunos têm acesso à *internet* e poucos tinham seu próprio telefone, e para não prejudicar esses alunos a escola fornecia tarefas impressas que contribuíram para que todos tivessem acesso às atividades. Desta forma, é de suma importância essa pesquisa, pois mostra a reorganização e as dificuldades de quem vem vivenciando todo esse período pandêmico, por meio de entrevistas feitas à supervisora do Programa Residência Pedagógica, além da visão dos alunos acerca deste ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. desafios, ensino remoto, geografia.

THE EDUCATION CLASHES DURING THE COVID-19 PANDEMIC: A GEOGRAPHICAL VIEW ON EMERGENCY EDUCATION IN UNEAL PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM

ABSTRACT: This article aims to present and reflect on the paradigm of emergency education during the new Coronavirus pandemic, which brings some challenges to education, in which the entire teaching staff of the João Costa de Oliveira Municipal School had to develop strategies to deal with this “new normal”, seeking and putting into practice new ways of teaching that fit this period we are living and so that students are no longer harmed, the educational system opted for remote classes and then for hybrid classes, which led to

a discovery of strategies for this to work, both for teachers and students, always looking for ways to improve knowledge through technology, bringing content that is easy to understand to students, in order to obtain a good result. Furthermore, the work tells a little about the unfolding of our experience with geographic content. However, this moment has not been easy, and the biggest challenge was that not all students have access to the *internet* and few had their own telephones, and in order not to harm these students, the school provided printed assignments that helped everyone to have access to activities. Thus, this research is of paramount importance, as it shows the reorganization and difficulties of those who have been experiencing this entire pandemic period, through interviews with the supervisor of the Pedagogical Residency Program, in addition to the students' view of this remote education.

KEYWORDS: Pandemic. challenges, remote learning, geography.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira sempre foi alvo de mudanças, tanto no que diz respeito à sua organização, quanto à gestão. O serviço de ensino do país vem trazendo novas demandas, novas abordagens, desafios e perspectivas para toda a comunidade escolar, a qual está incumbida de elevar a qualidade do duplo processo: ensino-aprendizagem. E esta dinâmica passa por altos e baixos, por conflitos internos e externos, pela ausência, em certas escolas, de uma participação democrática de todos os integrantes da comunidade escolar. Dessa forma, esta discussão exige um planejamento articulado e combinado com todos os interessados, para que haja bons resultados na educação.

Partindo desse pressuposto que o sistema de ensino passa por diversas alterações, atualmente se presencia um novo cenário no mundo todo, que é decorrente da pandemia do novo coronavírus, e adaptar-se a essa nova realidade não foi e nem está sendo fácil. Os desafios de toda gestão escolar, de professores, pais e alunos durante essa crise têm sido incontáveis. Assim, é perceptível que a educação no Brasil enfrenta inúmeros obstáculos, isso mesmo antes da pandemia, assim, a perspectiva que se tinha com os fechamentos de todas as escolas era de grandes impactos, como por exemplo, de início, a falta de um planejamento para o ensino via remoto, porque ninguém imaginava que isso poderia acontecer.

Diante destas preliminares, a finalidade desta pesquisa é refletir acerca dos desafios da educação frente à pandemia da covid-19 sob uma visão geográfica das práticas do Programa Residência Pedagógica, na escola municipal João Costa de Oliveira, situada no município de União dos Palmares, Zona da Mata alagoana (FIGURA 1).

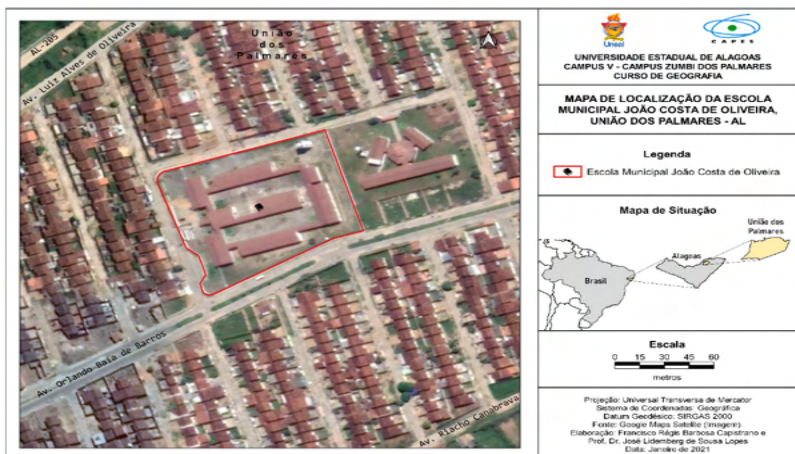


Figura 1- Mapa de Localização da Escola João Costa de Oliveira, União dos Palmares
 Fonte: Google Maps Satélite (Imagem), janeiro de 2021.

Destacando as possibilidades e as dificuldades que vêm ocorrendo na rede municipal de ensino da cidade, em consequência da pandemia. Enfatizando a mediação do docente e a atuação dos discentes na realização do conhecimento a partir desta nova realidade impactante, que traz consigo novas metodologias, muitos problemas e adaptações para este momento de aulas remotas e híbridas. Para mais, será abordado, também, o papel da geografia neste processo da construção do saber vivenciado pelos educandos, por meio das atividades tanto teóricas quanto práticas, e quais são os pontos positivos e negativos desta dinâmica vigente.

OS DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DO ENSINO REMOTO

A pandemia do covid-19 vem trazendo grandes desafios para todos os setores, no Brasil e no mundo. No esforço de reduzir a ampla disseminação do novo Coronavírus, medidas de distanciamento social têm sido adotadas pelos países, e ainda não há uma previsão concreta de quando elas deixarão (totalmente)¹ de ser necessárias. Na Educação, tais medidas de proteção significam, em linha geral, o fechamento de escolas públicas e particulares, com suspensão de aulas presenciais.

Em consonância com este paradigma, debates sobre Educação à Distância (EAD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) assumiram posição de destaque na área da educação. Diante disto, Rodrigues (2020), infere que deve haver um entendimento entre estes dois modos de ensino, já que eles possuem abordagens diferentes. No primeiro caso, conforme

1. Optou-se usar este advérbio porque hoje, nas escolas do município de União dos Palmares/AL, está ocorrendo o ensino de forma híbrida.

a autora, existe um planejamento que vai desde a teorização até a prática de uma dada atividade, tanto em um curso quanto em uma disciplina, existe um modelo que considera as escolhas pedagógicas, e que organiza toda dinâmica do ensino e da aprendizagem. Ou seja, perdura toda uma estrutura sistemática que assegura essa modalidade, partindo de concepções teóricas-metodológicas e especificidades (RODRIGUES, 2020).

Em relação ao ERE, segundo Hodges, Moore, Locke, Trust & Bond, (2020), existe uma adaptação curricular efêmera para que haja as práticas pedagógicas, em circunstância da crise, a qual envolve um meio de ensino remoto como alternativa, que de outra forma poderia ser executada presencialmente, e/ou de maneira híbrida. Podendo ser as defasagens do sistema educacional. E para não prejudicar os alunos com os fechamentos das escolas, o MEC resolveu dar continuidade com as aulas já iniciadas em 2020, no entanto, com uma metodologia diferente, em relação ao modelo presencial, ele autorizou a utilização de instrumentos educacionais digitais, as famosas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDICs), permitindo o prolongamento das aulas remotas.

O uso de novos instrumentos didáticos é inerente ao processo da modernização, que emerge neste atual período socioespacial: Período Técnico-Científico-Informacional. Este contexto insere muitos avanços, expectativas e um novo modo de pensar sobre a educação.

Infraestrutura adequada, práticas pedagógicas bem planejadas, investimento vigoroso na formação de recursos humanos, decisões políticas apropriadas e amparadas pela capacidade de realização, configuram aspectos da mais alta relevância para o sucesso do uso de recursos tecnológicos na educação, o que traz a necessidade de repensar o papel da escola e de seus agentes, particularmente professores, diante dos novos desafios que se desvendam no contexto de uma sociedade que cada vez mais se apoia no avanço tecnológico e cujos desdobramentos já se fazem presentes no seio do ambiente educacional. (NASCIMENTO, 2015, p. 17).

Entretanto, pensando na realidade brasileira, essa modernização não atingiu a todos de forma igual, ainda se ver uma precarização nas relações educacionais, especificadamente, nas redes públicas de ensino, pois, nem todas as escolas e nem todos os alunos possuem os equipamentos eletrônicos necessários para o desenvolvimento das aulas remotas, e há tanto uma carência material como também de execução, de manuseio das plataformas pedagógicas.

Mais tímido se torna esse movimento ao considerar que apenas parte das escolas tem acesso à Internet, algumas com equipamentos subutilizados ou utilizando sem levar em conta os objetivos pedagógicos. Tais índices tornam premente a articulação entre as ações existentes com novas iniciativas direcionadas ao uso das TIC, o que demanda a articulação de esforços conjuntos entre governos, sociedade civil e iniciativa privada (ALMEIDA, 2008, p. 119).

Assim, fica entendido que as escolas não estavam e nem ainda estão preparadas para administrar com um bom êxito este novo cenário, que requer muitas demandas, inclusão de novos instrumentos pedagógicos e de uma nova didática curricular. Isso, porque, a educação apresenta vários problemas, como as disparidades socioeconômicas, ausência de docentes e a falta de equipamentos tecnológicos e, conforme ressalta Moren e Santos (p. 01, 2011) “a esses problemas, somam-se a falta de formação dos professores, que não estão devidamente capacitados para formar cidadãos aptos para lidar com as necessidades de uma sociedade tecnológica e sua constante transformação”.

O docente tem um papel importantíssimo na vida das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos, “o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas” (LIBANÊO, 2018, p. 69). Todavia, refletindo sobre alguns desafios do ensino emergencial, a profissionalização do lecionador não deve se limitar apenas a uma formação inicial (básica), esse é um dos pontos. Para mais, é necessário inserir nas pautas das discussões sobre esta nova modalidade de ensino, a formação continuada, que é o outro ponto a se pensar, como infere Moren e Santos (p. 02, 2011) “o segundo, voltado para a formação em serviço, ou continuada, traz o desafio de encontrar um espaço de formação que valorize o trabalho docente numa perspectiva reflexiva, considerando planejamento e prática.

Conseqüentemente, havendo uma formação continuada possibilitará uma melhora na qualidade do ensino, tornando profissionais mais aptos para desenvolver certas habilidades que irão refletir em um bom desempenho das atividades pedagógicas, e sobretudo, respeitando os limites, os saberes e as necessidades dos alunos, porque o conhecimento só é produzido por meio da interação, do diálogo teórico e prático do ambiente escolar. Parafraseando Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, por outro lado, é criar as possibilidades para a sua produção e/ou reconstrução, a partir de uma autonomia do educando, a qual ele deve possuir para questionar, inibir, sugerir, ou seja, ser livre para indagar sobre quaisquer situações de seu interesse e interesse social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O PRP, sob a coordenação do professor José Lidemberg de Sousa Lopes (Campus V da UNEAL), está se processando com a parceria da Escola Municipal João Costa de Oliveira, localizada no município de União dos Palmares, atendendo as turmas dos 6^a e 7^a anos do ensino fundamental II, cuja preceptora é a professora Izabelly Alves Lopes. O programa é composto por 8 bolsistas e 2 voluntários. Ele se iniciou em outubro de 2020, mas devido à pandemia, a escola encontrava-se fechada e, a opção para os residentes era e está sendo de acompanhar as aulas via ensino remoto, o que acabou dificultando a qualidade das nossas experiências, já que não tivemos um contato direto com os alunos,

contribuindo de forma presencial e menos efêmera nas aulas.

O desdobramento do projeto está ocorrendo através de elaboração de algumas atividades propostas pela preceptora acerca dos conteúdos passados por ela, que antes estava sendo apenas de maneira online, gravando aulas e repassando para os alunos via *Whatsapp*, para aqueles que possuíam acesso às aulas remotas, para os que não tinham acesso, havia entrega das atividades de forma impressas, aos responsáveis pelos alunos. Já em março, a prefeitura da cidade autorizou as aulas híbridas, uma semana com atividades síncronas e a outra assíncronas, a qual a turma encontra-se dividida em 2 momentos: 1 semana vai à escola os alunos, cujos números são pares, e na semana seguinte vão os ímpares.

Para entender um pouco mais sobre esta dinâmica surgiu a necessidade de elaborar um questionário para a professora e outro para os alunos, com o intuito de se informar, compreender e analisar este modelo de ensino, pesquisando as dificuldades, a acessibilidade e os interesses dos sujeitos em questão, perante às aulas remotas. Precisou-se ir até escola para a realização do questionário com os alunos, obtendo todos os cuidados preventivos, nele teve a participação de 22 alunos, 26 alunos e 34 alunos do 6^a ano A, 6^a B, e do 7^a A, respectivamente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro passo a ser realizado para a pesquisa foi a elaboração da entrevista com a Professora Izabelly Alves Lopes, que ministra a disciplina de geografia, para compreendermos mais nitidamente como foi a elaboração do plano de aula fundamentado nos parâmetros do ensino emergencial, assim como as dificuldades nas aulas remotas via rede pública de ensino, especificamente no ensino fundamental dos 6^o e 7^o anos. Posto isso a professora dialogou sobre os aspectos positivos e negativos que afetaram o ensino e a aprendizagem dos alunos, e como isso influenciou na vida dos discentes. A entrevista foi realizada através da plataforma *Google Meet*, tendo um questionário de seis perguntas com o intuito de entender e refletir acerca da realidade, das práticas organizadas para este momento, e como essa reorganização vem refletindo no processo de ensino-aprendizagem.

Os desafios foram muitos desde o início da pandemia. A comunidade escolar da rede pública teve que se reinventar, ultrapassar as dificuldades, principalmente no que diz respeito a não deixar as escolas paralisadas por bastante tempo, já que os alunos estavam em início do semestre e foram pegos de surpresa com um vírus que estava e ainda continua assolando todo o país e o mundo. Várias dúvidas surgiram durante esse processo, pais, alunos e professores não sabiam como seriam as aulas, todos chegaram a pensar que essa suspensão seria apenas de quinze dias, mas não foi exatamente assim que aconteceu, passaram meses até chegar um ano com os alunos em suas residências

apenas recebendo o conteúdo sem muito aprofundamento teórico e prático. Ou seja, as aulas foram mais resumidas, só para os alunos não perderem o ano letivo, o que acaba prejudicando a aprendizagem deles.

A secretaria de educação teve que reunir todos os gestores e professores das escolas de rede pública para encontrar uma “solução” para esse momento tão incerto que a educação estava e ainda continua enfrentando. Diante disso, a decisão tomada nas reuniões, partindo de um decreto maior, a saber, dos protocolos de autorização do MEC, foi a de que as aulas deveriam ser realizadas de forma remota, para dar continuidade ao ano letivo. Os alunos passaram a receber vídeos curtos dos conteúdos da disciplina, no entanto, com pouco aprofundamento, como na sala de aula, porque as aulas não eram apenas de uma disciplina a serem elaboradas, e entregues via *whatsapp*, já para não sobrecarregar os alunos.

A nova forma de ensinar via aulas remotas teve inúmeras dificuldades tanto para a professora que teve que se reinventar em uma forma de ensino que ela não estava habituada como também os alunos que não estavam acostumados com um modelo de ensino direcionado ao uso de recursos tecnológicos. Uma experiência diferenciada para quem estava acostumado(a) a assistir presencialmente. A aula remota trouxe de fato um distanciamento social para esses alunos, os distanciou da escola, da sala de aula, do conteúdo mais dimensionado, do professor podendo tirar todas as suas dúvidas e principalmente da convivência diária com todos os profissionais da educação e, isso causou de certa forma uma desmotivação para os alunos, já que não podiam estar na escola. A escola é o lugar do estudo, do aprendizado concreto, nela é possível que os alunos interajam mais sobre o conteúdo que está sendo aplicado. Porém, com as aulas remotas isso não tem sido possível, o que influenciou diretamente no interesse e aprendizado do aluno.

As aulas foram ministradas da seguinte forma: a professora enviava vídeos curtos pelo *whatsapp* e eles respondiam as atividades no privado, para os alunos que não possuem acesso à *internet* e não tinham algum aparelho digital, a escola teve que disponibilizar as atividades impressas acompanhado do livro didático, quando respondidas, os alunos enviavam à escola para ser feita a correção. Não havia tanto o que se fazer para a aula remota, pois faltavam os recursos para que todos tivessem acesso as aulas, a tecnologia teve uma importância vultosa nesse momento, mas infelizmente nem todos tinham o acesso a esses recursos.

A pandemia mostrou visivelmente o quanto é existente essa desigualdade de acesso às tecnologias e o quanto isso é presente na vida de alunos da rede pública, alguns podem ter um acesso, e quando tem o suporte é precário. Por isso é tão importante políticas públicas para desenvolver projetos voltados para os alunos que vivenciam essa vulnerabilidade socioeconômica. Ademais, as aulas remotas deixaram algumas lacunas no ensino, o tempo

que os alunos ficaram em casa trouxe um peso enorme para a aprendizagem, a falta de um diálogo maior com os professores.

Por outro lado, a instauração do ensino híbrido melhorou um pouco o ensino emergencial, já que, os alunos se encontram em sala de aula, não da mesma forma que em um ensino normal. Entretanto, está havendo mais produtividade nas aulas, tanto em discussão teórica quanto prática. A organização das aulas híbridas foi feita da seguinte maneira: a turma é dividida em números pares e ímpares, em uma semana vão à escola os alunos pares e na outra semana os ímpares. Os conteúdos aplicados em sala são os mesmos, os que permanecem em casa, ficam respondendo atividades de modo assíncrono e, nesse intervalo eles terminam todo o conteúdo aplicado.

Nessa nova forma de adaptação das aulas híbridas foi necessário cuidados redobrados em sala de aula, a escola passou a tomar medidas protetivas contra a disseminação do vírus entre os alunos e os profissionais da educação, já que nem todos os indivíduos estavam e não estão imunes, e pela pandemia ainda está em curso. As salas passaram a manter também o distanciamento entre as carteiras e outras mudanças como o intervalo que foi retirado para que não houvesse aglomeração entre os alunos, ou seja, durante este momento, eles comem em suas cadeiras, e as funcionárias da limpeza recolhem os objetos na sala mesmo. De acordo com a professora, as aulas híbridas tem sido mais razoáveis, diferentemente das aulas online, ela afirma que apesar de ter algumas lacunas os alunos estão melhorando na interação com as aulas e estão assimilando melhor os conteúdos que estão sendo passados, o que possibilitou um interesse maior nas aulas.

QUESTIONÁRIO AOS DISCENTES

Foi aplicado um questionário para os alunos do ensino fundamental do 6º e 7º ano que teve como interesse saber um pouco da realidade individual do aluno, se eles possuem recursos tecnológicos para aulas, quais as preferências de aulas e de como tem sido o ensino e aprendizagem deles diante desse novo cenário das aulas híbridas.

Na pesquisa com os discentes, eles também constataram em grande maioria como eles preferem suas aulas, a exemplo disso colocamos perguntas objetivas de como eles gostam das aulas, sejam elas com leituras, jogos, exercícios e brincadeiras, com o intuito de aprimorar ainda mais o ensino que será ministrado daqui para frente. Em grande maioria, eles responderam que preferem as leituras, os exercícios e as brincadeiras. De acordo com a última pergunta em aberto, a qual perguntava o porquê de escolherem estes tipos de aula, por unanimidade eles optaram pelas aulas mais dinâmicas, porque essas aulas facilitavam a aprendizagem do conteúdo e que eram mais divertidas.



Figura 2 - Aplicação do questionário

Fonte: autores, 2021. Essa foto foi retirada quando os alunos estavam respondendo os questionários. Como podem notar na imagem, os alunos mantêm uma distância entre as carteiras e fazem o uso de máscaras.

UMA BREVE VIVÊNCIA GEOGRÁFICA

Um dos objetivos do Programa Residência Pedagógica é aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, no entanto, por efeito da pandemia, essa inclusão não foi possível, e os participantes ficaram um pouco distante da vivência com os alunos em sala de aula, sendo possível apenas a participação rasa nas práticas pedagógicas. O programa já se iniciou diante desta crise sanitária, e tivemos que nos adaptar com o que estava nos sendo imposto, que culminou em alguns desafios a serem enfrentados por todos participantes. Foi um momento de muita reflexão acerca de como trabalhar didaticamente em modo virtual, já que as condições externas, vindas da secretaria de educação, não colaboraram muito para um aprofundamento de cunho teórico e prático do projeto.

Diante disso, ficamos incumbidos de auxiliar a supervisora Izabelly na seguinte forma: a partir dos conteúdos que ela abordaria em sala de aula, cada dupla escolhia um tema e elaboraria atividades referentes a ele. Confeccionamos vários materiais de estudos, de diferentes assuntos da geografia, como sobre urbanização, com enfoque em cidades centrais, tendo em vista a cidade de vivência dos educando, para facilitar a compreensão global, partindo de uma experiência local, abordamos temáticas como o meio ambiente e os meios de sustentabilidade, que possibilitou um manejo mais didático do material, além da localização brasileira e as regionalizações do país e, as diferentes esferas da terra e as ações dos seres humanos, ou seja, fizemos uma inter-relação dos fatores internos com os externos, de como é constituído nosso sistema e de como eles interagem entre si, tendo a manifestação da sociedade.

Um dos critérios para a construção do saber geográfico escolar é a sua relevância social, ou seja, é a possibilidade desse saber contribuir para a formação de cidadãos. Sua presença no currículo deve-se à necessidade que tem os alunos de apreender o espaço como dimensão da prática social cotidiana. (CAVALCANTI, 2002, p. 74).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo identificou alguns problemas no ensino-aprendizagem dos alunos, especificamente no início das aulas remotas, os alunos tiveram aulas sem um aprofundamento teórico e prático necessário, por ser um ensino que não exigia muito de conteúdos devido o curto tempo de duração. E a falta dos recursos tecnológicos e de formação dos profissionais para a utilização desses novos recursos têm causado um atraso ainda maior no ensino. Portanto, é fundamental que os professores tenham uma formação continuada, tanto para contribuir na construção do ensino-aprendizagem como também para ajudar a manusear os novos instrumentos tecnológicos.

Em conformidade, é importante ressaltar que se continuarmos com as aulas híbridas é preciso materiais tecnológicos para os alunos e professores de ensino da rede pública para favorecer o ensino híbrido, ou seja, é fundamental ter um olhar para os alunos que não possuem acesso a este modelo de ensino. Mas o que poderia facilitar o acesso desses alunos que não possuem *internet* e aparelho celular? Uma possibilidade para que isso aconteça é disponibilizar tablet para os alunos e uma bolsa emergencial para o acesso à *internet*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. Rev. Bolema, v. 21, n. 29, 2008, p. 99-129. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1723>. Acesso em: 21 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coronavírus: monitoramento nas instituições de ensino. Brasília, 2020. Disponível em: <Painel Coronavírus - Página Inicial — Português (Brasil) (www.gov.br)>. Acesso em: 21 de mai. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista: In: Geografia e práticas de ensino. Goiânia, Alternativa, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Educause, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 14 de jun. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: *teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

NASCIMENTO, Silma Pereira do. As TIC na formação continuada de professores: desafios para os núcleos de tecnologia educacional no Estado de Goiás. Anápolis: Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica, 2015.

RODRIGUES, Alessandra. (2020). Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. SBC Horizontes. ISSN 2175-9235. Disponível em: < Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia – Horizontes (sbc.org.br)>. Acesso em: 14 de jun. 2021.

DINÂMICA SOCIOTERRITORIAL DAS RELAÇÕES CAMPO-CIDADE E RURAL-URBANO NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DOS PALMARES – AL

Data de aceite: 18/08/2022

Clélio Cristiano dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3554-4115>;
UNEAL/Professor Adjunto e Pesquisador do
LEVSA, BRAZIL, clelio.santos@uneal.edu.br

Mauricio Luiz dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6082-2271>;
UNEAL/Graduando em Geografia, Pesquisador
do LEVSA e Bolsista do Pibic FAPEAL BRAZIL,
mauricioluizdossantossantos@gmail.com

Marciana Conceição da Silva

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9444-0338>;
UNEAL/Graduanda em Geografia, Pesquisadora
do LEVSA e Bolsista do Pibic FAPEAL e Bolsista
do Pibic, BRAZIL, marcianalaje@hotmail.com;

Grupo de Trabalho: Geografia RP

Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à

Pesquisa do Estado de Alagoas - FAPEAL

RESUMO: A partir da segunda metade do século XX, as relações campo-cidade passaram por profundas transformações, que resultaram em novas dinâmicas socioterritoriais entre esses espaços e a necessidade de discutir as ressignificações dos conteúdos de rural e urbano. Essa nova dimensão do urbano e do rural, isto é, das relações sociais, econômica, políticas e culturais estabelecidas entre o campo e a cidade, exige a compreensão de que esses recortes territoriais devem ser pensados, enquanto totalidade, como espaços interdependentes e complementares. Diante disso, a proposta dessa pesquisa é analisar a atual dinâmica

socioterritorial das relações campo-cidade e rural-urbano do município de União dos Palmares- AL, visando à apreensão de novas interdependências e complementaridades que caracterizam esses espaços e os seus conteúdos sociais. Para tanto, parte-se do entendimento que campo e cidade são formas espaciais produzidas por relações sociais, cujos conteúdos rural e urbano constituem respectivamente as relações sociais que configuram o modo de vida específico de cada um desses espaços. Todavia, esses conteúdos podem extrapolar os seus supostos limites espaciais de origem, manifestando ruralidades e urbanidades que se combinam tanto no campo quanto na cidade, constituindo espaços híbridos.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço urbano. Espaço rural. Urbanidades. Ruralidades. Espaço híbrido.

SOCIO-TERRITORIAL DYNAMICS OF COUNTRYSIDE-CITY AND RURAL-URBAN RELATIONS IN THE MUNICIPALITY OF UNIÃO DOS PALMARES - AL

ABSTRACT: From the second half of the twentieth century, countryside-city relations underwent profound transformations, which resulted in new socio-territorial dynamics between these spaces and the need to discuss the reframing of rural and urban content. This new dimension of the urban and the rural, that is, of the social, economic, political and cultural relations established between the countryside and the city, requires the understanding that these territorial sections must be thought, as totality, as interdependent and complementary spaces. In view of this, the purpose of this research is to analyze the current

socio-territorial dynamics of countryside -city and rural-urban relations in the municipality of União dos Palmares - AL, aiming at apprehending the new interdependencies and complementarities that characterize these spaces and their social contents. For that, it starts from the understanding that countryside and city are spatial forms produced by social relations, whose rural and urban contents constitute respectively the social relations that configure the specific way of life of each of these spaces. However, these contents can extrapolate their supposed spatial limits of origin, showing ruralities and urbanities that combine both in the countryside and in the city, constituting hybrid spaces.

KEYWORDS: Urban Space, Rural Space, Urbanities, Ruralities, Hybrid space.

INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX, as relações campo-cidade passaram por profundas transformações, que resultaram em novas dinâmicas socioterritoriais entre esses espaços e a necessidade de discutir as ressignificações dos conteúdos de rural e urbano. Com os avanços da técnica e a sua irradiação no espaço geográfico, a dinâmica socioespacial vem se tornando cada vez mais complexa no atual período histórico, ao ponto de ser cada vez mais difícil separar o que é urbano do que é rural.

No Brasil, a retomada dos estudos e das reflexões sobre as relações campo-cidade, ocorrida a partir do início dos anos 1990, encontra-se associada tanto ao debate sobre a tendência à urbanização da sociedade, em razão do processo de modernização tecnológica e científica ocorrido no campo, ampliando as relações entre agricultura e indústria, quanto ao processo de revalorização do campo, associado à presença de atividades não agrícolas, como o turismo, fazendo emergir novas ruralidades (SANTOS, 2019).

Essa nova dimensão do urbano e do rural, isto é, das relações sociais, econômicas, políticas e culturais estabelecidas entre o campo e a cidade, exige a compreensão de que esses recortes territoriais devem ser pensados, enquanto totalidade, como espaços interdependentes e complementares. O estudo da relação campo-cidade, portanto, torna-se essencial para a compreensão da dinâmica socioespacial, pois, apesar do rural e do urbano caracterizar especificamente cada um desses espaços, seus conteúdos podem extrapolar seus recortes de origem, combinando-se em cada espaço, seja na escala local ou regional, constituindo-se em ruralidades e urbanidades.

A abordagem do hibridismo espacial argumenta que há uma permanência de diferentes ruralidades e urbanidades derivadas das particularidades de cada lugar e da maneira como cada fração do espaço participa dos processos econômicos e sociais, ultrapassando uma visão político-administrativa dicotômica e destacando relações e processos sociais no espaço. Os novos relacionamentos entre o rural e o urbano, portanto, retratam interdependências funcionais e espaciais e a necessidade de promover uma maior integração e complementariedade territorial. Essas novas relações possibilitam que

o campo e a cidade não percam suas identidades social, econômica e cultural.

No âmbito dessas discussões, o município de União dos Palmares apresentava, até a década de 1970, uma realidade essencialmente rural, com 67,5% da sua população vivendo no campo e uma economia fortemente marcada pela agricultura canavieira e por um expressivo processo de modernização das usinas. Todavia, associado a esse processo de modernização no campo, ocorreu um expressivo processo de expulsão dos pequenos proprietários do campo, desencadeando um expressivo fluxo de migrantes em direção à cidade. Atualmente, o município de União dos Palmares apresenta uma taxa de urbanização de 76% e apresenta um acelerado processo de expansão do espaço urbano.

Diante desse contexto, emerge a questão central desta pesquisa: que aspectos caracterizam as atuais relações campo-cidade e rural-urbano no município de União dos Palmares? Isto posto, parte-se do pressuposto de que a atual dinâmica socioterritorial das relações campo-cidade e rural-urbano se tornaram mais complexas, com novas interdependências e complementaridades, cujos modos de vida urbano e rural extrapolam os seus espaços de origem, manifestando urbanidades e ruralidades que se articulam e caracterizam a escala municipal.

Objetiva-se, assim, analisar a atual dinâmica socioterritorial das relações campo-cidade e rural-urbano do município de União dos Palmares –AL, visando à apreensão das novas interdependências e complementaridades que caracterizam esses espaços e os seus conteúdos sociais. Busca-se, mais especificamente, identificar os principais fluxos existentes e a maneira como eles articulam os espaços urbano e rural do município e verificar junto à população palmarina e aos representantes do poder público e dos setores econômicos as principais formas de manifestação de ruralidades e urbanidades no município.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir de uma abordagem crítica, a pesquisa se encontra fundamentada no método de abordagem dialético, isto é, no materialismo histórico dialético. E quanto à natureza dos dados, trata-se de uma pesquisa qualiquantitativa, caracterizada pela necessidade de dados que possibilitam tanto uma análise standardizada da realidade, embasada em dados estatísticos, quanto uma análise processual, descritiva e discursiva, alicerçada na observação direta através de entrevistas, questionários e/ou formulários, entre outros instrumentos e técnicas de pesquisa.

O local de estudo empírico dessa pesquisa é o município de União dos Palmares-AL, que está localizado na Mata Alagoana, distando 73 km da capital. União dos Palmares ocupa uma superfície territorial de 420.720 km², limitando-se com os municípios de São José da Laje, Ibateguara, Joaquim Gomes, Branquinha e Santana do Mundaú.

De acordo com o censo de 2010, a população do município era de 63.358 habitantes, apresentando uma densidade demográfica de 148,24 hab./km² e uma taxa de urbanização de 76%. O município possuía 15.972 domicílios permanentes, sendo 12.564 urbanos e 3.408 rurais. A população estimada em 2019 era de 65.611 habitantes.

Realizou-se, inicialmente, o estudo da fundamentação teórico-metodológica pertinente ao tema pesquisado. Em outro momento, desenvolveu-se pesquisas documentais e bibliográficas sobre o município e mais especificamente sobre as características e a dinâmica dos espaços urbano e rural.

No tocante às entrevistas e à aplicação dos formulários, abordou-se representantes de órgãos públicos e de instituições privadas. Optou-se por entrevistas informais desestruturadas que possibilitaram discutir questões relacionadas aos objetivos da pesquisa de forma não roteirizada.

Quanto à aplicação dos formulários, trabalhou-se com uma amostragem não probabilística, sem rigor matemático ou estatístico, com o intuito de apreender, de forma qualitativa, os principais aspectos relacionados aos objetivos específicos da pesquisa. Na cidade, foram aplicados 90 formulários, sendo aplicados 5 (cinco) formulários em cada um dos 18 (dezoito) bairros que constituem a mancha urbana palmarina. No campo, foram aplicados 85 formulários, abarcando 5 (cinco) formulários em cada uma das 17 (dezessete) localidades rurais visitadas. Em ambos os casos, a aplicação da amostra se deu de forma aleatória, respeitando-se apenas os parâmetros pré-estabelecidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O município de União dos Palmares está organizado político-administrativamente em dois distritos, o distrito sede de União dos Palmares e o distrito de Rocha Cavalcanti. Registra-se também a existência de dois importantes aglomerados urbanos, os povoados de Pindoba e Timbó (Figura 1).



Figura 1. Mapa Político-Administrativo de União dos Palmares.

Fonte: <https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/municipio-de-uniao-dos-palmares/resource/b15b207c-52b9-461a-a374-a4b766a1636b>. Acesso em: 21/04/2021

A cidade de União dos Palmares está localizada na margem esquerda do rio Mundaú, ocupando uma área de 26,25 km² e é constituída por 18 bairros, sendo eles: Centro, Presidente Kennedy, Alto do Cruzeiro, Presidente Costa e Silva, Nossa Senhora de Fátima, Cohab, Abolição, Várzea Grande, Santa Maria Madalena, Nossa Senhora das Dores (Vaquejada), Santa Fé, Sagrada Família (Mutirão), Padre Donald, Roberto Correia de Araújo, Newton Pereira, Nova Esperança, Demócrito Gracindo (Taquari) e Francisco Correia Vianna (Jatobá). Esses dois últimos foram destruídos pela enchente do rio Mundaú em 2010.

O campo palmarino, ocupa uma área de 401,57 Km² e é constituído por serras, sítios, ranchos, povoados e fazendas. Quanto à utilização das terras, 50% é ocupada por pastagens, 32% por lavouras e as matas e florestas ocupam 18% do espaço rural de União (IBGE, 2021).

A economia palmarina apresentava em 2017 um Produto Interno Bruto (PIB) de 752 mil, tendo no setor de comércio e serviços, responsável por 64%, uma de suas principais atividades. União dos Palmares possui um dos centros mais dinâmicos e ativos do Estado, apresentando uma grande diversidade de comércios e de estabelecimentos prestadores de serviços.

As atividades turísticas também exercem importante papel na economia palmarina. De acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria de turismo municipal, a Serra da Barriga é o ponto turístico mais visitado, apresentando mais de 30 mil visitas em 2019.

Os eventos festivos também constituem um importante fator atrativo no município, com destaque para a Procissão do Mastro (terceiro domingo do mês de janeiro), a festa da padroeira Santa Maria Madalena (23 de janeiro à 02 de fevereiro) e a festa da Consciência Negra (20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares).

Além das atividades turísticas voltadas para o turismo cultural e religioso, também ganharam força nos últimos anos o turismo rural, o gastronômico e o ecológico, entre outros. Destinos como a Fazenda Anhumas, o Quilombo Hotel Fazenda, o Restaurante Baobá, entre outros, são procurados por turistas que desejam, de forma idealizada, uma maior integração com a vida no campo e com a natureza.

A agropecuária ainda exerce um lugar de destaque na economia palmarina, respondendo por 30% do PIB. A cana-de-açúcar ainda ocupa a maior parte da área plantada, é a cultura mais produzida e é a que apresenta o maior valor de produção. No tocante a pecuária, destacam-se a criação de galináceos para abate e de galinhas poedeiras (ALAGOAS, 2018).

As atividades industriais participam com apenas 6% para o conjunto de bens e serviços produzidos pelo município. Os dados do Cadastro Central de Empresas do IBGE registravam em 2019 a existência de 18 construtoras e 13 indústrias de transformação em União dos Palmares. Dentre estas, destacam-se as indústrias Laticínios Natville, Pepsico do Brasil, Doces União, entre outras.

A economia palmarina reflete uma imbrincada relação de interdependência e complementariedade entre os seus espaços urbanos e rurais, haja vista a expressiva presença de comércios e serviços relacionados aos produtos agropecuários e às demandas produtivas do campo em seu perímetro urbano, assim como se registra a presença de atividades tipicamente urbanas no campo, tais como restaurantes, pequenos comércios e serviços de hospedagens.

No âmbito dessas atividades de caráter híbrido, a feira livre desempenha um importante papel na dinâmica econômica de União dos Palmares. A feira possibilita uma articulação entre os produtores agropecuários, os comerciantes locais e os consumidores urbanos e rurais. Os fluxos de pessoas, mercadorias e capital gerados nos dias de feira dinamizam os circuitos superior, superior marginal e inferior da economia palmarina.

Em União dos Palmares existem 2 (duas) importantes feiras livres. No centro da cidade, onde a feira funciona durante 4 (quatro) dias da semana (segunda, quarta, sexta e sábado) e no bairro Roberto Correia de Araújo (Robertão), um dos maiores bairros da cidade, a feira ocorre apenas aos domingos (SILVA; PIMENTEL, 2011).

No tocante à mobilidade, ou seja, aos deslocamentos das pessoas com o objetivo de desenvolver suas relações sociais e econômicas, a população de União dos Palmares não dispõe de transporte público coletivo por ônibus, sendo necessário pagar pelos serviços de vans de lotação e de mototáxis.

O serviço de mototáxis, quer seja pela sua flexibilidade de roteiros nos deslocamentos ou pelos valores relativamente mais acessíveis, é o mais utilizado pela população palmarina. A outra opção de transporte para a população dos bairros periféricos são as vans de lotação intraurbana. Com a ampliação da mancha urbana da cidade após a cheia de 2010 e a construção dos conjuntos habitacionais Newton Pereira e Nova Esperança, surgiram em 2013 as vans de lotação intraurbana voltadas para atender essa nova demanda de deslocamentos da população residente nessas áreas mais afastadas do centro (SILVA, 2017).

Impõe-se, dessa forma, a necessidade de refletir sobre a dinâmica dos fluxos que articulam os espaços urbano e rural do município. Diante disso, consultou-se, inicialmente, os moradores do espaço urbano com relação à frequência que eles se deslocam para o campo. Constatou-se que 46% dos entrevistados não vão ou nunca foram acompanhados de perto por 44% dos que costumam se deslocar para o espaço rural semanalmente e apenas 10% das pessoas consultadas não souberam ou não responderam (Gráfico 1).



Gráfico 1 – Frequência das idas dos moradores do espaço urbano ao espaço rural

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Dentre os fatores que levam os cidadãos a se deslocarem para o campo, destacaram-se as respostas relacionadas às visitas familiares, às atividades de lazer e aos compromissos de trabalho. Esses vínculos com o espaço rural, explicam-se, em parte, pelo fato de 59% dos entrevistados já terem morado no campo, sobretudo, do estado de Alagoas. Além disso, é possível identificar que os cidadãos idealizam o campo de forma bucólica, relacionando-o a um lugar tranquilo de descanso e fortemente vinculado à natureza.

Quanto aos moradores do espaço rural, são intensos os fluxos semanais do campo para a cidade. As respostas mostraram que 65% dos entrevistados semanalmente se deslocam para o espaço urbano, ao passo que 21% informaram idas mensais, 13% costumam ir nos finais de semana e apenas 1% não soube ou não quis responder. Destaque-se que uma boa parte desse fluxo semanal está fortemente associado a algum dos 5 (cinco) dias nos quais a feira livre ocorre em União dos Palmares.

Identificou-se, junto à população do campo, que os principais fatores associados aos seus deslocamentos à cidade estão relacionados à realização de compras, cuidar da saúde, trabalhar, estudar, entre outras atividades (Gráfico 2). Constatou-se que, apesar de 47% dos entrevistados serem agricultores, uma boa parte deles, 34% dos consultados, trabalham nos setores de comércio e serviços, atividades tipicamente urbanas. Essa relação com a cidade também está associada ao fato de 25% dos moradores consultados terem informado que trocaram a cidade pelo campo como local de moradia.



Gráfico 2. Fatores que levam os moradores do campo irem à Cidade.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A análise dos fluxos que articulam o campo e a cidade em União dos Palmares

revela que os espaços urbano e rural palmarinos, mesmo mantendo suas identidades social, econômica e cultural, manifestam, de forma imbrincada, ruralidades e urbanidades resultantes de uma maior integração e complementaridade territorial. Os conceitos de ruralidades e urbanidades estão relacionados às territorialidades de indivíduos e grupos sociais, assim como as formas materiais características dos espaços rural ou urbano (RUA, 2005; CANDIOTTO; CORRÊA, 2008).

Ruralidades e urbanidades, são decorrentes tanto dos objetos técnicos, quanto das ações características dos modos de vida urbano e rural (SANTOS, 2019). Nesse sentido, constatou-se urbanidades e ruralidades nos espaços urbano e rural palmarinos, materializadas nas paisagens e nas dinâmicas econômicas, sociais e culturais desses espaços.

Na cidade, as paisagens revelam a presença de estabelecimentos comerciais voltados tanto para a venda de produtos agropecuários, quanto para atender as demandas produtivas do campo. Evidencia-se também a circulação de meios de transportes, carroças e cavalos, característicos do rural, a criação de animais ou o cultivo de alimentos, entre outros. No campo, identificou-se a presença de estabelecimentos de hospedagem, de lazer, restaurantes e pequenas atividades industriais. Também se registrou a forte presença de automóveis e motocicletas, além das antenas parabólicas, de energia e de *internet*.

No tocante as ações, estas se manifestam no cotidiano dos moradores dos espaços urbano e rural do município e são influenciadas pela mídia e *internet*, revelando ruralidades e urbanidades. Na consulta realizada junto à população rural, observou-se que, além dos eletrodomésticos tradicionalmente presentes nas residências, como a TV e a Geladeira, a *internet* foi citada por 28% dos entrevistados. Quanto aos meios de transporte, registrou-se uma significativa presença de motos com 25% e de carros com 22% presentes nas casas das famílias consultadas. Todavia, também se destacou a expressiva porcentagem de 43% de famílias que não possuem veículos próprios.

Os entrevistados também se posicionaram sobre a possibilidade de virem a morar na cidade, 81% das pessoas consultadas disseram ser contrários a essa possibilidade. Na visão deles, a cidade é um local barulhento e violento, diferente do campo que é mais tranquilo e seria o melhor lugar para se viver.

A população urbana, por seu turno, quando questionada sobre possíveis práticas rurais que desenvolvem em seu cotidiano, citaram, sobretudo, os cultivos nos quintais e a criação de animais. Dos 19% que afirmaram ter uma plantação em casa, os principais produtos mencionados foram: o milho, o feijão, as hortaliças, a banana, o mamão e a cana-de-açúcar. Quanto aos 30% que disseram criar animais, a galinha e o cavalo foram as principais espécies citadas.

Quanto à possibilidade dos entrevistados urbanos virem a morar no campo, a maioria

dos consultados, 65% se posicionaram contrários a essa ideia. Dentre os argumentos elencados, destacaram-se a escassez e a precariedade de acesso a serviços no campo, em oposição a cidade, considerada o melhor lugar de moradia. Já para aqueles que aventaram a possibilidade de uma vida no espaço rural, uma imagem idealizada foi novamente evocada, sendo o campo associado às atividades agropecuárias, a tranquilidade, a natureza e a saúde.

Depreende-se que, apesar do território palmarino se caracterizar pelo desenvolvimento de territorialidades híbridas, persiste entre os seus moradores uma visão dicotomizada de um campo atrasado, associado às atividades agropecuárias, versus a cidade do moderno, das atividades industriais, comerciais e da prestação de serviços. Como bem atestam as opiniões dos entrevistados urbanos em relação às principais características das pessoas que vivem na cidade, destacando, entre outras, a agitação, a receptividade, a educação e o individualismo.

Constata-se, portanto, que a partir de uma abordagem territorial é possível apreender tanto as particularidades e singularidades que caracterizam os espaços urbanos e rurais, quanto as múltiplas territorialidades dos agentes sociais que vivenciam esses espaços, caracterizando-os como espaços híbridos, inovadores, frutos da interação entre o urbano e o rural. Emergem, portanto, urbanidades e ruralidades resultantes das territorialidades combinadas de localidade ou município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações das relações campo-cidade desencadearam novas dinâmicas socioterritoriais e a necessidade de discutir as ressignificações dos conteúdos de rural e urbano. Para tanto, é essencial o entendimento de que os conteúdos sociais desses espaços extrapolam os seus lugares de origem, manifestando, de forma imbrincada, urbanidades e ruralidades.

Constatou-se que os espaços urbano e rural de União dos Palmares revelam uma configuração territorial marcada pela hibridez da dinâmica socioterritorial do município. As dinâmicas econômica, social e cultural palmarinas manifestam as interdependências e as complementariedades existentes entre o campo e a cidade no município e a forma como esses conteúdos se apresentam através de urbanidades e ruralidades.

Diante disso, validou-se o pressuposto inicial dessa pesquisa, segundo o qual a dinâmica socioterritorial das relações campo-cidade e rural-urbano em União dos Palmares se apresentava de forma complexa, com novas interdependências e complementariedades, cujos modos de vida urbano e rural extrapolavam os seus espaços de origem, manifestando urbanidades e ruralidades que se articulam e caracterizam o território municipal.

Reafirma-se, portanto, a necessidade de se discutir as problemáticas que caracterizam

o campo e a cidade de forma integrada, superando as antigas visões dicotômicas. A partir de uma abordagem territorial, é possível analisar a dinâmica socioterritorial dos municípios em sua totalidade, haja vista que o estudo das urbanidades e ruralidades possibilitam apreender a atual complexidade das relações campo-cidade e urbano-rural no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Perfil municipal**. Ano 4, nº 4 (2013). Maceió: Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio, 2018.

CANDIOTTO, Luciano Z. P.; CORRÊA, Walquíria K. Ruralidades, urbanidades e a tecnicização do rural no contexto do debate cidade-campo. **Campo-Território**: revista de geografia agrária. Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 214-242, fev. 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades. IBGE**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/uniao-dos-palmares/panorama>. Acesso em: 16/04/2021.

RUA, João. A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. **Revista da ANPEGE**, Fortaleza, n. 2, ano 2, p. 45-66, 2005.

SANTOS, Clélio C. dos. **Transformações das relações rural-urbano desencadeadas por grandes empreendimentos hidrelétricos**: reflexões a partir de Petrolândia - PE. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco. Recife - PE, p. 270. 2019.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, [2001] 2006.

SILVA, C. L.; PIMENTEL, M. A. L. **Uso do território: periferias e desigualdades na cidade de União dos Palmares – AL**. TCC (Licenciatura em Geografia) – Campus Universitário Zumbi dos Palmares – CAMUZP, Universidade Estadual de Alagoas. União dos Palmares – AL, p. 82. 2011.

SILVA, F. A. de. **A pobreza na região canavieira de Alagoas no século XXI**: do programa bolsa família à dinâmica dos circuitos da economia urbana. Tese (Doutorado em geografia) -Instituto de geociências da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2017.

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE HISTÓRIA DO PIBID E RP

**José Adelson Lopes Peixoto
Gladyson Stélio Brito Pereira
Alice Virginia Brito de Oliveira**

(Organizadores)

AULAS REMOTAS: DIFICULDADES E APRENDIZAGENS NESSE PROCESSO

Data de aceite: 18/08/2022

Fabiana Melo Lopes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1641-6663>;
Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL,
Graduanda do curso de História, estagiária
bolsista da Residência Pedagógica, Brazil,
fabianamelo.lopes@gmail.com

João Antonio Leandro Alves

UNEAL, Graduando do curso de História,
estagiário voluntário da Residência Pedagógica,
Brazil, joaoantonioleandro1@gmail.com

Andrew Carlos Teixeira da Silva

UNEAL, Graduando do curso de História,
estagiário bolsista da Residência Pedagógica,
Brazil, andrew@alunos.uneal.edu.br

Alice Virginia Brito de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6246-380X>;
UNEAL, Docente na Licenciatura de História,
Brazil, aliceoliveira@uneal.edu.br

RESUMO: O programa Residência Pedagógica tem se tornado um espaço importante nas políticas públicas do Brasil, pois é o primeiro programa voltado para a formação inicial dos estudantes das licenciaturas. Frente a pandemia do Covid-19 foi necessário desenvolver suas atividades de maneira *online* para dar prosseguimento a formação dos residentes para as práticas escolares. Assim, esse trabalho discorre sobre a temática do papel da Residência Pedagógica no contexto da Educação Remota no Ensino Médio. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa fundamentada nos estudos de autores

como Harari (2018) e Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), entre outros. A pesquisa se desenvolveu a partir das observações e discussões entre residentes, preceptores, docente orientadora e professores da escola em estudo por meio da aplicação de questionários *online*. Como resultado foi destacado a relevância desse projeto para todos os envolvidos, principalmente na formação dos residentes para o enfrentamento da sala de aula tanto presencial como na educação *online*. Das experiências que a residência pedagógica proporcionou aos residentes, a maioria exclamou a importância da diversidade metodológica aplicada pelo professor nesse momento da pandemia demonstrando muita dedicação com ensino dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Ensino. Formação docente. Residência Pedagógica.

REMOTE CLASSES: DIFFICULTIES AND LEARNINGS IN THIS PROCESS

ABSTRACT: The Pedagogical Residency program has become an important space in public policies in Brazil, as it is the first program aimed at the initial training of undergraduate students. Faced with the Covid-19 pandemic, it was necessary to develop its activities *online* to continue training residents for school practices. Thus, this work discusses the theme of the role of Pedagogical Residency in the context of Remote Education in High School and the contributions of pedagogical disciplines in teacher education, such as Curriculum Internships, Didactics and Special Topics in Information Technology in the teaching of History. The methodology adopted was a qualitative

approach based on studies by authors such as Alagoas (2020), Harari (2018) and Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), among others. The research was developed from the observations and discussions between residents, preceptors and guiding professor and teachers of the school under study through the application of *online* questionnaires. As a result, the relevance of this project for all involved was highlighted, especially in the training of residents to face the classroom, both in person and in *online* education. Of the experiences that the pedagogical residency provided to residents, the majority exclaimed the importance of the methodological diversity applied by the teacher at this time of the pandemic, demonstrating great dedication to teaching students.

KEYWORDS: Learning. Teaching. Teacher training. Pedagogical Residence.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu da pesquisa ocorrida no âmbito do Programa Residência Pedagógica na área de História mediante as atividades desenvolvidas *online* nesse momento pandêmico por meio dos momentos síncronos das aulas, nas reuniões acerca da formação de Professores e na observação da atuação do docente, chamado no referido programa de Preceptor.

Nesse sentido, o professor é considerado responsável por ensinar e trabalhar os conteúdos com os alunos, dessa forma todos tiveram que se adaptar às aulas remotas¹ com as tecnologias existentes para que assim os assuntos fossem ministrados. Nesse momento, a maneira tradicional do trabalho escolar que os estudantes eram acostumados por meio de provas e trabalhos deu lugar as plataformas digitais como *Google class*, aos formulários no *google forms*, via *online* e as redes sociais como o *WhatsApp* e entre outros, foram os novos meios de aprendizados de todos e que necessita-se continuar estudando.

A caracterização tradicional que se dava pela transmissão de conhecimento, unidirecional, na qual o professor tinha a obrigação de ensinar e o aluno de aprender, muitas vezes o conteúdo não era assimilado e não fazia sentido no universo do estudante, foi e vem mudando, nesse novo contexto, surgiram novas formas de viver e trabalhar.

Durante a pandemia e diante na vivência que estamos presenciando se apresentaram novos formatos de ensinar conhecimentos, que via de regra não são poucos e nem fáceis de lidar. No entanto, devido ao curto horário que durava as aulas, os estudantes foram prejudicados, pois se nas aulas presenciais já havia dificuldades de ensinar ao alunado, com as aulas remotas acreditamos que esses empecilhos foram bem maiores.

Com a utilização da *internet* e das tecnologias digitais, sabemos que uma parte dos estudantes que têm acesso a essas tecnologias tem inúmeras informações, porém mesmo com todo esse conhecimento notamos que a maioria dos estudantes não tinha esforço para participar das aulas bem como outros estudantes não possuíam acesso a *internet* e nem

1. Termo utilizado pela Secretaria de Educação do estado de Alagoas para as aulas online.

possuíam equipamentos para estudo. Segundo Harari (2018, p. 522), com o excesso de informação, “as pessoas precisam de capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo”.

Em concordância com as ideias de Harari (2018), percebemos que por mais informações que o alunado possuía, não faziam utilização, com as aulas remotas se tornava raro um aluno participar da aula, tirando dúvidas ou fazendo algum comentário sobre o assunto.

Por essa razão, a aula tradicional que visava à produtividade, algumas pessoas criticavam e chamavam de ultrapassada deu lugar às aulas que conhecemos como aulas remotas. Acontece que esse novo tipo de aula surpreendeu a todos sem a devida formação tanto dos alunos quanto dos professores para trabalhar com as tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino e aprendizagem.

A nosso ver tem uma pequena taxa de transferência de conteúdos simbolizando a ineficiência da educação e é nesse processo que os residentes perceberam os esforços dos professores da Educação Básica para fazer conexões, contextualizações e significações com as experiências de vida de cada estudante. Desse modo, esse trabalho traz uma abordagem olhando tanto a vida escolar dos alunos e os problemas que enfrentaram quanto a visão docente, como esse professor enfrentou as dificuldades existentes diante das aulas remotas.

2 | PERCURSOS METODOLOGICOS DA PESQUISA

Para o trabalho com essa pesquisa foi realizado um estudo de caso na Escola Pedro de França Reis a partir da utilização da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental mediante a análise dos documentos da referida escola como também a observação das aulas remotas do professor preceptor², em suas turmas dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio.

No estudo realizado teve como prioridade a nova legislação que regulamentou as aulas remotas e em Alagoas do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP). Também foram utilizados o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento escolar promovendo assim as reflexões, nesse caso, relacionadas às aulas remotas e as dificuldades enfrentadas tanto pelos professores quanto pelos estudantes.

A pesquisa ocorreu entre os meses de setembro de 2020 até agosto de 2021 por meio das aulas remotas da Escola Professor Pedro de França Reis mediante os momentos síncronos e assíncronos utilizando plataformas digitais como *Google meet*, os formulários

2. Gutemberg Batista da Silva, professor da Escola Estadual Pedro de França Reis, pela 5ª Gerência Regional de Educação (5ª Gere).

elaborados no *Google Forms* e o *WhatsApp*.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na cidade de Arapiraca– AL, as escolas em sua maioria são públicas e abrigam alunos de várias classes sociais, em sua maioria, alunos de baixa renda que fazem parte de famílias carentes e alguns desses alunos precisam trabalhar um horário para ajudar nas despesas da família. Nesse contexto, agravado pela pandemia ocorreu muitas transformações na vida desses alunos e dos professores de forma repentina.

Na presença de todas as modificações dessa sociedade, nas descobertas no âmbito da ciência, está o aluno que visa compreender e descobrir o mundo que o cerca e quer se relacionar com o processo de transformação de modo ativo e participativo. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) / (BRASIL, 1996) enaltece essa concepção dos alunos construírem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento.

Para suprir as dificuldades que surgiram com a pandemia, os órgãos que regem o sistema educacional promulgaram a lei que trata do Regime Especial de Atividades Escolares não Presenciais (REAENP) / (ALAGOAS, 2020) na qual todos os indivíduos precisaram se adaptar à nova realidade educacional. Mas, esses mesmos órgãos tiveram que encontrar uma maneira de incluir os alunos que faziam parte da população mais carente e a pesquisa revelou que foram esses os mais prejudicados com as aulas remotas.

Para esse trabalho, necessário se fez o uso da *internet* e de equipamentos tecnológicos, dentre eles o celular e o computador foram os mais utilizados. Com isso, presenciamos todo o aperfeiçoamento que está havendo nessa área, não apenas quando falamos de educação, visto que a tecnologia está presente no lazer, na saúde, na educação etc.

Em todos esses campos, começa a fluir uma cultura digital pela qual todos se sentem fascinados ou pressionados a dela participar e adquirir seus produtos, sob pena de tornarem-se obsoletos ou serem excluídos das atividades que realizam. O computador tem, ainda, em seu favor o fato de ter-se tornado sinônimo de modernização, eficiência e aumento da produtividade em um mundo cada vez mais competitivo e globalizado, fazendo existir a compreensão de que é imperioso informatizar (LIBÂNEO, 2012, p. 73-74).

Libanêo (2012) afirma que a considerada revolução tecnológica já estava presente entre nós há algum tempo, mesmo que essa presença tenha sido de maneira mais lenta na educação, já estávamos inseridos nelas. Portanto, com toda essa tecnologia precisamos tomar alguns cuidados como nos mostra Harari (2018, p. 328) que:

A tecnologia não é uma coisa ruim. Se você souber o que deseja na vida, ela pode ajudá-lo a conseguir. Mas se você não sabe, será muito fácil para a tecnologia moldar por você seus objetivos e assumir o controle de sua vida. E, à medida que a tecnologia adquire uma melhor compreensão dos humanos, você poderia se ver servindo a ela cada vez mais, em vez de ela servir a você.

Lembrando que é o próprio ser humano que cria as tecnologias, podemos fazer uma reflexão sobre as transformações tecnológicas, pois grande parte da população foi beneficiada, só que nem todos os alunos a rede pública de ensino têm acesso as tecnologias. Como observado, alguns alunos não foram excluídos das atividades escolares porque as próprias escolas juntamente com alguns órgãos responsáveis pela educação elaboraram roteiros das aulas, ou seja, ofereceram atividades impressas para que assim todos os estudantes pudessem ter acesso aos assuntos.

Os roteiros das aulas consistiam em um cronograma das atividades que todos os alunos tinham acesso a eles, os alunos que não possuíam meios tecnológicos e que não puderam acompanhar as aulas de forma remota iam à escola e pegavam esse roteiro impresso. Nele, estavam contidos os assuntos das aulas de 15 dias, alguns textos e atividades para que os alunos respondessem e entregassem na escola para a correção. Dessa forma, os estudantes acompanhavam os assuntos, respondiam as atividades, porém infelizmente não tinha um momento para tirar dúvidas.

Durante as atividades das aulas remotas percebemos alguns pontos de extrema importância como: alunos calados, não participavam das aulas, faltas dos alunos nas aulas síncronas e questionários de atividades que não eram respondidos. Devido a esses problemas, foi importante o que o professor preceptor nos relatou sobre as aulas remotas, visto que alguns alunos não possuíam meios de comunicação, outros não estavam empenhados a aprender e tem aqueles que querem muito participar, no entanto, eram prejudicados com a falta da *internet*.

A internet (a super-rede mundial de computadores) é uma das estrelas principais desta fase da revolução informacional, pois interliga milhões de computadores, ou melhor, de usuários a um imenso e crescente banco de informações, permitindo-lhes navegar pelo mundo por meio do microcomputador. [...]. (LIBÂNIO, 2012, p. 77).

Logo que nos lembramos do que o professor havia relatado, compreendemos que mesmo a *internet* sendo essa rede mundial de computadores como Libânio (*idem*, 2012) nos mostra, na sociedade em que vivemos nem todos têm acesso a ela, as condições financeiras das famílias da comunidade escolar em sua maioria são de classe baixa e o custo para ter acesso à *internet* e de banda larga ainda são extremamente caras.

Nesse aspecto, transparece que o papel do professor em nossa sociedade é que o trabalho de ensinar parece fácil, mas quando estamos vivenciando na prática esse trabalho, percebemos as dificuldades enfrentadas para conseguir efetivar seu trabalho. Observamos

também a questão de preparar os jovens tanto nas aulas presenciais quanto nas aulas remotas, o problema é que agora foi necessário chamar a atenção dos estudantes para uma aula *online* onde os professores não sabem se os alunos realmente estão presentes.

Isso porque algumas regras precisavam ser seguidas durante as aulas, como as câmeras e o microfone desligado, o microfone seria ativado apenas na hora de sanar as dúvidas, já que com vários microfones ligados podia dar microfonia durante as aulas, as câmeras desligadas para que assim todos prestassem atenção apenas no professor. Ressaltamos que não tinha como saber de certeza se os alunos realmente estavam presentes em aula, com esse formato de aula. Antes, o docente tinha como atividade primordial, ensinar o conteúdo e despertar o senso crítico dos discentes. Contudo, essa ação que víamos como fácil continua sendo um desafio, para os professores veteranos e agora para os iniciantes.

Os professores são indivíduos que estão imersos em um contexto sociocultural e o ambiente interno em que trabalha, o qual é composto pelo corpo discente, a comunidade escolar e a instituição de ensino. Sua função é a administração e execução do ensino, ou seja, o planejamento e a prática do processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de que o aluno adquira os conhecimentos previstos curricularmente e aprendam.

Referindo-se sobre a necessidade do professor de História se recriar continuamente e sua função nesse processo, Fonseca (2003, p. 71) afirma que “[...] com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. Com isso, notamos que o professor precisa sempre passar por algumas modificações, por formações continuadas para que assim consiga acompanhar as exigências da educação na sociedade contemporânea.

Quando estamos inseridos na universidade, no processo de formação inicial, o modelo que recebemos é o de transmissão de conteúdo, por meio das teorias temos uma enorme quantidade de leituras, resumos, seminários e rodas de conversa com amigos e professores de vários cursos, mas o momento em que os licenciandos são direcionados para as escolas a partir dos Estágios Curriculares Supervisionados no quinto período como também para aqueles que participam do Programa Residência Pedagógica é que apreendemos esse contexto profissional docente.

O exercício profissional do professor compreende ao menos três atribuições: a docência, a atuação na organização e na gestão da escola e a produção de conhecimento pedagógico. Como docente, necessita de preparo profissional específico para ensinar conteúdos, dar acompanhamento individual aos alunos e proceder à avaliação da aprendizagem, gerir a sala de aula, ensinar valores, atitudes e normas de convivência social e coletiva. Necessita, também, desenvolver conhecimentos e pontos de vista sobre questões pedagógicas

relevantes, como elaboração do projeto pedagógico-curricular e de planos de ensino, formas de organização curricular, critérios de formação das classes etc. (LIBÂNEO, 2012, p. 431).

Mediante o acompanhamento das aulas remotas ficou perceptível que parte das atribuições do papel de professor era difícil de exercer, visto que, existiram inúmeras diferenças entre as aulas remotas e as presenciais. Nas aulas presenciais quando entramos pela primeira vez em contato com uma turma, notamos o desafio em alguns momentos de fazer com que todos os alunos aprendessem os conteúdos e se comportassem diante da explicação. Entretanto, nas aulas presenciais precisamos estar cientes desses problemas, pois temos que saber que as turmas têm suas diferenças, por isso quando vamos a outra turma e notamos que tudo fluiu, sentimos uma enorme gratificação em saber que fazemos a diferença. Sensações que não se pôde sentir nas aulas *online*, porque não visualizamos os alunos e eles também não davam retorno, não falavam se entenderam os assuntos ou se estavam com dúvidas, dessa forma o professor ficava incapacitado de ajudar aqueles alunos que foram prejudicados devido a pandemia.

Para os licenciandos, aqueles que estão finalizando o curso de licenciatura e tiveram a oportunidade de entrar nos programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, vão sair da universidade com uma visão do que é o sistema educacional e como são feitas as organizações dentro do campo escolar, sobretudo com as transformações ocorridas e vivenciadas pela a educação. Dessa forma, já poderão falar de como são as dificuldades diante das aulas remotas partindo para o ensino híbrido, visto que a educação brasileira talvez sofra algumas modificações.

Quando entramos a primeira vez, em uma aula *online* o sentimento é de incapacidade, como não tivemos nenhuma preparação para a educação *online*, não sabíamos como iria transcorrer a aula, nem se os alunos aprenderam, pois sabemos que precisamos de conhecimentos e habilidades com as tecnologias digitais, principalmente para o uso pedagógico desses recursos. O ambiente virtual de aprendizagem requer outras habilidades e condições de preparação para que assim o professor em formação também tenha esse conhecimento tão necessário a sociedade de cultura digital. Libâneo (2012) nos mostra que são exigidas determinadas condições ao professor para o exercício profissional, tais como:

[...] domínio dos conteúdos e adequação destes aos conhecimentos que o aluno já possui, a seu desenvolvimento mental, a suas características socioculturais e suas diferenças; domínio das metodologias de ensino correspondentes aos conteúdos; clareza nos objetivos propostos, acentuando o desenvolvimento de capacidades cognitivas e de habilidades de pensar e aprender; planos de ensino e de aula; uma classe organizada, alunos motivados e sem tensão; levar em conta a prática do aluno, saber planejar atividades em que ele desenvolva sua atividade mental; dominar procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem (LIBÂNEO, 2012, p. 495).

Dessa forma, inferimos que mesmo o professor tendo domínio de conteúdo, saiba planejar as aulas e consiga desenvolver as atividades, mesmo assim as aulas remotas não são fáceis de ministrar, visto que falta o contato direto com o aluno, bem como saber como o aluno está assimilando os assuntos, já que se requer outras habilidades e competências técnicas para trabalhar com os ambientes virtuais.

4 | CONCLUSÃO

Quando pensamos na formação de professores com todas as orientações que recebemos na universidade, nos perguntamos o porquê de tantas matérias, seminários, inúmeros trabalhos, vários textos e todas essas dúvidas acabam quando entramos em uma sala de aula, seja ela presencial ou virtual, logo de início percebemos que tudo que estudamos é apenas uma base do que vamos enfrentar pela frente.

O curso de licenciatura de História nos mostra na teoria como nossa sociedade se formou, qual foi a sua base e como chegamos no ponto que estamos hoje, as mudanças que estão acontecendo na vida de todos e que essas modificações não são fáceis, porém foram necessárias. Além das teorias, as práticas pedagógicas são importantes, principalmente as desenvolvidas nas escolas, campo profissional docente. Portanto, este estudo revelou, essencialmente, o despreparo dos docentes juntamente com os discentes em relação às aulas remotas e nas dificuldades enfrentadas por todos nesse momento da pandemia.

Diante de todos os desafios que o sistema educacional vem passando, as alterações que foram feitas, professores mudando da sala de aula, necessitando aprender sobre tecnologias digitais, recursos pedagógicos digitais temos a certeza que de agora por diante serão inseridas no contexto das atividades escolares. Assim, presenciamos as mudanças e temos que seguir esse novo caminho, com a necessidade de nos preparar para os novos contextos educacionais e como docentes para ambas as salas de aula, seja ela virtual ou presencial.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Secretaria de Estado de Educação e Esportes. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas: ciências humanas**. – 1a ed. Maceió, 2014. Disponível em:< <http://educacao.al.gov.br/aviso/item/16996-referencial-curricular-de-alagoas>> Acesso em: 05 Out. 2021.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 4.904/2020, de 06 de Abril de 2020. **Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas (REAENP)**. Alagoas, 2020. Disponível em:< <https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/regime-especial-de-atividades-escolares-nao-presenciais>> Acesso em: 05 Out. 2021.
- ARAPIRACA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Escola Professor Pedro de França Reis, Arapiraca – AL, 2021.

ARAPIRACA. **Regimento Escolar**. Escola Professor Pedro de França Reis, Arapiraca, 2021.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – Lei N.º 9394/96. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1996.

LIBÂNEO, João Ferreira de Oliveira; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos - São Paulo: Cortez, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizagens. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico – Campinas, SP: Papyrus, 2003.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Tradução Paulo Geiger – 1. Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ENSINO REMOTO: AS DIFICULDADES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Data de aceite: 18/08/2022

Dayane da Silva

Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL/
Discente, BRAZIL, E-mail: dayane.silva5@
alunos.uneal.edu.br

Raquel da Silva Cordeiro

Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL/
Discente, BRAZIL, E-mail: raquelcordeiro@
alunos.uneal.edu.br

*Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira
responsabilidade dos seus autores.*

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise sobre as dificuldades de aprendizagem enfrentadas durante a pandemia do COVID-19 em uma turma de segundo ano do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino do município de Arapiraca – AL. O principal objetivo foi analisar até que ponto a falta de infraestrutura tecnológica influencia na construção da aprendizagem na modalidade *online* de ensino. A pesquisa foi de caráter quanti-qualitativo, mediante uma revisão da literatura referente à temática e como instrumento de coleta de dados foi elaborado e aplicado um questionário a fim de coletar informações e conseqüentemente a análise dos dados obtidos. Dessa forma, evidenciou-se que as tecnologias têm sido fator predominante no processo de aprendizagem durante a pandemia, contudo a falta de acessibilidade por parte de alguns tornou esse processo difícil.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Deficiência tecnológica. Ensino remoto.

REMOTE EDUCATION: DIFFICULTIES WITH DIGITAL TECHNOLOGIES

ABSTRACT: This article presents an analysis of the learning difficulties faced during the COVID-19 pandemic in a second-year high school at a state school in the city of Arapiraca – AL. The main objective is to analyze to what extent the lack of technological infrastructure influences the construction of learning in the online teaching modality. The research is quantitative and qualitative, through a literature review on the subject and as a data collection instrument the questionnaire was applied in order to collect information and analyzed the data obtained. Thus, it became evident that technologies have been a predominant factor in the learning process during the pandemic, but the lack of accessibility by some made this process difficult.

KEYWORDS: Learning. Technological deficiency. Remote teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Com a proliferação do novo vírus da covid-19 em março de 2020 no Brasil houve uma série de mudanças repentinas em todos os meios sociais. Diante disso, iniciou uma nova forma de viver, confinados, sem acesso direto a pessoas ou coisas que outrora faziam parte do cotidiano como é o caso das escolas. Neste cenário, não havia inicialmente um preparo para os desafios surgidos, pois não se imaginava que o vírus se propagasse em tamanha proporção e velocidade.

Nesse contexto de isolamento social e posteriormente o *lockdown* (fechamento completo) vários estabelecimentos tiveram de fechar, dentre estes, as escolas de todo o país. Diretores, coordenadores, professores e alunos tiveram de ficar em casa, conseqüentemente a necessidade de se pensar o ensino remoto. Nessa situação, surgiu a pergunta: até que ponto esses alunos em suas realidades econômicas e sociais tiveram condições de aprender através do ensino remoto? Para tentar responder esta pergunta objetivou-se compreender como esses alunos enfrentaram e enfrentam esse desafio imposto pela pandemia relacionado aos recursos tecnológicos e de que maneira os mesmos interferem na aprendizagem.

Para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem nesse contexto pandêmico, a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEMED) buscou introduzir meios que auxiliassem no processo de retorno das aulas. No dia 07 de abril de 2020 foi publicada uma portaria no Diário oficial do estado em que estabelece o Regime Especial de Atividades Escolares Não-Presenciais (REAENP), nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, em todas as etapas e em suas diferentes modalidades, enquanto durar a Situação de Emergência no Estado de Alagoas decorrente do COVID-19 (Corona vírus). De acordo com a Publicação da PORTARIA/SEDUC N° 4.904/2020 no Diário Oficial de ALAGOAS, 2020, p.5). A orientação foi realizar as atividades pedagógicas na modalidade do REAENP através da mediação tecnológica ou utilizando outros meios físicos, como orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos e família, com a finalidade de manter a rotina de estudos e garantir aprendizagens essenciais aos estudantes. A partir desse momento, as dificuldades surgiram principalmente no que diz respeito à ausência de meios tecnológicos por parte das famílias para acompanhar as atividades propostas.

Ademais, este estudo se trata de uma pesquisa exploratória quanti-qualitativo através de levantamento bibliográfico em base de dados científicos, através de artigos, relatos de experiências e dialogando com os autores John (2002), Mill (2012), Libâneo (2006) e Arruda (2020). Também foi realizado um levantamento de dados por meio de questionário *online* de múltipla escolha com alunos de uma turma de uma escola municipal da rede estadual de ensino que está localizada na cidade de Arapiraca-AL. A aplicação do instrumento de pesquisa foi concluída em 01 de setembro de 2021, obtendo-se 27 respostas válidas que serão apresentadas e discutidas neste trabalho.

2 | A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Possuímos na tecnologia um dos meios para propiciar contínua contribuição de aprendizagem e ensino aos alunos, são ferramentas que foram exploradas a todo vapor nas aulas remotas que ocorriam e ocorrem no contexto da COVID-19. Os meios tecnológicos

se tornaram primordiais neste processo para a garantia do ensino a todos os alunos.

“Em todas as partes do mundo a tecnologia em evolução é a principal força que está transformando a sociedade” (MILL, 2012, p. 1 - 2). A tecnologia vem destacando-se como fator importantíssimo na escola para preservação da educação continuada, os meios digitais já vinham se destacando na educação mesmo antes do isolamento social, pois, para a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017, p. 473) os meios digitais já seriam utilizados para a promoção do ensino-aprendizagem para atuar em uma sociedade que está “em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos”, e com a pandemia da COVID-19 as tecnologias digitais se mostrou o meio mais eficaz e essencial para garantir o ensino e a continuidade do alunado na escola.

Dessa maneira, a BNCC destaca a importância do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para a educação e o desenvolvimento da sociedade e prepara os educandos para as futuras profissões que com toda a certeza envolvera a computação e tecnologias digitais, “impossível pensar em uma educação científica contemporânea sem reconhecer os múltiplos papéis da tecnologia no desenvolvimento da sociedade humana” (BNCC, 2017, p.329).

Mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, *tablets* etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação. (BNCC, 2017, p. 474).

Dessa forma, pode se observar que na BNCC reconhece-se a capacidade do uso das tecnologias digitais para realizar uma série de atividades relacionadas à educação abrangendo todas as áreas de conhecimento, ao trabalho e as mais diversas normas sociais. O isolamento social causado pela pandemia marcou o uso integral das tecnologias na educação, o que hoje é considerado um grande instrumento de trabalho dos docentes e um meio para assegurar a aprendizagem com utilização de *softwares* e aplicativos que foram incorporados ao processo de ensinar.

3 | OS DESAFIOS ENFRENTADOS COM A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM

As escolas e professores estão em constante busca para garantir que o ensino chegue até o alunado, sabemos que pouco foi o investimento em tecnologias educacionais, por isso havia clima de incerteza na educação, professores e alunos não possuíam os equipamentos necessários para se trabalhar de forma remota, sabe-se que foi uma medida de urgência para que o ensino continuasse chegando para todos os alunos, dessa maneira

vários estudantes foram prejudicados e tiveram seus estudos afetados de alguma forma, sejam elas pela falta de *software*, *internet*, lugar propício para estudo, dentre outros fatores.

Em consideração a isso, as formas de acesso às tecnologias chegam de forma desigual a todos os alunos que fazem parte da comunidade escolar, o que ficou claro quando alguns alunos não possuem acesso a esses meios e precisam comparecer a escola para adquirir suas atividades impressas. Em John (2002, p. 1) destaca isso como “divisor digital” onde todos foram e são afetados pela falta de tecnologia e começa a destacar-se como fator de exclusão.

Com isso, é perceptível o quanto esse momento de ensino no modelo remoto atingiu a todos de surpresa, tanto os professores, a equipe diretiva, quanto aos alunos principalmente, nesse aspecto percebemos o quanto a falta de acesso às tecnologias dificultou no processo de tantas mudanças educacionais que ocorreram em um espaço de tempo reduzido, [...] “hoje o problema mais importante da educação é o fato de que centenas de milhões de cidadãos do mundo não tem acesso a ela, e muito mais não a recebem de forma suficiente”. (JONH, p. 1 - 2).

Dessa forma a tecnologia na educação evidenciou-se como fator de exclusão no contexto da pandemia da COVID-19, pois os problemas de acesso à *internet* vivido por estudantes foram mais notáveis durante o processo emergencial nas aulas remotas.

A maior parte do acesso à internet é realizada por meio de celulares, o que não assegura conectividade compatível com as plataformas de EaD. De fato, conforme o Comitê Gestor da Internet, 2018, o celular é o único meio de acesso à Internet para 85% das chamadas classes D/E e para 61% da classe C. Mais da metade do acesso é por meio da modalidade “pré-pago”. E os pós pagos, em geral, contratam reduzida capacidade de tráfego de dados (COLEMARX, 2020, p.16).

Frente a tais desafios, que ocorreram devido à dificuldade de acesso por parte dos alunos, destacamos também a necessidade de ter acesso à *internet* e a equipamentos tecnológicos compatíveis e adequados a atender as necessidades de toda a classe estudantil, pois sabemos que esses alunos possuem realidades distintas e não dependem somente da escola para se enquadrar nas aulas, mas de políticas públicas que atinjam a todos neste processo de ensino-aprendizagem.

Nas aulas remotas que foram realizadas de forma emergencial, a democratização do ensino não pode ser confundida com a universalização do ensino, que se refere ao acesso à escola, o que diferentemente a democratização do ensino, está relacionada à permanência do estudante na escola obtendo o sucesso escolar, tendo direito à educação, a qualidade de ensino, sendo um direito legítimo e garantido pela Constituição cidadã de 1988, na qual está registrado que “o ensino básico é um direito fundamental de todos os brasileiros e um dever do Estado para a sociedade, cabendo-lhe a responsabilidade de

assegurar a escolarização da população” (LIBÂNEO, p. 37).

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para conhecer as reais dificuldades de acesso tecnológico por parte dos alunos alguns questionamentos foram feitos aos mesmos. Em 71,4% (Setenta e um vírgula quatro por cento) têm acesso a aparelhos eletrônicos. Em 61,9% (Sessenta e um vírgula nove por cento) têm acesso à *internet* domiciliar a cabo, enquanto 23,8% (Vinte e três vírgula oito por cento) utilizam de familiares, vizinhos ou amigos. Em 76,2% (Setenta e seis vírgula dois por cento) disseram satisfeitos com os *softwares* que são utilizados para aprendizagem, porém, o mesmo número disse insatisfeitos com relação à conectividade de *internet*, e desses, 9,5% (Nove vírgula cinco por cento) disseram que têm dificuldades em assistir as aulas na tela do *smartphone*.

Sobre o tipo de instrumento tecnológico utilizado para assistir as aulas *online* e desenvolver as atividades, 90,5% (Noventa vírgula cinco por cento) utilizam aparelho celular *smartphone*, 4,8% (Quatro vírgula oito por cento) *notebook* e 4,8% (Quatro vírgula oito por cento) através de *tablete*. 42,9% (Quarenta e dois vírgula nove por cento) afirmaram que se tivessem melhores meios tecnológicos a aprendizagem também seria melhor. De acordo com esses dados, revela-se que situação econômica foi o principal quesito desafiador para as famílias brasileiras, neste caso, alagoanas. Isso está de acordo com o pensamento de Arruda (2020, p.12):

No caso do Brasil, considera-se ainda que os maiores níveis de pobreza da população encontram-se nas regiões Norte e Nordeste. Os dados mostram, dessa forma, relativo destaque das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste no que diz respeito aos números de acesso à *internet* e equipamentos.

Com relação ao aproveitamento das aulas e aprendizagem no modo remoto de ensino. Em 57,1% (Cinquenta e sete vírgula um por cento) disseram ser eficaz o ensino remoto, enquanto 28,6% (Vinte e oito vírgula seis por cento) disseram não ter sido eficaz em nada. Sobre a dificuldade de aprendizagem no formato *online*, 47,6% (Quarenta e sete vírgula seis por cento) afirmaram possuir dificuldades, mas foi possível desenvolver aprendizado. Desses, apenas 9,5% (Nove vírgula cinco por cento) afirmaram não ter dificuldade de aprendizagem no formato *online*.

Sobre a eficiência em ter um professor como mediador, 42,9% (Quarenta e dois vírgula nove por cento) disseram ser extremamente útil à presença dos mesmos para o processo de aprendizagem, mesmo com as deficiências tecnológicas e falta de experiência por parte de alguns. Tanto é que 57,1% (Cinquenta e sete vírgula um por cento) afirmaram que após a volta das aulas, mesmo no formato híbrido melhorou o processo de aprendizagem.

As maiores dificuldades dos participantes depois do processo de isolamento 42,9%

(Quarenta e dois vírgula nove por cento) disseram que foi estudar só em casa sem a presença de professor, 28,6% (Vinte e oito vírgula seis por cento) disseram que não ir à escola, por todo o contexto que a escola representa.

O sentimento com o retorno das aulas no formato híbrido foi de felicidade por voltar no final de 2021 mesmo que seja semipresencial em 61,9% (Sessenta e um vírgula nove por cento). Todavia, 23,8% (Vinte e três vírgula oito por cento) disseram que preferiam continuar somente no formato *online*. Em 14,3% (Quatorze vírgula três por cento) disseram sentir medo e insegurança em voltar no formato presencial / híbrido.

A pesquisa também demonstrou que há métodos importantes para o desenvolvimento do ensino aprendizagem que auxiliam na construção desse processo nesse momento de pandemia, como a presença de jogos, brincadeiras, dinâmicas e outros.

O isolamento social com a chegada da pandemia fez-nos perceber que diversas coisas, pessoas e ambientes são de extrema importância em nossas vidas. A tecnologia neste momento foi a principal aliada para uns e vilã para outros. Os professores junto à equipe escolar foram cruciais para auxiliar os alunos e famílias. Juntos por uma educação de qualidade.

5 | CONCLUSÃO

Diante do exposto, abordou-se na pesquisa sobre as dificuldades de acesso as tecnologias durante as aulas remotas, a falta de qualidade de *softwares* e *internet* para acompanhamento das aulas, as dificuldades dos alunos em acompanhar e se adequar ao modelo imposto em decorrência da pandemia.

O objetivo de se pesquisar sobre tal tema foi alcançado, tendo em vista a questão problema: até que ponto a deficiência tecnológica influenciou na construção da aprendizagem na modalidade *online* de ensino? De acordo com os dados obtidos pela pesquisa, vários são os obstáculos enfrentados por alunos e professores com relação à utilização das tecnologias digitais no processo de aprendizagem devido principalmente as diferentes realidades sociais.

A partir da pesquisa também foi possível observar que as dificuldades que assolaram o ensino remoto durante a pandemia estão diretamente relacionadas à falta de investimentos tecnológicos educacionais, além da ausência de políticas públicas que deem maior atenção por parte do governo para uma democratização de ensino com qualidade conforme garante a Constituição cidadã de 1988. Então, mesmo com todos os problemas citados, professores e alunos se mostraram interessados em continuar a luta por uma educação melhor e que esteja ao alcance de todos sem distinção social e econômica.

Portanto, podemos destacar que os professores junto às escolas tiveram uma grande

contribuição para garantir que os alunos permanecessem na escola e utilizaram o ensino emergencial da melhor forma, com meios acessíveis que atingiram uma boa totalidade dos alunos, e que as tecnologias foram e são necessárias na contribuição e favorecimento nas aulas.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Ministério da educação. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. **Portaria/SEDUC N° 4.904/2020**. Alagoas: Ministério da Educação, 7 abril. 2020. Disponível em: <http://educacao.al.gov.br/aviso/item/17276-portaria-seduc4-904-2020-estabelece-o-regime-especial-de-atividades-escolares-nao-presenciais-nas-escolas-da-rede-publica-estadual-de-alagoas-como-parte-das-medidas-preventivas-ao-covid-19>. Acesso em: 27 de Nov. de 2021.

ARRUDA, Eucídio. **EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. V. 7, n. 1. Mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Secretaria da Educação. **Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais- REAENP**. SEDUC, julho 2020.

COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO - COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. Rio de Janeiro, 2020.

DANIEL, John. **Tecnologia e Educação: aventuras no eterno triângulo**. In: Educação e Tecnologia num mundo globalizado. Conferência Learntec. Karlsruhe, Alemanha, 6 fev. 2002.

MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas (SP): Papyrus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

ENSINO REMOTO: O USO AUDIOVISUAL NA DIDÁTICA DO PROFESSOR

Data de aceite: 18/08/2022

José Johnatan dos Santos Silva

Discente em licenciatura de História na instituição Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) jose.silva73@alunos.uneal.edu.br

Vaneide Alves de Magalhães

Discente em licenciatura de História na instituição Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) vaneide@alunos.uneal.edu.br

RESUMO: O presente trabalho propõe a discussão teórica por meio de um recorte bibliográfico de obras que nos ajudaram a entender o tema abordado. O trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, vai além dela, o planejamento é crucial para a elaboração de um bom plano de aula e que traga benefícios, tanto para o profissional, quanto para os estudantes. O modo tradicional de planejamento e de passagem desse conteúdo se transforma bruscamente no século XXI, essas transformações são repentinas e causam grande impacto, gerando adaptações aos novos e antigos professores em seu ambiente de trabalho. A introdução da tecnologia digital no meio estudantil é inevitável, porém deve-se fazer uma iniciação tecnológica conforme a realidade do aluno e do professor, dos seus desafios e possíveis limites. Em meio a pandemia, tornou-se necessária essa adaptação, mas será que a forma brusca como isso ocorreu refletiu na educação? O ensino com auxílio audiovisual não era tão presente na realidade de muitas escolas, nem na didática de muitos professores, porém com a necessidade de

adequação, viu-se nas plataformas digitais, tais como o *Google Meet*, *Zoom* e outros aplicativos que eram possível a realização de reuniões, mas somente isso não bastaria, e o uso do audiovisual tornou-se estudo de como esse recurso poderia ser utilizado de forma pedagógica no ensino de história.

PALAVRA-CHAVE: Audiovisual, Tecnologia, Pandemia.

ABSTRACT: The present work proposes an in-depth theoretical discussion in the bibliographical clipping of works that help us to understand the approached theme. The work developed by the teacher in the classroom goes beyond it, planning is crucial for the elaboration of a good lesson plan that brings benefits, both for the professional and for his students. The traditional way of organizing and passing on content changes sharply in the 21st century, these changes are sudden and have a great impact, generating adaptations for new and old teachers in their work environment. The introduction of technology in the student environment is inevitable, but a technological initiation must be made according to the reality of the student and teacher, their challenges and possible limits. In the midst of the pandemic, this adaptation became necessary, but would the sudden way in which this occurred reflected in education? Teaching with audiovisual aid was not so present in the reality of many schools, nor in the didactics of many teachers, but with the need for adaptation, it was seen on digital platforms, such as *Google Meet*, *Zoom* and other applications that were possible to holding *Meetings*, but that alone would not be enough, and the use of audiovisual

became a study of how this resource could be used in a pedagogical way in the teaching of history.

KEYWORDS: Audiovisual, Technology, Pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

Nesse trabalho iremos discutir e analisar a relação do ensino remoto com o auxílio do audiovisual no meio didático e também a discussão de meios a repensar o processo de ensino com o avanço e auxílio da tecnologia digital, deixando claro os seus limites e os pontos a serem debatidos, além de discutir as problemáticas e desigualdades sociais que refletem no acesso à *internet*, seja no ambiente escolar público ou privado.

As relações de ensino em sala de aula devem se adaptar às mudanças, os avanços sociais e culturais, de modo a atrair e não perder sua fundamentação pedagógica, deixando claro a necessidade da presença de um profissional para poder aplicar os conteúdos de forma que propicie o diálogo, de um modo que prenda e gere interesse pelo material disponível.

Em período de pandemia, não era possível o acesso ao ambiente escolar presencial, então se adotou o modelo de ensino remoto, entretanto, a adoção deste, traz consigo também a discussão de como esse modo de ensino não se tornaria uma forma excludente daqueles discentes que não tivesse acesso a *internet*, além do mais, é importante observar a formação acadêmica dos professores, sendo necessário que a sua formação já seja adaptada para este tipo de abordagem que o profissional venha pôr em prática em sala de aula.

O mercado de trabalho, de certo modo, força essa adequação aos setores que tentam resistir a esse processo de adequação as novas tecnologias. Com o avanço tecnológico, de pesquisa e o debate de novos autores sobre esse tema, fica mais acessível esse processo de inserção a didática audiovisual nas salas. A presença do uso de imagens, vídeos e outros meios de auxílio aos professores não está vinculada ao uso dos primeiros níveis educacionais, e isso é bastante comprovado pelo avanço e consolidação de grandes grupos ligados à educação à distância ou semipresencial no nível superior, tem como atrativo para essa modalidade de ensino, a facilidade e a rapidez no momento da passagem de conteúdos aos discentes.

2 | METODOLOGIA

Essa pesquisa bibliográfica parte do campo qualitativo, nela foi trabalhado modos de compreender o ensino remoto de história, voltado ao uso audiovisual como fonte auxiliadora dos professores da rede pública ou privada de ensino, tomando como problema a questão do período de pandemia, a falta de livro didático e também o curto tempo de duração das

aulas de História.

Os dados obtidos na observação da inclusão desses métodos de ensino, serve para expor sobre a mudança nas relações de integração dos alunos, modificando a relação do docente e o discente através do uso das tecnologias digitais em salas de aula, sejam essas salas físicas ou reais, podendo observar se há uma maior participação em aula.

Com essa participação e observação, torna-se possível a análise e um diagnóstico sobre as necessidades e carências dos alunos, as dificuldades sociais enfrentadas no ambiente doméstico, além disso, essa interação pode proporcionar mudanças metodológicas. E com tais mudanças podemos perceber como ela vai se adaptar aos novos modelos de ensino e didática, fazendo assim uma nova contribuição para uma diferente forma de aprendizagem.

3 | OBJETIVOS

O objetivo central é a análise e a compreensão do uso do audiovisual como uma ferramenta pedagógica no ambiente remoto das aulas de história, podendo assim observar uma integração dos alunos ao ambiente digital, demonstrando que pode ser utilizado como fonte auxiliadora no processo de ensino e aprendizagem, e assim transformando a relação em sala de aula, fazendo da integração do audiovisual uma atividade que contribui para maior aprofundamento e problematização das temáticas propostas pelos professores e alunos.

4 | UM RAIO “X” SOCIAL SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO AMBIENTE ESCOLAR E AS DESIGUALDADES

4.1 A tecnologia toma os espaços sociais

O avanço tecnológico transforma as relações sociais deste século, essas transformações estão se ampliando ao ponto das necessidades tomarem proporções que devem acompanhar as novas gerações, a tecnologia que era comum no ambiente familiar, torna-se não só um instrumento para diversão ou para se passar o tempo, torna-se um aliado ao ensino nas instituições escolares. A tecnologia antes de ser implantada nesse meio, deve ser tratada como algo importante a ser discutido pelo corpo docente das instituições, pois segundo Contin (2016, p. 124).

Discutiu o uso das tecnologias no contexto educacional envolve pensar a educação como um todo, suas potencialidades, limites e desafios contemporâneos. Portanto, faz-se é necessário repensar os processos de ensino e aprendizagem que não devem apenas significar uma mudança na formação físico analógico para uma formação digital-virtual.

Na discussão sobre o ensino da Educação a distância (EaD) e o ensino remoto, cabe destacar que não se trata da mesma coisa, o ensino pela modalidade EaD é previsto no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB) de 1996 e tem característica crucial, é uma modalidade de caráter consolidado e permanente, com sua peculiaridade própria de ensino e aprendizagem, já o ensino remoto é algo que foge do contexto de normalidade, foi adotado devido a pandemia e usa das tecnologias digitais como o meio para a transmissão de suas atividades, mas sempre seguindo os moldes do ensino presencial. Assim, conforme o Decreto N° 2494/98 que regulamenta o artigo 80 da LDB, é definido que:

Art. 1° Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

O ensino remoto tornou-se uma alternativa para o momento de pandemia, as dificuldades em sala de aula foram transformadas em novas dificuldades, desta vez no ambiente digital, seja inicialmente, pela falta de uma plataforma que integrassem os docentes com os discentes, também pela evasão escolar, essa que já era um problema do modo presencial ou simplesmente por expor outros problemas sociais presentes em nossa sociedade.

4.2 Escola tradicional e o papel do docente

Os principais desafios nessa nova introdução de ensino pode estar relacionado com a estruturação da escola, mas não somente isso, o avanço da tecnologia pode enfrentar barreiras dos próprios docentes, isso porque foram formados no modo tradicional de ensino, fixados nas práticas de apenas fazer o papel de figura central, o único conhecedor e portador de conhecimento, e ao discente, a responsabilidade de ser o receptor da mensagem, dessa forma, acaba deixando o pensamento e a criatividade do profissional e do aluno limitado ao que é programado didaticamente.

O uso audiovisual em sala de aula e no modo remoto, possibilita maior liberdade de criatividade aos professores no momento de transmissão de conteúdo e de sua recepção. Segundo o autor Fonseca (2016, p. 34) “A tecnologia também é apropriada para estimular a criatividade dos estudantes e professores, transformando as aulas em momentos de criação de conhecimento em vez de apenas transmissão”.

A inserção audiovisual em sala de aula e no ambiente digital muda a tradicional relação de ensino e aprendizagem, pois abre um leque de maiores possibilidades de interação de ambos nas aulas, transformando a aula em um ambiente que possa expor não somente a didática dos professores, mas também a criatividade dos alunos. É importante destacar o papel que o professor deve ter em relação a como irá abordar os assuntos

programados de ensino, pois segundo Guimarães (2012, p. 39) “Os conteúdos históricos, assim como os conteúdos de outros campos do conhecimento, devem ser significativos para os alunos, ou seja, devem estar associados a sua realidade, espacial e também algum conhecimento que o aluno já possua”. Portanto, demonstra que o ensino e aprendizagem devem ser alinhados há construção na relação de professor e aluno, quebrando o estigma que somente o docente é detentor de conhecimento.

4.3 Desigualdades Sociais no ambiente escolar

A sociedade brasileira é marcada por profundas desigualdades sociais, em todos os meios a desigualdade está presente, se torna algo tão democrático quanto cruel com os mais desfavorecidos, mas se tratando do ambiente escolar, fica evidente o abismo que há entre a rede pública e a privada. O período de pandemia pôde proporcionar e aprofundar mais ainda o debate sobre o ensino remoto, suas potencialidades e seus impedimentos.

Atualmente, segundo a Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), somente no ano de 2019, quase 40 milhões de pessoas ainda não tinham acesso à *internet*, desse número, 21,7% (vinte e um virgula sete por cento) tinha idade acima de 10 anos, idade essa que se enquadra no período da educação básica. Os dados demonstram o tamanho da disparidade social quando se leva em consideração estudantes de escolas particulares com alunos da rede pública, a renda familiar e a região do país.

Estudantes com acesso à internet por rede de ensino (em %)



Fonte: IBGE, levantamento feito no 4º tri de 2019



Infográfico elaborado em: 14/04/2021

Figura 1. Infográfico com diferenciação de estudantes da rede privada e pública que tem acesso à *internet*.

Figura 1 Fonte: G1 (2021).¹

Essas informações servem como base para se discutir a problemática sobre o acesso a dispositivos eletrônicos, acesso a *internet* de qualidade e outro problema que já

1. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2021/04/14/em-2019-brasil-tinha-quase-40-milhoes-de-pessoas-sem-acesso-a-internet-diz-ibge.ghtml>. Acesso em 7 out. 2021

fazia parte da realidade das escolas antes da pandemia, a evasão escolar.

O processo de evasão escolar no período da pandemia se agravou por vários fatores e a desigualdade social expôs os mais vulneráveis socioeconômicos, acarretando ao abandono das aulas remotas por diversos alunos. Para entender e discutir sobre o processo de evasão, Barros (2021, p.15) conclui que:

A parcela dos jovens que não deverá concluir a educação básica também é diferenciada segundo o contexto socioeconômico e demográfico. A violação do direito à educação certamente não ocorre ao acaso; ao contrário, está altamente concentrada em determinados grupos socioeconômicos e demográficos.

O autor evidencia que um número alto de crianças e adolescentes não poderão ter acesso à educação remota, implicando ainda mais na evasão escolar. Mesmo com o desenvolvimento social em diversas áreas como a de saúde e educação, ainda há diversos empecilhos que dificultam a inclusão na era da informação, demonstrando que ainda não é um quesito que faz parte da realidade brasileira, deixando assim de ser inclusiva e democrática, limitando-se majoritariamente pela condição social do indivíduo.

5 | RESULTADOS ALCANÇADOS

Esse estudo traz melhor compreensão sobre a prática docente em meio a pandemia e como o uso do audiovisual contribuiu para buscar uma melhor forma de transmitir o conhecimento, utilizando de possibilidades mais próximas a realidade digital dos alunos. Ao se fundamentar teoricamente, é possível perceber que os autores emitem uma mensagem em comum, a de que a utilização da tecnologia deve ser sempre alinhada a algo pedagogicamente, mas que também faça sentido a realidade do aluno, que seja um momento de troca de conhecimento, abordando temáticas que contribuam na formação de todos.

Dando continuidade, e se baseando nas perspectivas acadêmicas, é possível observar a importância das tecnologias para a inclusão de pessoas que são de outras gerações e que geralmente não tiveram acesso a essas tecnologias digitais, além de fazer uma inserção aos que nasceram na era digital, porém não tiveram acesso.

Tendo como base, o resultado oficial divulgado recentemente pela entidade da administração pública competente do governo, o IBGE. É possível demonstrar qual é o perfil do público e qual seria o aparelho tecnológico mais utilizado para acesso à *internet*. O resultado não surpreende, evidenciando que é o *smartphone*. É o dispositivo eletrônico mais presente na sociedade, porém, ter o dispositivo não garante ter acesso de qualidade a *internet*, e a prática do ensino remoto é somente possível através de equipamentos feitos para isso e plataformas que possam reunir, docentes com seus discentes de forma *online*.

Ainda tratando de ensino remoto e o uso das tecnologias digitais, é importante discutir a falta de acesso à *internet*, o que é um problema para essa modalidade. O acesso as aulas e a inclusão de recursos didáticos audiovisuais se limitam as condições socioeconômicas, que faz parte da realidade do docente, dos discentes e de toda a sociedade que preza por uma qualidade de ensino e democratização dos saberes.

6 | CONCLUSÃO

O tema abordado serviu para maior compreensão e discussão sobre o audiovisual, utilizado de forma didática, destacando como a prática em sala de aula e no ensino remoto é importante para o professor e aos alunos, porém é importante frisar que não é somente aplicação da tecnologia como fonte auxiliadora de aprendizagem, mas sim repensar o processo de ensino, e assim ocorrerá mudanças sem perder o rumo pedagógico proposto, levando em consideração a aprendizagem em meio a diferentes realidades, seja de caráter regional ou econômica.

As fontes utilizadas para esse trabalho foram essenciais para melhor compreender a temática do uso do audiovisual em meio a pandemia, observando e problematizando questões sociais, seja no âmbito escolar ou de caráter econômico a qual a escola está inserida, além de observando a comunidade que frequenta. Assim sendo, o tema não se perde do foco principal e é compreensível a grande importância do uso audiovisual feito pelos professores e até mesmo pelos alunos, principalmente pelo momento histórico que vivenciamos, também é uma forma de fugir do tradicionalismo, buscando um caminho da interatividade e da criatividade no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARROS, Ricardo Paes de [et al.] **Consequências da violação do direito a educação** – 1. ed. – Rio de Janeiro: Auto-grafia, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CONTIN Alton Alex. **Educação e tecnologias**. Londrina Editora e distribuidora Educacional SA, 2016.

FONSECA João José Saraiva da; FONSECA, Sonia Maria Henrique Pereira da. **Novas Tecnologias na Educação**. Sobral: Editora Inta, 2016.

GUIMARÃES, Paula Cristina David. **História e Ensino**. São João del-Rei: UFSJ, 2018.

EM 2019, Brasil tinha quase 40 milhões de pessoas sem acesso à *internet*, diz IBGE. **G1**, Rio de Janeiro, 14 abr. 2021. Economia. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2021/04/14/em-2019-brasil-tinha-quase-40-milhoes-de-pessoas-sem-acesso-a-internet-diz-ibge.ghtml>>. Acesso em: 07 out. 2021.

ENSINO REMOTO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Data de aceite: 18/08/2022

Aline da Costa Francolino

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2389-8583> ; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)/ Graduanda do Curso de Licenciatura em História, Bolsista (CAPES) no Programa da Residência Pedagógica, BRAZIL, Email: alinefrancolino@alunos.uneal.edu.br

Ana Lusía Barbosa de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9387-4038> ; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)/ Graduanda do Curso de História, Bolsista (CAPES) no Programa da Residência Pedagógica, BRAZIL, Email: ana.oliveira4@alunos.uneal.edu.br

Alice Virginia Brito de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6246-380X> ; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)/ Docente na Licenciatura de História, BRAZIL, Email: aliceoliveira@uneal.edu.br

RESUMO: A pandemia ocasionada pelo vírus do COVID-19 impactou de forma brusca a educação no Brasil, impossibilitando que as aulas presenciais em todas as escolas acontecessem. Para que os estudantes pudessem ter acesso ao conhecimento nesse período tão delicado, adotou-se o “ensino remoto”, como alternativa mais viável, que trouxe consigo uma série de desafios para estudantes e profissionais da educação. Esse artigo tem como objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem no ensino de história enfrentadas por alunos das turmas de 3º anos do Ensino Médio uma escola de educação

básica da rede pública do estado de Alagoas. A pesquisa apresenta caráter quali-quantitativo, feita por meio de um estudo de caso na Escola Estadual de Educação Básica Pedro de França Reis, na qual foi desenvolvido o Programa de Residência Pedagógica, baseou-se na observação das aulas síncronas e assíncronas. Como instrumento de coleta de dados foi elaborado e aplicado um questionário com os alunos das referentes turmas. Foi observado, que muitos alunos não responderam o questionário. Os resultados evidenciaram que os alunos não estavam conseguindo acompanhar os conteúdos como deveriam. O ensino remoto e as tecnologias digitais apesar de terem contribuído bastante nesse período pandêmico, apresentaram e ainda apresentam suas fragilidades, uma vez que, não alcançaram muitos alunos, principalmente àqueles de escolas públicas, que nem sequer tinham acesso à *internet*. O acesso desigual ao ensino e demais fatores contribuíram para que os alunos se afastassem ainda mais das atividades, isso se tornou evidente na não participação nas aulas e nas dificuldades enfrentadas na realização das avaliações.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem. Ensino de História. Tecnologias Digitais.

REMOTE TEACHING AND LEARNING DIFFICULTIES OF STUDENTS IN HISTORY TEACHING

ABSTRACT: The pandemic caused by the COVID-19 disease had a sudden impact on education in Brazil, making it impossible for

classroom classes to take place in all schools. In order for students to have access to knowledge in such a delicate period, “remote learning” was adopted as the most viable alternative, which brought with it a series of challenges for students and education professionals. This article aims to analyze the learning difficulties in the teaching of history faced by students of the 3rd year classes of a public elementary school in the State of Alagoas. The research has a qualitative and quantitative character, carried out through a case study at the Pedro de França Reis State School of Basic Education, in which the Pedagogical Residency Program is being developed, was based on the observation of synchronous and asynchronous classes. As a data collection instrument, a questionnaire was designed and applied to the students of the respective classes. It was observed that many students did not answer the questionnaire. The results showed that students were not able to follow the content as they should. Remote education and digital technologies, despite having contributed a lot in this pandemic period, present their weaknesses, since they did not reach many students, especially those from public schools, who do not even have access to the *internet*. The unequal access to education and other factors contributed to the students distancing themselves even further from the activities, this becomes evident in the non-participation in classes and in the difficulties faced in carrying out the assessments.

KEYWORDS: Difficulties. History Teaching. Digital Technologies.

1 | INTRODUÇÃO

No decorrer da História, pandemias têm ocasionado impactos devastadores para toda a humanidade. O exemplo disso, temos a Gripe Espanhola que acometeu o planeta entre os anos de 1918 e 1919, levando a morte de milhões de pessoas, afetando inclusive o Brasil.

Atualmente estamos vivenciando uma pandemia semelhante a da Gripe Espanhola, ocasionada pela doença da Covid-19 causada pelo vírus Sars-CoV-2, altamente infeccioso que, quando ativo provoca diversos sintomas que variam dependendo da gravidade da doença. Os primeiros casos da doença aconteceram na cidade de Wuhan na China em 2019 e se espalharam rapidamente por todo o mundo. Diante do grande número de infectados já existentes, a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020 declarou o estado de contaminação à pandemia de COVID-19, alertando a todos os países. E como pandemias de um vírus contagioso como esse demoram a acabar, a sociedade precisou se reorganizar, buscando alternativas para lidar com a situação imposta, principalmente na área educacional, que precisou adotar um novo modelo de ensino para se adequar a atual realidade evitando maiores danos.

Buscando atender as medidas sanitárias recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e acatadas pelo Ministério da Saúde, o Ministério da Educação (MEC) decretou a Portaria N° 343, de 17 de março de 2020¹, autorizando a substituição temporária, podendo ser prorrogada dependendo das orientações do Ministério da saúde, do ensino

1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.

presencial pelo ensino remoto² por meio do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Ao atender a essa portaria as instituições de ensino da rede pública e privada buscaram se adaptar ao novo modelo de trabalho imposto. Com o agravamento cada vez maior da pandemia, a única alternativa viável presente foi a continuação do ensino remoto.

Diante dessa situação, foram e estão sendo grandes os desafios enfrentados pelas escolas, que de repente tiveram que substituir as aulas presenciais pelas aulas *online*, um formato bem diferente da que costumava encarar diariamente. Os alunos, por outro lado, continuam enfrentando vários desafios na busca pela aprendizagem, que para muitos se tornou ainda mais difícil, tendo em vista, as dificuldades decorrentes do acesso à *internet* e manuseio das plataformas digitais, as distrações cotidianas que se tornaram mais frequentes com o isolamento social, dentre outros fatores que, acabaram distanciando ainda mais esses alunos do conhecimento.

Frente ao exposto, o presente estudo teve como objetivo analisar as dificuldades enfrentadas no ensino de história por alunos das duas turmas de 3^o Anos do Ensino Médio da escola Estadual de Educação Básica Pedro de França Reis de rede pública estadual, a partir de observações realizadas nas aulas de História síncronas e assíncronas que as referidas turmas tiveram, no período de março de 2021 a agosto de 2021, como também pela análise dos resultados obtidos em questionários avaliativos aplicados para esses alunos.

O intuito do texto é justamente refletir sobre os desafios que esses alunos têm enfrentado no ensino remoto na busca pela aprendizagem. Assim, no primeiro momento a abordagem será sobre as das portarias implantadas pela Secretaria da Educação do estado de Alagoas que tinham o objetivo de orientar as escolas da educação básica à respeito das atividades a serem realizadas nesse período, e referente a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como recurso auxiliador durante a pandemia. Assim como, será abordado a cerca da aprendizagem dos estudantes da escola campo na disciplina de História.

2 | REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA

A escola é tida como uma instância democrática responsável pela formação humana, bem como o ambiente escolar é onde acontecem diversas trocas de aprendizados, fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que circulam em seu interior, é por meio dela onde ocorre “[...] o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade

2. Ensino Remoto: nomenclatura utilizada pelos sistemas de ensino para o trabalho de forma online.

em que vivem” (LIBÂNEO, 2004, p. 300).

A partir da implantação da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, pelo Ministério da Saúde, onde o ensino presencial foi substituído pelo ensino remoto, as escolas começaram a buscarem alternativas para melhor introduzir as tecnologias digitais, até então por um curto espaço de tempo. Como a pandemia se agravou, as possibilidades das coisas voltarem à normalidade de imediato eram improváveis, com isso o ensino remoto efetivou-se perante essa situação. Em 6 de abril de 2020 a Secretaria da Educação – SEDUC do estado de Alagoas, implantou a Portaria Nº 4.904/2020 que “Estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, como parte das medidas preventivas à disseminação do Coronavírus (COVID-19)” (ALAGOAS, 2020, p. 5). O objetivo com a implantação dessa portaria era justamente orientar as escolas à respeito de como organizarem as atividades a serem desenvolvidas por meio do ensino remoto e do uso das TDIC.

O uso das TDIC nas escolas foi visto como um grande desafio a ser delineado, tendo em vista que, as escolas em sua grande maioria estavam adaptadas ao modelo de ensino que vinha sendo aplicado há muitos anos “[...], ou seja, alunos enfileirados e um professor detentor de toda informação, num contexto tradicionalista” (ALMEIDA; KALINKE; LOSS; MOTTA; ROCHA, 2020, p. 62), Assim como, pouco os equipamentos tecnológicos eram utilizados durante as aulas, o máximo que os professores manuseavam eram computadores e projetores de vídeos. Por outro lado, as tecnologias digitais eram vistas por muitas pessoas como “vilãs”, uma vez que, tendiam a distrair os alunos, deixando-os dispersos nos momentos de estudo.

Nesse momento de urgência decorrido pela pandemia, tais pontos colocados foram reavaliados, e aos poucos as TDIC vêm ganhando uma visão mais positiva e da mesma forma ocupando os espaços no ambiente escolar. Enquanto recurso axiliador de aprendizagem “A tecnologia permite a universalização da educação e para isso, a sociedade precisa estar disposta a reformular o sistema de ensino, fortalecendo-o com recursos tecnológicos que devem permear os ambientes educacionais” (LEÃO; MÉDICI; TATOO, 2020, p. 141). Mesmo que as TDIC tenham se apresentado como grande alternativa a ser utilizada nesse momento, e futuramente apresentar-se como importante recurso auxiliador no ensino nas escolas, é necessário, que o acesso às mesmas seja facilitado pelos órgãos governamentais através de políticas públicas, voltadas para a disponibilização de equipamentos tecnológicos para alunos de escolas públicas que não têm condições financeiras de obter por conta própria.

Diante desse cenário pandêmico e maior utilização das TDIC, algo que ficou bastante evidente foram as desigualdades presentes em nossa sociedade. Com a adoção do ensino remoto para todas as escolas públicas e privadas, muitos dos alunos, principalmente de escolas públicas enfrentaram diversas dificuldades para terem acesso ao ensino, uma

outra parte considerável desses alunos nem sequer tiveram a oportunidade de frequentá-lo. Como foi observado, muitos alunos não possuíam acesso à *internet* ou equipamentos tecnológicos, para acompanharem as aulas remotas e as atividades passadas nas plataformas digitais, por conta de sua situação financeira desfavorável.

Apesar do governo do Estado de Alagoas ter implantando algumas portarias norteadoras para as escolas se organizarem nesse período de pandemia, o mesmo não pensou e nem sequer planejou um programa que viabilizasse as condições necessárias para que esses estudantes tivessem mais facilidade de acesso à aprendizagem, como a disponibilidade de celulares ou tablets e auxílio conectividade. É claro que essa realidade difere-se muito da de alunos de escolas privadas, que já possuíam em sua maioria, senão todos, equipamentos tecnológicos e puderam acompanhar desde o início da implantação do ensino remoto as aulas. Para Leão; Médici e Tatto (2020, p.142):

O que se apresenta hoje no Brasil é o aprofundamento das desigualdades sociais, visto que, de um lado temos as famílias mais abastadas e seus filhos com acesso a aparelhos e conectividade que lhes permite estudar aprimorando seu conhecimento, e de outro, uma população lutando pela sobrevivência e isso não pode ser naturalizado pelo estado.

Foram várias as alternativas que as escolas públicas adotaram para evitar a evasão desses alunos, vale citar, a disponibilização de materiais impressos, para que os mesmos pudessem pegar presencialmente, com o intuito de evitar que esses alunos ficassem distantes do aprendizado, e a busca ativa³, que se deu na escola mencionada a partir da terceira etapa do ano letivo de 2020, intensificando-se a partir da quarta etapa do mesmo ano. Ela deu início com a atuação da equipe gestora e coordenadores por meio de ligações e envio de mensagens pelo *whatsapp* para aqueles alunos (que tinham se afastado do acompanhamento das atividades por meio do ensino remoto e da busca de materiais na escola), e seus respectivos responsáveis.

O resultado obtido não foi satisfatório, posteriormente os professores passaram a auxiliar a escola nessa busca, muitos deles chegaram a ir na casa de alguns desses alunos que moravam mais próximos a sua (tomando os devidos cuidados por conta da pandemia), com o intuito de convencê-los à voltarem as atividades na escola, em parte, todo esse esforço da equipe da escola deu certo, muitos alunos voltaram a participar das atividades síncronas e assíncronas das suas respectivas turmas, outros no entanto, não conseguiram voltar frente a vários motivos pessoais e dificuldades.

Vale ressaltar que a busca ativa na escola continuou no ano letivo de 2021, tendo em vista que, muitos dos alunos ainda continuaram afastados, por outro lado, a equipe da escola continuou reforçando através dos grupos de *whatsapp* das turmas, a importância do

3. Busca ativa: Nomenclatura utilizada pelo Estado de Alagoas para o trabalho de resgate dos alunos evadidos da escola.

conhecimento obtido na escola para a vida do ser humano, incentivando eles a continuarem ativos no ambiente escolar (virtual), e posteriormente no presencial. Mesmo que as escolas tenham buscado meios para facilitar o acesso desses alunos ao trabalho escolar, o prejuízo obtido foi muito grande, principalmente relacionado a aprendizagem.

Diante dos sucessos e insucessos das escolas na busca por opções viáveis para os diversos problemas advindos da implantação do ensino remoto, a Secretaria da Educação – SEDUC do Estado de Alagoas, em 16 de dezembro de 2020 promulgou a Portaria Nº 11.907/2020 que:

Estabelece em caráter excepcional a organização da oferta da educação básica, reunindo em um Ciclo Emergencial *Continuum* Curricular, dois anos letivos consecutivos para cumprimento dos objetivos, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, competências e habilidades, nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, relativos ao período 2020/2021 e dá outras providências (ALAGOAS, 2020, p. 26).

Essa Portaria objetivava ofertar no ano letivo de 2021 conteúdos que não foram cumpridos no ano letivo de 2020, evitando dessa maneira, perda na aprendizagem dos alunos. A aplicação do Continuum Curricular se deu no início do ano letivo de 2021 nas escolas, tendo em vista a sua data de implantação, as escolas tiveram um tempo para o planejamento das atividades a serem realizadas, ainda sobre o formato de ensino remoto. Evidenciou-se que, a essa altura, alguns dos desafios enfrentados já tinham sido superados e a adaptação das escolas perante essa modalidade de ensino já se encontrava em um outro estágio mais confortável que anteriormente.

Vale ressaltar que a introdução das TDIC impactou não somente alunos, mas também os profissionais da educação de modo geral, profissionais esses, que não estavam acostumados a lidar com tantas plataformas digitais ao mesmo tempo. Foi apresentado a eles de forma inesperada um aglomerado de informações na qual tampouco conheciam, e tiveram que lidar sem ter tido nenhuma formação para o uso das TDIC. As dificuldades enfrentadas se refletem inclusive na ministração das aulas (síncronas e assíncronas) por meio das plataformas digitais de ensino, tais obstáculos vêm sendo contornados, uma vez que, a prática leva ao aprendizado. Isso inclusive nos faz questionar sobre a formação de professores para utilização das TDIC em salas de aula como recursos de aprendizagem em diversos períodos (não se restringindo apenas ao pandêmico), porém, tal questão não será explanada, uma vez que, não foi alvo de nosso estudo.

Diante do exposto, não se pode negar que o ensino remoto foi um grande desafio a ser contornado pelas escolas de modo geral, principalmente as escolas de rede pública, apresentando suas limitações e fragilidades. Mas, deve-se afirmar que, a educação *online* e as TDIC vêm contribuindo de forma significativa para o ensino, podendo ser adotado pós- pandemia pelas escolas para auxiliar em diversas atividades, “A conectividade pode

e deve ser utilizada como recurso educacional, mas requer um plano de trabalho que permita ao estudante ser ativo no processo de ensino e aprendizagem” (LEÃO; MÉDICI; TATTOO, 2020, p. 142). Para a tomada de decisões como essa, se faz necessário que o sistema educacional se organize e planeje políticas voltadas para o uso das TDIC no ambiente escolar de modo a auxiliar na aprendizagem dos estudantes, fornecendo o suporte necessário para as escolas, a partir da disponibilização da formação necessária para que os profissionais da educação possam manusear de forma adequada tais tecnologias e disponibilizando para os alunos os equipamentos necessários.

3 | ANÁLISE E REFLEXÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Perante a tudo que já foi exposto, é importante entender como os alunos se encontram neste cenário. Como é de conhecimento geral, essa pandemia e a implementação do ensino remoto pegou todos de surpresa, o que não foi diferente com os estudantes, que de repente ficaram dependentes dos aparelhos eletrônicos para ter acesso a escola.

Diante disto, se fez necessário a posse desses aparelhos, e dentro deles os recursos utilizados como a sala de aula virtual, e é neste aspecto que se nota a primeira de muitas problemáticas. Muitos destes alunos de escola pública não os possuíam e nem os pais tinham poder aquisitivo para comprar um computador ou um *smartphone* que suportasse a demanda que esses aplicativos exigem, além de não ter em sua residência uma *internet* boa o suficiente para acompanhar as aulas. Ademais, outros aspectos merecem ser destacados, como o ambiente familiar e a situação psicológica que esse indivíduo se encontrava, afinal, foram e continuam sendo tempos difíceis onde pessoas estão morrendo e deixando famílias desoladas.

O acompanhamento dos residentes em sala de aula virtual começou em outubro de 2020, e apesar deste artigo focar no período de março até agosto de 2021, é importante ressaltar as mudanças e as pequenas evoluções que se fizeram presentes neste período de tempo. Com o agravamento da pandemia, e conseqüentemente a falta de perspectiva da volta às aulas presenciais, as escolas buscaram incluir novas plataformas e aperfeiçoar os métodos de ensino, na busca de melhorar a participação e a aprendizagem dos alunos, “[...] os atuais métodos de ensino tem que se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes as “culturas das mídias” (BITTENCOURT, 2008, p. 107).

Nessa perspectiva, a equipe gestora da Escola Estadual de Educação Básica Prof. Pedro de França Reis, analisada nesta pesquisa, notou que o índice de participação dos estudantes no ano de 2020 foi muito baixo, por diversos motivos, e o principal deles é o não acesso à uma *internet* de boa qualidade, o que dificulta a utilização do *Google Meet*, *Google Classroom* e *Google Forms*. Foi pensando nisso, que o *Whatsapp* foi incluído como

recurso, por ser um aplicativo que consome menos *internet* e é utilizado por quase todos, mesmo que o aluno não o tenha, existe uma grande possibilidade de um dos seus pais terem, permitindo que ele possa acompanhar os conteúdos das aulas disponibilizados, através de grupos feitos para cada turma com a participação dos alunos, professores e equipe pedagógica.

No que diz respeito à área de ensino e aprendizagem, a equipe pedagógica da escola procurou seguir as recomendações das Portarias, principalmente do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP), que incentivou a busca pela interdisciplinaridade, como tentativa de motivar e despertar a atenção desses estudantes. Como consequência disso, foi implantados laboratórios interdisciplinares, que ocorriam aos sábados com a participação de todas as turmas e professores da área que o tema seria debatido. Por exemplo, em um dos sábados, o laboratório de ciências sociais (História, geografia, filosofia e sociologia), os professores trouxeram uma discussão acerca do “Do que é ciência, e sua importância” onde cada professor trabalhou aspectos distintos dessa mesma temática, para a compreensão mais ampla de um único conteúdo.

Como método de avaliação dessa aprendizagem, a escola adotou a aplicação de simulados quinzenais com questões de todas as disciplinas, no qual o conteúdo das perguntas são assuntos recém explanados em sala de aula. Porém, cada professor vai aplicando questionários ao decorrer desse período, para ir acompanhando se os alunos estão absorvendo o que era apresentado.

Desse modo, para exemplificar os dados desses questionários, as informações a seguir correspondem a uma atividade de 6 (seis) questões realizada nas turmas do 3º anos A e B da respectiva escola, que juntas totalizavam 85 (oitenta e cinco) alunos, e desse total apenas 16 (dessesesseis) estavam presente na aula e responderam a avaliação. Dos quais apenas 9 (nove) alunos acertaram entre 1 à 3 questões; 7 (sete) alunos responderam corretamente entre 4 à 6 questões; e 1 (um) aluno não acertou nenhuma questão.

Ao analisar esses dados podem serem apontadas diversas situações. A primeira é no que se diz respeito a aprendizagem, antes de tudo, é importante destacar que foram questionários elaborados a partir de um nível de fácil compreensão, onde o intuito era somente saber se eles estão acompanhando as aulas, então são perguntas simples e diretas, que não depende necessariamente de uma interpretação de texto profunda dos enunciados e muito menos das alternativas. É justamente isso que preocupou, pois que apesar de todas facilidades apresentadas, eles ainda tiveram dificuldades de responder essas perguntas, menos da metade desses 16 alunos acertaram mais de 4 (quatro) questões.

Outro ponto importante, foi a pouca participação dos alunos em sala de aula, tendo em vista que esse questionário foi aplicado nesse horário e posteriormente corrigido com eles na plataforma *Google Meet*, então de 85 (oitenta e cinco) alunos apenas 16 (dessesesseis)

estavam presentes. Essa pouca participação, pode está diretamente relacionada a dificuldade de acesso à *internet*.

Apesar de toda a dedicação por parte da equipe gestora e pedagógica, dos professores, dos órgãos superiores, é importante frisar e apontar a defasagem da educação neste período atípico. Partindo da análise particularmente dessa instituição de ensino, é notável, pelo o que já foi apresentado nos parágrafos anteriores, que houve uma busca constante na tentativa de melhorar o ensino, principalmente fazer com que os alunos não abandonassem a escola, e que apesar da melhora, se comparar a participação dos estudantes no ano letivo de 2020 para o de 2021, alguns empecilhos ainda continuaram atrapalhando a aprendizagem desse aluno, como a dificuldade de acesso a *internet*, o ambiente familiar não favorvel, o psicológico abalado pela situação pandêmica, entre outros.. E esses impedimentos contribuíram para a falta de motivação dos estudantes, quanto mais tempo esses alunos se deparavam com essa conjuntura, mais desmotivados foram ficando, eles já iam para a aula esperando que algo acontecesse, e que eles não conseguissem assistir ou absorver o conteúdo apresentado. Então, além de todas as dificuldades já citadas durante o texto, existe uma falta de “querer aprender” por parte da maioria do alunado.

Perante ao que está sendo apresentado neste trabalho, fica claro que a educação básica encontrou inúmeras dificuldades na substituição do ensino presencial para o formato de ensino remoto, similar a modalidade educacional ensino à distância, e para se obter êxito nesta, se fazem necessários estudantes autônomos, que não dependam unicamente de uma instituição ou profissional para obter conhecimento, por isso, é geralmente adotado pelo ensino superior. Existe uma necessidade de autoaprendizagem, que é um dos principais problemas nesse ensino remoto emergencial, os alunos da educação básica ainda são muito dependentes da figura do professor, eles na maioria das vezes não vão de forma autônoma buscar aprender um determinado conteúdo histórico, por exemplo, o professor tem que apresentar a temática e cobrar resultados, e nesse método de ensino o tempo é limitado para fazer tudo isso, o que acontece é uma discussão ainda mais rasa e que pouco instinga a aprendizagem.

No que se refere ao Ensino de História, Fonseca (2009, p, 89) afirma que a disciplina tem “papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva”, buscando o propósito da escola que é a formação do indivíduo, estabelecendo uma relação deste com o seu meio. Neste sentido, o principal papel do professor de História é discutir situações do passado no intuito de incentivar o pensamento, a crítica e a reflexão sobre a realidade em que ele se encontra como aborda a mesma autora:

[...] o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2009, p.71).

Este educador tem papel central na formação do pensamento crítico e político dos alunos, possibilitando a estes indivíduos uma reflexão sobre sua vivência enquanto cidadãos ativos na sociedade. A finalidade da disciplina de história é formar pessoas conscientes de seu tempo.

Para atingir o objetivo da disciplina, explicado nos parágrafos acima, é necessária a participação efetiva dos estudantes em sala de aula, para debates, tirar dúvidas, indagar questões, para que aja uma reflexão sobre as discussões e o entendimento delas. Porém, observa-se que, nas aulas remotas a participação desses estudantes é mínima, eles não se sentem à vontade para interagir, ligar a câmera do seu aparelho, e utiliza raramente o *chat*. Essa falta de participação dificulta muito o trabalho do professor, que não consegue compreender as dificuldades dos alunos, e o que acontece é o pouco entendimento do conteúdo.

As dificuldades de aprendizagem dos alunos no ensino de história tem se agravado muito com o ensino remoto, o professor da disciplina da escola a qual foi desenvolvido esse trabalho se esforçou bastante para incentivar durante as aulas a participação dos mesmos, trazendo vídeos, músicas, imagens com o intuito de tornar a aula mais prazerosa, mesmo assim, os alunos não participam e não mostram interesse na abordagem dos conteúdos, toda essa situação foi refletida por meio da realização das diversas atividades propostas, como também pode ser observada com o resultado dos questionários aplicados como já citados.

4 | CONCLUSÃO

O presente estudo evidencia as diversas dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem nesse período pandêmico. Como já foi abordado durante todo o texto, existem diversos fatores que impendiram o aprendizado do aluno: passando pela questão social, onde se faz necessário políticas públicas para garantir que esse indivíduo tenha acesso a um equipamento compatível com a demanda desse ensino remoto; o despreparo dos profissionais da educação que não tem formação e nem experiência nesse método de ensino; até a falta de motivação do aluno em aprender diante desse contexto em que está inserido.

O ensino e aprendizagem de história, especificamente, foi muito afetado nesse período de ensino remoto, discussões rasas sobre os conteúdos, pouca participação efetiva dos alunos em sala de aula e nas atividades assíncronas, foram os principais obstáculos.

Por mais que existam diferentes métodos de ensino, é primordial para essa disciplina, que os alunos se façam presentes e interajam nas discussões, o que raramente acontecia nas turmas em que essa pesquisa foi desenvolvida.

A realidade é que toda a comunidade escolar foi pega de surpresa, equipe gestora e pedagógica, professores e alunos, e apesar de todas as orientações do Ministério da Educação, e da Secretaria de Alagoas do Estado da Educação (por meio das portarias) as escolas, seus profissionais e o público alvo, não estavam preparados para uma mudança tão brusca, e o resultado disso foi o agravamento do atraso na educação brasileira. É notável para o profissional que está inserido no contexto escolar, que a absorção de conhecimento dos alunos nesse período diminuiu significativamente. Esse cenário influencia, por exemplo, nos números de inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que em 2021 teve o menor número de inscritos em 16 anos, e o que a maior parte dos estudantes alegaram foi a falta de confiança, pois não se sentem preparados e com a bagagem de conhecimentos necessária para realizar a prova.

Ademais, há uma perspectiva de melhora com o ensino híbrido, adotado pela maioria das escolas de educação básica com o avanço da vacinação, o que traz um fio de esperança de que a volta à normalidade está cada vez mais perto. Mas é importante ter em mente, que os anos seguintes apresentarão diversos desafios e mudanças para a educação, tendo em vista, o atraso notável que esse período trouxe especialmente para esta área e por outro lado, a inclusão das TDIC no ensino.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS, Secretaria de Estado da Educação. **PORTARIA/SEDUC Nº 4.904**. Maceió (AL), 06 de abril de 2020.

ALAGOAS, Secretaria de Estado da Educação. **PORTARIA/SEDUC Nº 11.907**. Maceió (AL), 16 de dezembro de 2020.

ALMEIDA, Braian Lucas Camargo; KALINKE, Marco Aurélio; LOSS, Taniele;

MOTTA, Marcelo Souza; ROCHA, Flavia Sucheck Mateus da. O uso de tecnologias digitais no processo de ensino durante a pandemia da COVID-19. **Revista Interações**, Curitiba/PR, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/1115>. Acesso em: 19 de Set. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Nº 343**, de 17 de março de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec. Acesso em: 18 de Set. 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 8ª ed. São Paulo: Papyrus, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ª ed. São Paulo: Editora Alternativa, 2004.

LEÃO, Marcelo Franco; MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson Rodrigo. Percepções de estudantes do ensino médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, Pelotas/RS, 8 abril 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>. Acesso em: 19 de Set. 2020.

O LUGAR DAS MINORIAS SOCIAIS NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Data de aceite: 18/08/2022

Bruna Vitória da Silva Souza

Graduanda do curso de licenciatura plena em História e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo programa Residência Pedagógica; Brazil; brunasouza@alunos.uneal.edu.br

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

RESUMO: Este trabalho teve por objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino e na aprendizagem da disciplina História tendo como suporte os questionamentos sobre o local das mulheres e das Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero na História realizados por estudantes do Ensino Médio feitos no contexto da participação do programa Residência Pedagógica. É discutido, por meio dessas dúvidas, a dificuldade que esses jovens enquanto membros de minorias sociais têm em se identificar como sujeitos históricos e se apropriar dos conteúdos ensinados. A partir da fala dos (as) estudantes em conjunto com a leitura de livros da área História sobre as Mulheres foi feita a reflexão sobre o local de pertencimento no ensino escolar. Como resultado das pesquisas, leituras e curiosidades dos (as) alunos (as) este trabalho teve como intensão, questionar conhecimentos que, por vezes, são esquecidos ou colocados em segundo plano nas salas de aula. Para se apropriar culturalmente dos conteúdos escolares, esses devem fazer sentido ao educando e a

sua realidade, percebendo-se assim, como protagonistas, refletindo sobre o mundo e sobre si mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: História. Minorias sociais; Protagonista estudantil.

THE PLACE OF SOCIAL MINORITIES IN THE CLASSROOM: AN ANALYSIS IN HISTORY TEACHING

ABSTRACT: This work aims to analyze the pedagogical practices developed in the teaching and learning of the History subject, having as support the questions made by high school students made in the context of participation in the Residência Pedagógica program. Through these doubts, it is discussed the difficulty that these young people as members of social minorities have in identifying themselves as historical subjects and appropriating the contents taught. From the students' speeches together with the reading of books in the Women's History area, the development of an intervention project is started. As a result of research, reading and student curiosities, this project aims to bring students closer to this knowledge that is sometimes forgotten or placed in the background in classrooms. reality, perceiving themselves as protagonists, reflecting on the world and on themselves.

KEYWORDS: History. Social minorities. Protagonist student.

1 | INTRODUÇÃO

Desde novembro de 2020 os participantes do Programa Residência Pedagógica até março

de 2022 estavam inseridos no contexto da Escola Estadual Professora Izaura Antônia de Lisboa (EPIAL), no município de Arapiraca, no estado de Alagoas. Mesmo participando das experiências aqui descritas de maneira remota¹, devido a conjuntura da pandemia do coronavírus, podemos vivenciar as dificuldades tanto da área pedagógica quanto da administrativa, fazendo a busca ativa escolar para evitar as evasões e abandonos por parte dos alunos, como dos próprios estudantes, já que, os problemas de acesso devido a má qualidade de *internet* e ou o dispositivo utilizado para acompanhar as aulas não era apropriado.

O presente relato de experiência se caracteriza a partir das indagações feitas por alunos do Ensino Médio durante as aulas de História. O fluxo de informações que os jovens estão expostos diariamente pode causar certo estranhamento quando confrontados por conceitos e informações de aparência “velha” sem qualquer ligação aparente com sua realidade. Nesse contexto, o relato se constituiu a partir de questionamentos realizados por dois estudantes, uma menina e um menino, durante as explanações de conteúdos referentes a aula de História.

Diante disso, formas de fazer com que esses alunos se percebessem como agentes históricos começaram a ser desenvolvidas pelos residentes. Para delimitação de conteúdo específico, o grupo de objeto histórico Mulheres foi escolhido, primeiramente devida a familiaridade com tema e em segundo devido ao momento de pandemia em que o país vive. Dados recentes da Confederação Nacional dos Municípios (CNM) revelaram que a violência contra a mulher cresceu em 20% (vinte por cento) desde fevereiro de 2020² caracterizando-se assim como grupo de minoria cuja a vulnerabilidade aumentou.

Assim, como por vezes os educandos questionam a importância de se estudar História e o mesmo pode ser feito para a História das Mulheres. Na apresentação do livro *Minha História das Mulheres*, Carla Pinsky nos dá um vislumbre:

Um país que ainda convive com a exploração sexual, as desigualdades salariais entre homens e mulheres, a discriminação e a violência contra a mulher, os atrasos em conquistas históricas de cidadania já garantidas em muitos países (como educação e saúde de qualidade, acesso fácil aos métodos anticoncepcionais, direito o aborto) e os problemas sociais, como a pobreza, o descaso das autoridades para com os idosos e a infância, tão imbricados nas questões de gênero, tem muito a ganhar buscando respostas na história (PINSKY, 2019 *apud* PERROT, 2019, p.11).

Nesse sentido, a História das Mulheres seria uma maneira de desconstruir preconceitos e mitos sociais que afetam o cotidiano feminino independentemente da idade.

1. Em Alagoas, a partir de Abril da portaria n.4904/2020 da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) estabeleceu o regime especial de atividades escolares não presencias para as atividades do ensino básico da rede pública estadual. Disponível em: http://educacao.al.gov.br/images/DOEAL-07_04_2020-portaria_Seduc.pdf

2. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-08/violencia-contra-mulheres-cresce-em-20-das-cidades-durante-pandemia>

No contexto escolar tradicional também é difícil que ocorra um estudo acerca desse assunto. A própria figura feminina fica esquecida nos livros didáticos sendo quase nunca citadas e quando o são ou no papel de rainhas ou amantes. É preciso que a escola colabore com debates contrapondo a mulher antiga e a contemporânea, seus avanços ou retrocessos em relação a seu papel na sociedade. Como propõe Moreno (1999):

A escola pode contribuir para este trabalho, analisando conjuntamente com as alunas e os alunos os papéis que a sociedade atribui a cada sexo (estudando os modelos que a televisão e as histórias em quadrinhos apresentam, realizando pesquisas, etc.) e ajudando-os a descobrir o que de bom e de mau tem cada um [...] (MORENO, 1999, p.74).

Para a realização desse relato o referencial utilizado, através de levantamento bibliográfico, tem sua fundamentação central nos estudos de Perrot (2019), estudiosa francesa da História das Mulheres, que demonstra por quais meios e motivos sua invisibilidade na História se deu. E para a construção de pensamentos no âmbito escolar foi utilizado o livro “Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola” da psicóloga Moreno (1999), pois compreendemos que a visão androcêntrica de mundo permeia a escola e principalmente afeta os estudantes.

Quando nos formamos na escola básica e adentramos o mundo da universidade frequentemente voltamos para o tempo em que éramos somente alunos. Quando voltamos para esses tempos e refletimos sobre nossas experiências sentimos algum incômodo, principalmente as mulheres. Estudamos diversos conteúdos: química orgânica, geometria analítica, textos de Machado de Assis e poemas de Manuel Bandeira, mas pouco sabemos sobre nossa História. Não sabemos o quão recente e difícil de conquistar foram os direitos que temos, não sabemos quem lutou para que pudéssemos votar, divorciar e trabalhar.

2 | CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A escola é o local onde os jovens passam boa parte de suas vidas, criam laços de socialização, são introduzidos aos modelos culturais aceitáveis na sociedade e preparados “para o futuro”. Ela se apresenta como uma estrutura micro dentro de um macro que é o Brasil, um país tão grande, diversificado e constituído de vários grupos sociais, encurtado para caber nas quatro paredes da sala de aula.

O presente relato surgiu das indagações de dois alunos, uma garota e um garoto, do ensino médio da Escola Estadual Professora Izaura Antônia de Lisboa, pertencentes a grupos sociais que historicamente vem sendo sub-representados na sociedade e na educação, durante as aulas das quais faço parte por meio do programa Residência Pedagógica.

Primeiramente, precisamos entender e estabelecer quais são esses grupos sub-

representados ou chamados de minorias. De acordo com o sociólogo Mendes Chaves minorias são:

[...] um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um outro grupo, “maioritário”, ambos integrando uma sociedade mais ampla. As minorias recebem quase sempre um tratamento discriminatório por parte da maioria (CHAVES, 1970, p.153).

No Brasil alguns desses grupos são: negros, mulheres, indígenas, Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero (LGBT) entre outros. No entanto, devemos nos atentar que o conceito de minoria não diz respeito a quantitativo, caso contrário não faria sentido encaixar mulheres e negros na categoria, já que, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 51,8% (cinquenta e um vírgula oito por cento) da população são mulheres³ e segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 54% (cinquenta e quatro por cento) da população é negra⁴. O conceito de minorias vai para além desses números, define-se como minoria grupo de pessoas que recebem um tratamento discriminatório, excluídos de garantia de direitos básicos seja por questões financeiras, de gênero ou raciais. Esses grupos minoritários enchem nossas salas de aula todos os dias.

Nesse contexto, o Brasil tem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento delineador da educação no país e tanto nela quanto na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas preza-se muito pelo “protagonismo juvenil”(BRASIL, 2018, p.549), a constituição de autonomia pelo jovem para a tomada de decisões, atuando com discernimento, responsabilidade e colaborando com a sociedade. Especificamente na área de História encontramos a seguinte afirmação: “O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p.416). Mas, para que esses alunos valorizem seu tempo e realidade se tornando protagonistas, o conteúdo deve lhes fazer sentido.

Desse modo, o ensino de História deve propiciar que os estudantes mediante as comparações entre passado e presente, entendam continuidades e rupturas, possam se perceber como protagonista e agente Histórico. Contudo, não foi o que sentiram os estudantes mencionados anteriormente, ambos alunos da escola Estadual Professora Izaura Antônia de Lisboa, levantaram dúvidas embora de maneira, momentos e em turmas diferentes sobre o porquê eles não apareciam na História.

3. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019, o número de mulheres no Brasil é superior ao de homens. A população brasileira é composta por 48,2% de homens e 51,8% de mulheres. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>

4. Dados disponíveis em : <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>

3 | DESDOBRAMENTOS DO CASO EM SALA DE AULA

Para elucidar a situação vamos numerar os casos, o primeiro se deu em uma aula de 2º ano do Ensino Médio, ainda no sistema remoto pelo aplicativo *Google Meet*, cujo o assunto era Revolução Inglesa. Ao citar a Rainha Elizabeth I como uma governante de reinado próspero e última da linhagem Tudor, essa aluna levanta a mão e pergunta quais outras informações se tinha sobre a rainha e completou dizendo que havia consultado o livro didático, mas não tinha encontrado muito mais. O preceptor recorre aos residentes solicitando-os para que respondam a aluna e termina dizendo que “Gosto quando aparecem mulheres pra gente estudar.”. O segundo em uma turma de 3ºano do Ensino Médio, também em ensino remoto, quando o preceptor está perto de finalizar a aula um aluno pergunta se pode ficar para fazer uma pergunta depois que todos saíssem da sala, quando restam na sala *online* apenas os residentes e o preceptor o discente questiona “Por que não estudamos História do movimento LGBT na escola?” dizendo que acreditava que uma discussão sobre o assunto contribuiria para com os colegas e pedindo indicações de artigos acadêmicos sobre.

Ambos os grupos citados pelos alunos, mulheres e LGBTs, constituem minorias e como tal, por muito tempo tiveram seu lugar na Historiografia esquecido. Como estamos mais familiarizados com a questão das mulheres daremos mais profundidade a esta temática. De acordo com Perrot (2019) as mulheres são invisíveis à História, pois por décadas eram pouco vistas no espaço público, local onde por muito tempo perdurou a atenção da História, atuavam no privado com correspondências e diários íntimos.

Porque são pouco vistas, pouco se fala delas.[...] Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. (PERROT, 2019, p. 17).

As perspectivas mudam com o surgimento da Escola dos Annales, no início do século XX, que desvencilha dessa História meramente factual e multiplicava os objetos de estudo da chamada Nova História. Por volta de 1968 ocorre a manifestação da Terceira Geração que propicia o estudo dos fragmentos da sociedade, do aspecto cultural e as mulheres são incorporadas a esse estudo.

Paralelamente a esses acontecimentos o movimento feminista agregado a presença das mulheres nas universidades também contribuiu para o surgimento da História das Mulheres, pois dentre suas reivindicações havia a busca por informações de seu passado, por uma legitimação de ser cidadã. Esses estudos chegam em outras partes do mundo, incluindo o Brasil na década de 1970.

As questões de gênero também entram em discussão na década de 1970, como maneira de entender e questionar as construções sociais que criam a ideia de papéis próprios aos homens e às mulheres, colocando em debate o campo social e as relações que se constroem nele como as desigualdades. Segundo Lopes (1997) a motivação dessas desigualdades devem ser entendidas na História e nas formas de representação.

A escola deve se apropriar desses saberes, se utilizar deles e entender que seu interior transborda de estudantes que pertencem a esses grupos diversos, os quais ainda não entenderam sua importância social ou papel como agentes Históricos.

Especificamente em sua versão final a BNCC suprimiu qualquer menção explícita dos termos “gênero” e “orientação sexual”, pois os temas seriam muitos controversos para se discutir em sala de aula. Seguiu um discurso mais moderado como o prescrito, por exemplo, na Competência 9 do Ensino Médio:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p.10).

Essa não especificação das discriminações, dos grupos que podem sofrer esses preconceitos, trata como se todas as adversidades fossem iguais, ou como se o preconceito fosse sua única forma. Isso ameniza as questões de gênero, de raça e indígena, ameniza suas lutas ora com avanços ora com retrocessos.

O Programa Nacional do Livro (PNLD) e do Material Didático por sua vez endereça com mais propriedade essas questões, no que se refere aos princípios éticos que as obras devem seguir:

Para serem aprovadas, também devem estar livres de outras formas de discriminação, de violência ou de violação aos direitos humanos. Devem representar a diversidade cultural social, histórica e econômica do país, promover positivamente a imagem da mulher, de afrodescendentes, quilombolas, povos indígenas e povos do campo, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, no intuito de valorizar seus saberes e sua cultura, para garantir-lhes visibilidade e protagonismo. As obras devem, ainda, representar a diversidade histórica, econômica, política, demográfica e cultural do Brasil e as diferenças em relação à diversidade de outros povos, a fim de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira em comparação com a do resto do mundo. (BRASIL, 2021, p.4)

O livro didático adotado em discussão pela escola é a coleção “História, Sociedade e Cidadania” escrita por Alfredo Boulos Júnior. Os livros apresentam a perspectiva da reelaboração de conceitos históricos de maneira clara, deixando explícito aos alunos a ideia da construção constante do saber histórico com suas mudanças e permanências, há

ainda a indicação de diversos filmes e livros ao longo de todos os capítulos. No quesito minorias sociais temos um bom aprofundamento na questão negra e indígena, em especial no segundo volume, as mulheres, no entanto, são poucos aprofundadas nos textos centrais e encontrada pontualmente nos boxes.

Assim, como Silva e Guimarães (2012), entendemos que o livro didático, como todo material, deve ser compreendido como uma parte do processo de aprendizado e não o meio principal, instrumento este que em conjunto com outras fontes e, essencialmente, o diálogo professor e aluno devem conduzir o conhecimento.

No ambiente escolar, sabe-se ainda que as aulas de História ficam presas aos feitos dos “grandes homens” e dos “grandes nomes” e que as imagens de homens e mulheres apresentadas nos conteúdos contribui para a formação do eu social dos discentes (MORENO, 1999). Portanto, é importante que os alunos tenham referências positivas, porém, entendam mais do que nomes, mais do que só vitoriosos, que compreendam o contexto em que se destacaram e principalmente que as mudanças históricas vão para além de atos individuais e sim uma coletividade de forças.

4 | CONCLUSÃO

Por fim, embora a pesquisa ainda não esteja finalizada, entendemos a escola como ambiente que recebe inúmeros tipos de indivíduos de classes sociais, etnias e culturas diferentes e como tal deve ser promotora de transformações na realidade dos mesmos, para mais do que ensino de conteúdo serializado, sendo assim um espaço de diálogo e formação humana.

Embora a BNCC traga a necessidade de discussões acerca de questões de gênero e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) explicita o protagonismo feminino positivo como um dos aspectos a serem tratados nas matérias, essas discussões são minimizadas e chegam de forma incipiente do dia a dia das escolas.

Portanto, devemos entender que o professor não é o único a transmitir saberes dentro da sala de aula. Os alunos não chegam como folhas em branco na escola, possuem conhecimentos prévios e estão inseridos em um contexto, para tanto o professor deve ir além dos saberes especificamente acadêmicos e incluir os sujeitos excluídos, as pessoas comuns transformando a escola em um local de inclusão e acolhimento a essas diversidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. **Guia digital do PNLD 2021**. Brasília, 2021.

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

BOULOS JR., Alfredo. **História sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2015.

CHAVES, Luís de Gonzaga Mendes. **Minorias e seu estudo no Brasil**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 149-168, 1970. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/4487>. Acesso em: 23 de nov. 2021.

LOPES, Guaciara. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PROFESSORES NO COMBATE AO ABUSO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Data de aceite: 18/08/2022

Luiz Antonio da Silva Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3020-099X>; UNEAL, Graduando do curso de História, estagiário bolsista da Residência Pedagógica, Brazil, antonioluizsilva2019@outlook.com

Damiles dos Santos Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0598-6417>; UNEAL, Graduanda do curso de História, estagiária bolsista da Residência Pedagógica, Brazil, damiles@alunos.uneal.edu.br

Alice Virginia Brito de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6246-380X>; UNEAL, Docente na Licenciatura de História, Brazil, aliceoliveira@uneal.edu.br

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo a discussão a respeito do aumento de casos de abuso sexual de crianças e adolescentes, potencializado pelo isolamento social da pandemia e vivenciada no retorno as aulas presenciais. Dessa maneira, através de pesquisas realizadas com alunos e professores da Escola de Educação Básica José de Sena Filho, situada no município de Coité do Nóia-AL, evidenciamos a carência na formação docente em relação a tais problemáticas, bem como, a existência de casos de abuso sexual entre os discentes. A partir dessa análise chegamos a algumas conclusões como a necessidade de uma conduta acolhedora por parte dos educadores diante das vítimas, da importância do papel da instituição e dos agentes competentes no combate a qualquer forma de abuso, assédio

ou exploração. Assim, junto a psicopedagoga da instituição de Ensino, vem sendo desenvolvida uma proposta de intervenção diretamente focada na capacitação dos professores e na criação de um espaço adequado para amparar os jovens, ação intitulada de Grupo de Apoio Participativo Educacional (GAPE).

PALAVRAS-CHAVE: Abuso Sexual. Formação Docente. Retorno às Aulas Presenciais.

TEACHERS IN COMBATING THE SEXUAL ABUSE OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

ABSTRACT: This article aims to discuss the increase in cases of sexual abuse of children and adolescents, potentiated by the social isolation of the pandemic and experienced when returning to face-to-face classes. Thus, through research carried out with students and teachers at the José de Sena Filho Basic Education School, located in the municipality of Coité do Nóia-AL, we highlighted the lack of teacher training in relation to such issues, as well as the existence of cases of sexual abuse among students. From this analysis, we reached some conclusions such as the need for a welcoming behavior on the part of educators towards victims, the importance of the role of the institution and competent agents in combating any form of abuse, harassment or exploitation. Thus, together with the educational institution's psychopedagogues, an intervention proposal has been developed directly focused on teacher training and on the creation of a conscious and adequate space to support young people, an action entitled Participative Educational Support Group (GAPE).

KEYWORDS: Return to Classroom. Sexual abuse. Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo refere-se a pesquisa realizada na Escola de Educação Básica José de Sena Filho, situada na Rua 21 de Setembro, 60 - Centro de Coité do Nóia-AL, que atende a jovens e adultos. O estudo foi realizado com os alunos do Ensino Fundamental –Anos Finais entres os dias 20 e 28 de setembro de 2021, com o intuito de analisar a incidência de casos de abuso sexual de crianças e adolescentes na escola, potencializados pelo isolamento social da pandemia e identificados quanto desafio no retorno as aulas presenciais. Além disso, a atividade contou com o apoio da psicopedagoga da instituição.

A sugestão de pesquisar o tema abuso sexual de crianças e adolescentes na escola, adveio a partir do aumento significativo de ocorrências verificadas no retorno as aulas presenciais, quando os alunos começaram a procurar acolhimento nos professores. Segundo “dados tabulados pelo Sistema de Informações Hospitalares do Sistema único de Saúde (SUS) e do Ministério da Saúde, durante a pandemia da Covid-19 estão ocorrendo seis internações diárias por aborto, envolvendo meninas de 10 à 14 anos, que engravidam após serem estupradas, e o motivo é que as vítimas estão isoladas em casa com seus abusadores”, destaca a juíza Hertha Oliveira, 2ª vice-presidente do Instituto Paulista de Magistrados (IPAM) e coordenadora do projeto “Eu Tenho Voz”, que leva informação e sensibilização sobre o tema do abuso e exploração sexual infantil às escolas de ensino fundamental¹ (IPAM, 2020).

Por meio do estudo, percebemos outra problemática, pois ao mesmo tempo em que as vítimas buscavam suporte nos docentes, estes também necessitavam de orientações para dar assistência aos alunos, devido à complexidade do fenômeno, bem como, pela falta de experiência e formação acadêmica no sentido de receber, orientar e encaminhar tais ocorrências aos órgãos competentes.

Desse modo, torna-se pertinente a discussão, caracterizar esta forma de violência, podendo ser definida através de qualquer contato ou interação sexual, incluir toques, carícias, sexo oral ou relações com penetração (digital, genital ou anal). O abuso sexual também inclui situações nas quais não há contato físico, tais como voyeurismo, que significa uma “desordem sexual que consiste na observação de uma pessoa no ato de se despir-, assédio, exposição a imagens ou eventos sexuais, pornografia e exibicionismo” (HABIGZANG, 2008). Estas interações sexuais são impostas às crianças ou aos adolescentes pela violência física, ameaças ou indução de sua vontade (idem, 2008).

Além disso, o abuso sexual pode também ser definido de acordo com o contexto de

1. Disponível em: <https://www.ipam.com.br/imprensa/em-pauta/ipam-lanca-alerta-sobre-o-aumento-de-casos-de-abuso-sexual-infantil-durante-a-pandemia/>

ocorrência, por exemplo, o abuso sexual intrafamiliar ou incestuoso é aquele que ocorre no contexto familiar e é perpetrado por pessoas afetivamente próximas da criança ou do adolescente, com ou sem laços de consanguinidade, que desempenham um papel de cuidador ou responsável destes. Contudo, o abuso sexual que ocorre fora do ambiente familiar envolve situações nas quais o agressor é um estranho, bem como os casos de pornografia e de exploração sexual (HABIGZANG, 2008).

Vale ressaltar ainda, que devido à complexidade e à quantidade de fatores envolvidos no impacto da violência sexual para a criança, esta experiência é considerada um importante fator de risco para o desenvolvimento de psicopatologias (SAYWITZ et al., 2000). Crianças e adolescentes podem desenvolver quadros de depressão, transtornos de ansiedade, alimentares e dissociativos, enurese, encoprese, hiperatividade e déficit de atenção e transtorno do estresse pós-traumático. Entretanto, o transtorno do estresse pós-traumático (TEPT) é a psicopatologia mais citada como decorrente do abuso sexual, uma vez que é estimado que 50% (cinquenta por cento) das crianças que foram vítimas desta forma de violência desenvolvem sintomas (HABIGZANG, 2008).

Outro ponto importante é considerar que não é suficiente que a criança saiba reconhecer apenas que um desconhecido não pode tocar suas partes íntimas, uma vez que há uma alta ocorrência de abuso sexual intrafamiliar (WOLFE, 1998). No levantamento da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos (ONDH) permitiu identificar que a violência sexual acontece, em 73% (setenta e três por cento) dos casos, na casa da própria vítima ou do suspeito, mas é cometida por pai ou padrasto em 40% (quarenta por cento) das denúncias. O suspeito é do sexo masculino em 87% (oitenta e sete por cento) dos registros e, igualmente, de idade adulta, entre 25 e 40 anos, para 62% (sessenta e dois por cento) dos casos. A vítima é adolescente, entre 12 e 17 anos, do sexo feminino em 46% (quarenta e seis por cento) das denúncias recebidas.

Nesse sentido, após assimilarmos os resultados da pesquisa desenvolvida com os docentes e discentes da Rede de Ensino Municipal de Coité do Nóia- AL, observamos a necessidade de elaborar um projeto de intervenção que pudesse auxiliar tanto os professores diante dos possíveis casos de abuso sexual, quanto em criar um ambiente adequado e consciente para acolher as vítimas. Porém, o tema abuso sexual de crianças e adolescentes ainda é pouco discutido dentro das escolas, mesmo sendo a conscientização e disseminação de informações o método mais eficaz de prevenção. Dessa maneira, torna-se válido considerar a complexidade do fenômeno que envolve aspectos psicológicos, sociais e jurídicos, que pode ocasionar em sérias alterações cognitivas, comportamentais e emocionais para a vítima.

2 | METODOLOGIA DA PESQUISA

O trabalho teve como base uma pesquisa descritiva, cujo objetivo do estudo foi observar e analisar o tema abuso sexual no retorno as aulas presenciais da Escola de Educação Básica José de Sena Filho, situada no município de Coité do Nóia- AL. Desse modo, 10 professores (08 do sexo feminino e 02 do sexo masculino) e 40 alunos (20 do sexo feminino e 20 do sexo masculino), participaram da pesquisa realizada entre os dias 27 e 28 de setembro de 2020, desenvolvida no turno matutino.

Inicialmente, antes da entrega do questionário houve uma breve abordagem informativa para os entrevistados (professores e alunos) sobre o assunto abuso sexual de crianças e adolescentes, apresentando o levantamento da Organização Nacional dos Direitos Humanos¹ e o parecer da lei presente na Constituição Federal, mas especificamente no Art. 227 afirma que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. E ainda, afirma que a lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente (BRASIL, 1988).

Além disso, o Código Penal brasileiro² prevê na Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que: “abuso, violência e exploração sexual de crianças e adolescentes são enquadrados penalmente como corrupção de menores (art. 218) ” e “atentado violento ao pudor (art.214), caracterizado por violência física ou grave ameaça”.

O estudo utilizou como instrumento de investigação um questionário, respondido de forma anônima para melhor conforto dos entrevistados, o qual possuía perguntas fechadas e direcionadas a reflexão do aluno quanto vítima e do professor como potencial receptor, ou seja, como os educadores se encontravam na problemática e de como os alunos configuram a situação e a vivenciavam na realidade. O teste executado pelos docentes consistiu nas seguintes perguntas: a) Acredita ter a capacitação profissional necessária para atender um aluno vítima de abuso sexual? b) Durante o curso de formação profissional recebeu algum tipo de capacitação sobre o tema: abuso sexual de crianças e adolescentes? c) Na rede de ensino em que atua como educador, já tomou conhecimento ou se deparou diretamente com algum caso de assédio ou abuso sexual? d) Na instituição existem alunos com quadros de ansiedade ou depressão? e) Acredita que o isolamento social da pandemia, potencializou os casos de abuso sexual e os quadros de ansiedade e depressão nos alunos? Enquanto, o entregue aos educandos questões como: a) Qual a sua idade? b) Já recebeu algum tipo de informação sobre o tema: abuso sexual? c) Já sofreu algum tipo de assédio ou abuso? d) Conhece algum colega que já foi vítima de assédio ou abuso? e)

2. Disponível em: <<https://turminha.mpf.mp.br/explore/direitos-das-criancas/18-de-maio>>.

Você se sente seguro(a) para pedir ajuda ao professor(a) caso necessário?

Assim, fomentamos principalmente na pesquisa dos professores a importância do desenvolvimento profissional, como eixo da formação docente, que precisa articular-se, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu próprio processo de formação, por meio do trabalho crítico-reflexivo sobre suas práxis e da reconstrução de sua identidade pessoal, resultando nos saberes da experiência. O desenvolvimento organizacional, refere-se às formas de organização e de gestão da escola como um todo, especialmente àqueles referentes ao trabalho coletivo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Ademais, os educadores devem se articular acerca das questões que norteiam a profissão, investindo no desenvolvimento pessoal, profissional e das práticas organizacionais da escola, para atender através do trabalho coletivo as necessidades e demandas impostas pelo contexto de sua realidade.

3 | RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS

Os três gráficos a seguir são referentes as pesquisas desenvolvidas com 10 professores (8 do sexo feminino e dois do sexo masculino), 20 alunos do sexo feminino (Grupo 2) e 20 alunos do sexo masculino (Grupo 3), do Ensino Fundamental II da Escola de Educação Básica José de sena Filho, situada no município de Coite do Nóia-AL. O questionário promoveu a reflexão dos educadores sobre as novas demandas vigentes no retorno às aulas presenciais, bem como, permitiu aos discentes expor suas concepções e entendimentos.

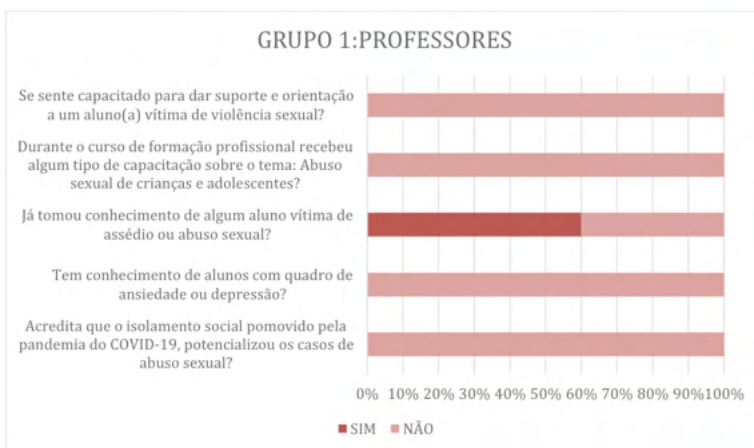


Gráfico nº 1: Percentual de educadores capacitados acerca do tema abuso sexual de crianças e adolescentes.

Fonte: Dados da pesquisa dos autores (2021).

O gráfico apresenta o resultado do questionário executado com 10 professores do Ensino Fundamental II, da Escola de Educação Básica José de Sena Filho. Como podemos observar, todos os educadores acreditam que o isolamento social da pandemia, potencializou os casos de abuso sexual de crianças e adolescentes, bem como, contribuiu para o aumento dos quadros de ansiedade e depressão. Apenas 40% (quarenta por cento) dos docentes não tomaram conhecimento de algum caso de assédio ou abuso sexual entre os educandos da instituição.

Para Reppold (2002), o envolvimento de educadores como agentes de prevenção parece ser um aspecto importante. Devido às dificuldades da criança em revelar a ocorrência do abuso sexual para os membros da família e, considerando-se que a maioria dos casos de abuso sexual infantil é intrafamiliar, já que muitas vítimas podem recorrer à ajuda ou suporte fora da família. Isso, em virtude da acessibilidade dos professores às crianças e adolescentes, de serem melhores instrutores do que outros profissionais que lidam com elas no dia a dia, bem como, pelo fato de permanecerem pelo menos um ano com o mesmo discente (BRINO, 2008).

Mas, os professores participantes, concordaram de forma unânime que existe uma falta de capacitação profissional sobre a temática, isso reflete diretamente nas demais questões da pesquisa, já que não sentem a segurança necessária para dar acolhimento a um aluno vítima de abuso sexual, assédio ou quadro de transtornos psicológicos. Além disso, a não abordagem de temas como a violência e os abusos contra crianças durante a formação de professores e a falta de capacitação destes para lidar com crianças sexualmente abusadas sugerem que tal atitude é inadequada e pode causar danos à criança (LERNER, 2000). A categoria não sabe o que faria é considerada inadequada por razões explícitas: o profissional que não tem conhecimento sobre o que fazer em caso de suspeita de abuso sexual infantil poderá agir inadequadamente ou, simplesmente, não tomar atitude alguma, o que também pode ser bastante prejudicial à criança, ferindo inclusive a legislação vigente (BRASIL, 1990).

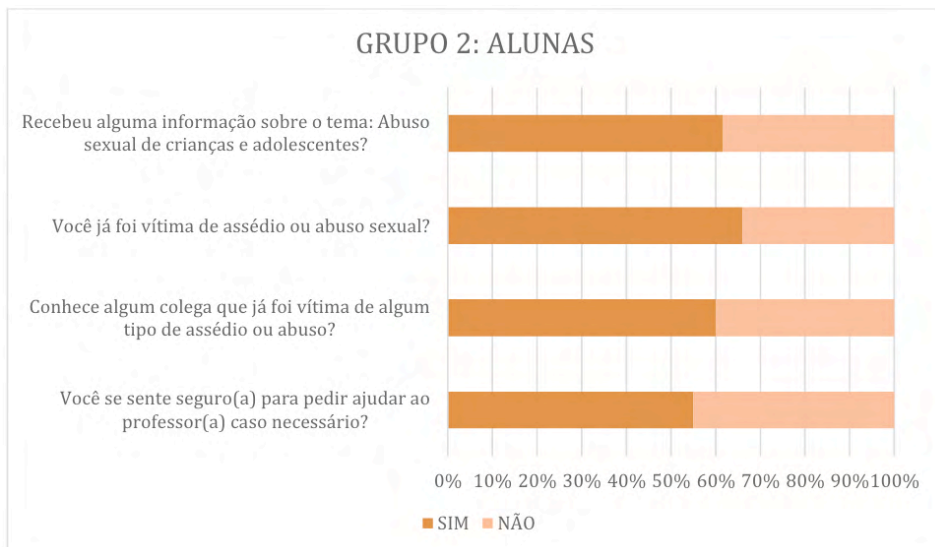


Gráfico nº2: Percentual de alunas vítimas de assédio ou abuso sexual.

Fonte: Dados da pesquisa dos autores (2021).

No questionário respondido por 20 alunas do Ensino Fundamental II, com idade entre 11 e 15 anos, evidenciamos que 50% (cinquenta por cento) das meninas já sofreram algum tipo de assédio ou abuso sexual, e que 60% (sessenta por cento) das alunas conhecem alguma colega que foi vítima dessa mesma forma de violência. Vale ressaltar, que 75% (setenta e cinco por cento) já haviam recebido informações acerca do tema abuso sexual de crianças e adolescentes, mas apenas 55% (cinquenta e cinco por cento) das meninas afirmaram se sentir seguras para pedir ajuda aos professores, enquanto 45% (quarenta e cinco por cento) não recorreriam.

Sobretudo, o abuso sexual pode ser prevenido se as crianças forem capazes de reconhecer o comportamento inapropriado do adulto, reagir rapidamente, deixar a situação e relatar para alguém o ocorrido. Tais programas para crianças têm sido usados na América do Norte em escolas, envolvendo todas as idades, incluindo o jardim de infância (WOLFE, 1998). Obviamente, antes da intervenção, devem-se considerar os conhecimentos e habilidades prévias das crianças, além da faixa etária.

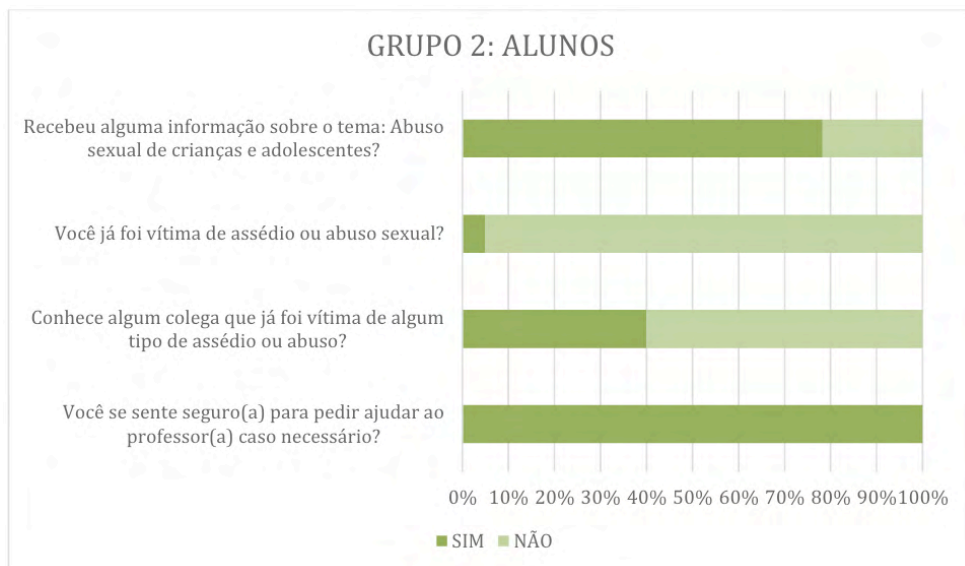


Gráfico nº3: Percentual de alunos vítimas de assédio ou abuso sexual.

Fonte: Dados da pesquisa dos autores (2021).

Ao aplicarmos o mesmo questionário das meninas do Ensino Fundamental II para o grupo 3, constatamos que 5% (cinco por cento) dos alunos do sexo masculino já foram vítimas de algum tipo de assédio ou abuso, 45% (quarenta e cinco por cento) a menos se comparamos com o resultado do grupo 1 do sexo feminino. Outra diferença notória é que 100% (cem por cento) dos educandos, sentem-se seguros para recorrer aos docentes caso necessário. E apenas 10% (dez por cento), não haviam recebido orientações sobre o assunto abuso sexual de crianças e adolescentes, assim como, 60% (sessenta por cento) afirmaram não ter conhecimento de colegas vítimas dessa forma de violência. Cabe lembrar que a literatura aponta que a maioria dos casos de abuso ocorre dentro da família (BRINO, 2008). Assim, se os pais estiverem envolvidos no abuso, corre-se o risco de que a criança seja retirada da escola e afastada do convívio escolar, por isso, muitas vítimas preferem se silenciar ao invés de relatar as ocorrências.

4 | PROJETO DE INTERVENÇÃO: GRUPO DE APOIO PREVENTIVO EDUCACIONAL (GAPE)

Em concordância com Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), a escola é o local do trabalho docente, e a organização escolar é espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho. Dessa maneira, promover a reflexão, o estudo e a pesquisa de problemáticas

que norteiam a instituição de ensino, contribuem para o processo de formação pessoal, reconstrução profissional e conseqüentemente nos saberes da experiência. Portanto, a escola se transforma no principal agente de mudança da realidade dos docentes e do grupo discente.

Na investigação dentro da escola, notamos a falta de uma qualificação acerca da temática, o que leva os professores a recorrer em primeira instância a coordenação ou a diretoria, na tentativa de repassar o caso para outros profissionais. Segundo a psicopedagoga: “Nesses casos não é correto a se fazer, a coordenação deve sim tomar consciência e agir quando preciso, mas no primeiro momento o professor escolhido pela vítima tem o dever de prestar o acolhimento inicial e realizar uma sondagem dos fatos. Pois existe a possibilidade de o aluno desistir de relatar a ocorrência na troca do profissional escolhido por ele”. Assim, é importante a capacitação de profissionais em programas de prevenção do abuso sexual, habilitando-os a detectar e avaliar casos adequadamente, sendo essa uma etapa fundamental das metodologias gerais nos trabalhos de prevenção (GOICOECHEA, 2001). Nesse sentido, educadores podem ser capacitados a ser instrutores de identificação e estratégias de intervenção com crianças e adolescentes vítimas de abuso.

Diante disso, começou a se cogitar a possibilidade de criar um espaço de capacitação para os professores na busca pela construção de uma equipe hábil a prestar atendimento as vítimas de abuso e assédio sexual. E uma vez criado esse ambiente de reflexão, discussão e estudo, podemos dar abertura a outros tópicos poucos explorados dentro da instituição de ensino, como por exemplo, os transtornos psicológicos da ansiedade e depressão, presentes nesse novo recomeço promovido pela volta às aulas presenciais.

Esse projeto de intervenção foi desenvolvido e pensado para auxiliar os docentes na prevenção e no combate do abuso sexual de crianças e adolescentes, tal iniciativa recebeu o nome de Grupo de Apoio Preventivo Institucional (GAPE), e tem como figura central a psicopedagoga da escola, incluída na proposta como articuladora da ação. Na primeira fase do programa, houve a conscientização e capacitação dos professores. Isso, por meio de aulas reflexivas quinzenais, e ao término de cada mês uma atividade relacionada deveria ser trabalhada com os alunos em sala, por exemplo, competição de cartazes informativos, físicos ou virtuais desenvolvidos pelos próprios discentes. Ademais, uma outra recomendação pautada pela psicopedagoga, seria a de enquadrar os pais na capacitação, pois poderiam aumentar a efetividade do programa, particularmente se as crianças forem mais jovens. Nesse caso, pais e escola devem trabalhar conceitos similares. Elroad e Rubin (1993) assinalam o que os pais desejam saber sobre abuso sexual: como identificar abuso sexual, como reagir aos sinais de abuso sexual e como conseguir informações precisas da criança sem ocasionar falsas alegações.

Os docentes voluntários ao projeto, após receberem a capacitação necessária apresentaram o conteúdo para os demais funcionários da instituição, fazendo uma espécie

de corrente de conscientização da problemática, formando um grupo de suporte aos próprios colegas de trabalho, bem como, para o acolhimento inicial consciente das vítimas de assédio ou abuso. Desse modo, a criação de um ambiente conhecedor da realidade e de suas demandas, possibilita a ocorrência da auto-revelação do abuso pela criança. Pois, algumas variáveis são apontadas como intervenientes na revelação: percepção de que os pais podem não acreditar, medo do efeito na família, medo de punição, culpa, lealdade ao agressor, vergonha e desamparo. Já as crianças que revelam imediatamente indicam, como um dos fatores para que isso ocorra, a capacitação prévia, ou seja, a participação em programas de prevenção de abuso sexual.

Assim, percebe-se que a capacitação dos educadores é fator preponderante para a prevenção e o combate do abuso sexual de crianças e adolescentes. A iniciativa do projeto de intervenção GAPE, demonstrou contribuir no processo de formação pessoal e profissional do docente, bem como, conscientizar a comunidade local e disponibilizar um espaço de acolhimento adequado dentro da escola às vítimas. Cabe, nesse sentido, destacar o papel da direção e da coordenação pedagógica da escola no apoio e sustentação desse ambiente de reflexão, investigação e tomada de decisões a fim de instaurar uma cultura de colaboração, como ingrediente da gestão participativa (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

5 | CONCLUSÃO

A pesquisa do tema possibilitou compreender os aspectos positivos e outros que necessitam de modificações para que seja possível implantar ações preventivas do abuso sexual.

A elaboração da proposta partiu das problemáticas vigentes no retorno às aulas presenciais, bem como, a partir de aspectos apontados pela literatura, considerados importantes de serem incluídos nas estratégias para a capacitação dos professores. A atividade teve como objetivo identificar como os educadores se sentem diante de tal demanda, além disso, promover um momento de abertura para os discentes apresentarem seus entendimentos sobre o assunto. Nesse sentido, faz-se necessário investigar e refletir a delicada situação, bem como, desenvolver um projeto de intervenção que abrangesse tanto a questão do acolher, quanto a de auxiliar os educadores no papel de agentes de mudança, e também, as vítimas a serem reabilitadas, ação essa intitulada de Grupo de Apoio Preventivo Educacional (GAPE).

Ademais, o abuso sexual principalmente intrafamiliar é um fenômeno complexo que envolve aspectos psicológicos, sociais e jurídicos, com altos índices de incidência, que pode ocasionar sérias alterações cognitivas, comportamentais e emocionais para a vítima. A complexidade do problema aponta a necessidade de métodos de avaliação efetivos que

incluem: a identificação do abuso, a denúncia, o acompanhamento do caso nos órgãos de proteção à criança, encaminhamento para atendimento médico e psicológico para a vítima e acompanhamento da família para garantir a proteção da criança de outras situações abusivas (HABIGZANG, 2006).

Todavia, cabe destacar a categoria considerada como adequada, que indica a busca de ajuda para a criança e para o agressor, uma vez que a reabilitação deste se configura como ação de prevenção, evitando que ele venha a praticar novos atos de abusos contra crianças. Portanto, a denúncia é a única forma de se enfrentar o problema, fazendo-se cessar os maus-tratos e dando início ao tratamento dos envolvidos, assim como é crucial a participação dos educadores no processo de identificação e reabilitação das vítimas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8,069 de 13 de julho de 1990.

BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. **Professores Como Agentes de Prevenção do Abuso Sexual Infantil**. EDUCAÇÃO & REALIDADE. Vol. 33. N. 2. P. 209. jul/dez, 2008.

CUNNINGHAM, A.H.; SAS, L.D. **The Role of School Programs in Disclosure: tipping the balance to tell the secret: the public discovery of child sexual abuse**. Ontario, Canadá: London Family Court Clinic, 1995. Disponível em: < https://www.attorneygeneral.jus.gov.on.ca/inquiries/cornwall/en/hearings/exhibits/Peter_Jaffe/pdf/Tipping.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

ELROAD, J.M.; RUBIN, R.H. **Parental Involvement in Sexual Abuse Prevention Education**. Child Abuse & Neglect, Elmsford, n. 17, p. 527-538, 1993. Disponível em: <<https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/parental-involvement-sexual-abuse-prevention-education>>. Acesso em: 28 set. 2021.

GOICOECHEA, A.H. **Abuso Sexual Infantil: manual de formación para profesionales**. Madrid: Save the Children; Ministério de Trabajo Y Asuntos Sociales, 2001. Disponível em: <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=880> Acesso em 13 out. 2021.

HABIGZANG, Luísa Fernanda et al. **Avaliação psicológica em casos de abuso sexual na infância e adolescência**. Psicologia: Reflexão e Crítica [online]. 2008, v. 21, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000200021>>. Acessado 10 out. 2021, pp. 338-344.

LERNER, T. **Tratamento Em Situações de Abuso Sexual de Crianças e Adolescents**. Jornal da Rede Saúde, São Paulo, n. 22, p. 15-16, 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/7073/4389>>. Acesso em: 23 set. 2021.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: Políticas, Estruturas e Organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

REPPOLD, C. T., PACHECO, J., BARDAGI, M., & HUTZ, C. **Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais.** São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 7-51, 2002.

SAYWITZ, K. J., Mannarino, A. P., Berliner, L., & Cohen, J. A. (2000). **Treatment for sexually abused children and adolescents.** *American Psychologist*, 55(9), 1040-1049. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2000-05933-008>>. Acesso em 22 out. 2021.

WOLFE, V.V. Child Sexual Abuse. In: MASH, G.; BARKLEY, R. (Orgs.). **Treatment for Childhood Disorders.** New York: Guilford Press, 1998. p. 545-597. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/7073/4389>>. Acesso em 03 set. 2021.

IPAM, Alerta sobre o aumento de casos de abuso sexual infantil durante a pandemia. **IPAM**, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.ipam.com.br/imprensa/em-pauta/ipam-lanca-alerta-sobre-o-aumento-de-casos-de-abuso-sexual-infantil-durante-a-pandemia/>>. Acesso em: 09 out. 2021.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES ESCOLARES NÃO PRESENCIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ARAPIRACA-AL

Data de aceite: 18/08/2022

Tácio Soares Ferreira Barros

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9298-5908>;
Universidade Estadual de Alagoas/Graduando
em História. BRAZIL. E-mail: tacio@alunos.uneal.edu.br

Grupo de Trabalho: *História RP*

RESUMO: O presente escrito apresenta algumas reflexões a partir das vivências educativas no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em tempos de Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP). Outrora, o REAENP foi adotado pelas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas por meio da Portaria/Seduc n.º 4.904/2020, no contexto pandêmico experienciado a partir de março de 2020. Em outubro do mesmo ano, a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) iniciou, remotamente, as atividades do PRP/Capes. O subprojeto “Residência Pedagógica e docência em História: teoria e prática nos processos formativos da identidade profissional”, do campus Arapiraca, foi realizado em duas escolas da rede estadual no mesmo município, sendo a Escola Estadual de Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional Professora Izaura Antônia de Lisboa (EPIAL) o campo de pesquisa onde as ações aqui descritas foram empenhadas. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, com usos de pesquisa bibliográfica e documental, para execução de

um estudo de caso na referida escola. Para a elaboração deste relato, foi selecionado o período que vai de abril a setembro de 2021, meses que correspondem ao segundo módulo do PRP/Capes. Este módulo, assim como o primeiro, foi realizado de forma remota. Pretende-se, então, descrever e analisar as ações empreendidas neste período que englobam desde a observação até o momento da regência, no qual o ensino de História torna-se o principal escopo para reflexões suscitadas por meio da Residência Pedagógica. Portanto, tal relato busca elencar uma série de experiências no âmbito do ensino de História, experiências estas suscitadas pelo contexto vivido, onde o REAENP substituiu o Ensino Presencial na rede estadual de Alagoas e o Programa Residência Pedagógica aderiu ao Ensino Remoto para tornar possível o seu prosseguimento nas IES de todo o país.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Residência Pedagógica; REAENP;

PEDAGOGICAL RESIDENCE AND HISTORY TEACHING IN TIMES OF SPECIAL REGIME OF NON-ATTENDANCE SCHOOL ACTIVITIES: REPORT OF EXPERIENCE IN A STATE SCHOOL IN ARAPIRACA (AL)

ABSTRACT: This writing brings some reflections from the educational experiences in the scope of the Pedagogical Residence Program (PRP/Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) in times of Special Regime of Non-Attendance School Activities (REAENP). In the past, REAENP was adopted by the Teaching Units of the State Public Network of Alagoas through Ordinance/Seduc No. 4.904/2020,

in the pandemic context experienced from March 2020. In October of the same year, the State University of Alagoas (UNEAL) remotely started the activities of the PRP/Capes. The subproject “Pedagogical Residence and teaching in History: theory and practice in the formative processes of professional identity”, on the Arapiraca campus, was located in two state schools in the same municipality, the State School for Integral High School Integrated with Professional Education Professor Izaura Antônia de Lisboa (EPIAL) the research field where the actions described here were undertaken. The methodology adopted was qualitative research through bibliographical and documental research with a case study in that school. For the preparation of this report, the period from April to September 2021 was selected, months that correspond to the second module of the PRP/Capes. This module, like the first one, was performed remotely. It is intended, then, to describe and analyze the actions undertaken in this period that range from observation to the time of conducting, where the teaching of History becomes the main scope for reflections raised through the Pedagogical Residency. Therefore, this report seeks to list a series of experiences within the scope of History teaching, experiences that are raised by the lived context, where REAENP replaced on-site teaching in the state network of Alagoas and the Pedagogical Residency Program joined to Remote Teaching to make possible the continuation in IES across the country.

KEYWORDS: History teaching; Pedagogical Residence; REAENP;

1 | INTRODUÇÃO

O contexto pandêmico se fez absoluto em todas as esferas da vida humana nos últimos meses. No que concerne à educação, a pandemia obrigou os sistemas e as redes de ensino a reorganizarem-se para enfrentar os desafios impostos pelo vírus. No estado de Alagoas, a educação básica estadual orientou-se, a partir de abril de 2020, pela portaria n.º 4.904/2020 da Secretaria de Estado de Educação. O decreto-lei estabeleceu que as atividades pedagógicas deveriam ser realizadas com “mediação tecnológica ou utilizando outros meios físicos (tais como orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/família), a fim de manter a rotina de estudos e garantir aprendizagens essenciais aos estudantes (ALAGOAS, 2020)”.

Na Universidade Estadual de Alagoas, as atividades permaneceram em suspensão por alguns meses; sem uma resolução clara do caminho a ser seguido. O retorno, tanto das aulas quanto dos programas institucionais, foi feito de forma gradativa. Em agosto de 2020, retomamos os estudos. Mais tarde, em outubro, voltamos aos programas institucionais: PIBIC, PIBID e o Programa Residência Pedagógica. As primeiras atividades da Residência Pedagógica foram, obviamente, formações para docentes orientadores, preceptores, residentes bolsistas e voluntários. De outubro de 2020 a abril de 2021, imergimos nas experiências do primeiro módulo do PRP.

Encerrada essa primeira fase do programa, adentramos na segunda. Nesta fase, dedicamo-nos a pensar e praticar a docência a fundo. Estabelecidos na Escola Estadual de Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional Professora Izaura Antônia de

Lisboa, acompanhamos o docente preceptor em suas incursões didático-pedagógicas. Trabalhamos, quase que exclusivamente, com as turmas do terceiro ano do ensino médio. As aulas, em sua maioria, aconteceram de maneira síncrona por meio da plataforma *Google Meet*. Quando não eram síncronas, as aulas eram assíncronas via *Google Classroom*. Embora essa experiência esteja limitada cronologicamente ao período entre abril e setembro de 2021, já estávamos acostumados ao *Meet* e ao *Classroom* desde, pelo menos, novembro de 2020.

Enquanto o acesso ao *Google Meet* era “livre”, o acesso às turmas no *Classroom* foi limitado. Ainda fazendo relação ao tempo, vale ressaltar que no ensino remoto emergencial (ERE), as aulas da disciplina História eram ministradas quinzenalmente, por cerca de uma hora e meia às quartas-feiras, para todas as turmas de terceiro ano da EPIAL. As restrições, portanto, ultrapassaram as barreiras de espaço na medida em que nos foram apresentadas dificuldades em relação à curta duração temporal das aulas. Apesar do horário curto, conseguimos empreender algumas intervenções didático-metodológicas no que concerne ao ensino de História. Por sua vez, tais intervenções objetivaram, de alguma maneira, melhorar o trânsito das experiências entre docente preceptor, discentes e residentes.

As experiências, proporcionadas, sobretudo, pelas relações interativas que se dão entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, são também inerentes às atividades que, como na Residência Pedagógica, exigem envolvimento nos três eixos que estruturam o programa: ensino, extensão e pesquisa. Para Jorge Larrosa (2015), a educação não pode ser limitada ao par teoria/prática quando existe um outro par tão importante quanto, o par experiência/sentido. A experiência, mais uma ação social coletiva que uma ação individualizada, pressupõe transformação. As experiências no campo educacional, portanto, supõem a transformação deste. Acorados nas ideias filosóficas de Larrosa (2015), desempenhamos nossas funções enquanto residentes visando uma práxis docente que ecoe sentidos para além da sala de aula.

Ademais, este trabalho propõe uma visão exploratória acerca da limitação das experiências no ciberespaço. Para tal propósito, interpretamos uma análise que circunda três contextos: 1) o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais, 2) os dinamismos suscitados no e pelo ciberespaço e, por fim, 3) os desafios para real apropriação do processo de ensino-aprendizagem no meio virtual. Estes três tópicos, podemos dizer, ocuparam grande parte deste módulo do PRP. Tanto a observação quanto a regência nesta fase seriam impraticáveis sem uma análise que levasse em conta os aspectos normativos, institucionais e humanos do ERE. Para melhor aproveitamento metodológico, propomos dialogar tal análise a partir de quatro autores: Maurice Tardif, Claude Lessard (2008), Philippe Perrenoud (2009) e Selva Guimarães Fonseca (2003).

2 | SOBRE O REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES ESCOLARES NÃO PRESENCIAIS

Antes de partirmos para a análise sob a ótica das experiências, precisamos fazer algumas considerações acerca do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais. Enquanto documento normativo, o REAENP parece cumprir bem seu papel. Afinal, a vigência da pandemia exigiu uma resposta rápida dos sistemas de ensino à ameaça biológica. Contudo, o mesmo documento falha ao ignorar, intencionalmente ou não, as carências múltiplas tanto do alunado quanto dos docentes. Apesar de viabilizar o ERE, a portaria não vai além da frieza das letras quando permite, sem intervenções, a prevalência da desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos tanto por discentes quanto por docentes. Precariza-se, então, o trabalho docente e também o processo de ensino-aprendizagem.

A ideia, apesar de boa, tem a estruturação duvidosa. Permitir a substituição das atividades escolares presenciais por atividades escolares não presenciais foi a decisão mais acertada para o momento em que vivíamos, certamente. Entretanto, não tivemos políticas de acesso a *internet* e a equipamentos tecnológicos por parte do poder público, políticas que tornariam a educação mais acessível nesta ocasião emergencial. Muito foi sentido em termos de inacessibilidade à *internet*, ausência de recursos e suporte tecnológico. Assim, houve uma crítica generalizada por parte dos agentes educacionais: faltou acesso à tecnologia.

Outros problemas têm relação com as condições de trabalho docente. A organização do trabalho docente no ERE parece ter sido bastante prejudicada; não recebemos recursos materiais para prover as carências de docentes que precisavam, no mínimo, de um equipamento digital que permitisse a gravação e edição de videoaulas. Assim, esses docentes tiveram que se reorganizarem também em termos materiais; comprando, por conta própria, aparelhos que lhe permitissem desempenhar seu trabalho.

Observa-se, no geral, grande insatisfação com o modelo remoto de ensino. Não exatamente pelo modelo, mas pela forma como este foi estabelecido. Não houve, por questões razoáveis, formação eficaz, nem dos sistemas, nem das redes de ensino tampouco dos entes humanos envolvidos e inseridos nestas, para ambientação destes ao ciberespaço. Essas questões, aliás, ultrapassam a discussão da inclusão digital, engatando questões de ordem cultural, social, econômica e política. Problemas de ordem estrutural, portanto, fizeram do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais um regime pouco inclusivo e, sendo assim, pouco efetivo.

3 | SOBRE AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA-CAMPO

A escola, nos lembram Tardif e Lessard (2008, p. 55), “como lugar de trabalho, não é

apenas um espaço físico, mas também um espaço social”. Mesmo sem sua estrutura física, a escola ainda é um espaço social. No REAENP, tal espaço transfigurou-se em ciberespaço. Os espaços sociais de educação, sejam virtuais ou não, são feitos para acolhimento dos entes envolvidos no processo educacional.

Como já foi ressaltado, o trânsito dos residentes às salas de aula virtuais foi livre. Portanto, as experiências aqui elencadas estão intrinsecamente ligadas às vivências em sala de aula, sendo bastante limitadas as vivências que ultrapassaram a sala de aula, dada à dificuldade em acessar a escola no contexto pandêmico.

A educação histórica, formalmente conduzida a partir deste espaço chamado sala de aula, visa, para Fonseca (2003, p. 30), “formar e socializar o homem para não se destruir — destruindo o mundo —, o que pressupõe comunicação, transmissão, reprodução”. Fora do espaço físico, admitimos que esse continua sendo seu propósito.

Comunicação, transmissão e reprodução são princípios cabíveis nos mais distintos cenários educativos. No entanto, na experiência deste segundo módulo, observamos que comunicação, transmissão e reprodução ficaram comprometidos na medida em que as relações interativas entre docente e discentes rareavam; notadamente houve uma ausência massiva dos discentes na participação interativa, poucos eram os que se permitiam abrir câmera e microfone para, virtualmente, fazer sua contribuição à comunicação. Podemos dizer, entremeios, que houve uma precarização da interação, tão necessária ao processo de ensino-aprendizagem, entre docente e discentes.

Cabe destacar, contudo, que tal precarização não se deu por ausência de “metodologias ativas” ou falta de empenho didático do docente, mas, antes, por um desinteresse coletivo dos educandos para com o espaço e o modelo educacional adotado durante a pandemia do coronavírus. A reclamação, até onde pudemos notar, ultrapassava a sala de aula de História, sendo repetida em, praticamente, todas as outras disciplinas ministradas neste meio. Nem *Google Meet* nem Classroom pareciam recursos atrativos aos educandos, mesmo outros espaços, como o aplicativo de mensagens *Whatsapp*, registraram interações bastante escassas entre docentes e discentes. A defasagem, portanto, nada leva a crer que seja exclusiva da disciplina de História ou da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dantes, notamos uma defasagem e uma indiferença generalizadas em relação ao ERE.

Neste sentido, Fonseca (2003, p. 103) pontua: “ensinar é estabelecer relações interativas que possibilitam ao educando elaborar representações pessoais sobre os conhecimentos, objetos do ensino e da aprendizagem”. O que acontece quando as interações são esporádicas, quase raras, ou estão limitadas ao aviso rápido e envergonhado do aluno ao comunicar “professor, vou precisar sair da aula”. O processo de ensino- aprendizagem se torna deficitário.

A vivência das experiências a partir da docência, isso é a própria instrumentalização da transformação (aquela que é exteriorizada socialmente), torna-se precarizada quando não encontra no outro a interação necessária. Partido dessas ideias, Tardif e Lessard (2008, p. 51), sugerem que “o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho, do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele”. Esse campo das experiências, não individuais, mas essencialmente sociais mostra-se debilitado à medida que não encontra nas relações humanas a interação necessária à formação dos conhecimentos aprendidos e ensinados.

O cenário se torna ainda mais deficitário, quando lembramos do tempo e da duração destinados às aulas de História na instituição de ensino: aulas quinzenais com duração de, no máximo, uma hora e trinta minutos. Essa foi a organização curricular proposta pela escola, que, conforme a portaria n.º 4.904/2020, tem liberdade para construir seu plano de ação para o REAENP.

Assim, retomemos o ambiente: na sala de aula virtual, todas as turmas do terceiro se reúnem para durante pouco mais de uma hora assistir, passivamente, ao que é explorado pelo docente em sua fala. Como já mencionamos, o problema não está na didática do professor regente ou seus métodos de ensino — majoritariamente, condizentes ao momento. Se pudéssemos sentenciar algum juízo acerca das suas aulas é que elas eram bastante dinamizadas, valendo-se de metodologias que, em outro contexto, captariam a atenção discente instantaneamente — uso de músicas, de poesias, trechos de filmes e/ou séries, etc. Porém, nada disso era atrativo aos alunos a ponto de fazer com que estes ligassem suas câmeras e/ou microfones para alguma interação, mesmo que breve — com raríssimas e repetidas exceções.

Deste modo, as dinâmicas interativas mostraram-se pouco efetivas, uma vez que para o estabelecimento de uma relação interativa é preciso que as duas partes se envolvam. O envolvimento dos alunos, mesmo com as dinâmicas orientadas pelo docente e pelos residentes, foi bastante aquém do que esperava-se, por exemplo, das mesmas dinâmicas se em sala de aula física. Destacamos, novamente, que não é um fracasso incutido no modelo virtual, mas um fracasso presente na organização social, que é desigual e não dá a todos oportunidades de acesso e permanência, especialmente no meio digital, ao qual ainda poucos têm pleno acesso.

Um trabalho mais aprofundado poderia denunciar, por exemplo, a discrepância entre as experiências do ensino remoto emergencial na rede pública de educação e na rede privada; focando, logicamente, nas experiências discentes. Não é este relato que realizará tal empreitada, mas a reflexão não perde sua validade. Não estamos diante do fracasso da educação virtual, estamos diante do fracasso da promoção de igualdade e justiça social. A escola pública, infelizmente, é mais uma vítima dos abismos da desigualdade.

Outrora, não são poucos os relatos — por professores — de alunos que perderam parentes, que tiveram de buscar emprego em meio a uma pandemia mortífera, pois “a casa precisava de sustento”, de educandos que desenvolveram transtornos psicológicos, outros que não conseguiram — mesmo com muitas tentativas — se adequarem ao meio virtual. Enfim, são diversas as realidades e, na nossa rede pública, angustiantes. As “buscas ativas” — empreitadas nas quais as escolas tiveram que se empenhar — revelam partes dessas distintas vivências, mas não todas. Não é demais lembrar que a pandemia é uma catástrofe, provavelmente a maior desse início de século. Catástrofes moldam não só gerações, mas personalidades. Nos interessa agora, resgatar o tanto que se perdeu humanamente, materialmente e intelectualmente.

A Residência Pedagógica estrutura-se, então, a partir das experiências que essa tragédia produziu; uma ausência (quase) permanente foi o que permeou o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais. Neste segundo módulo, os desafios, como vimos, ultrapassam a sala de aula, pois estão além dela; são produtos da desigualdade, da falta de diretrizes claras, enfim, produtos da desordem que tomou conta dos nossos dias nos últimos meses.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência deste módulo do Programa Residência Pedagógica no ensino remoto emergencial, sob uma legislação específica e sob circunstâncias e tempos incertos, tiranos, definitivamente, de qualquer lugar-comum; aquele lugar onde a prática docente é vista como mera “união” entre a teoria e a prática, uma dicotomia antiquada e já há tempos superada. Como aponta Perrenoud (2009, p. 23), “a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade”.

As qualidades “reflexiva, crítica e criadora de identidade” da formação inicial tornaram-se mais agudas. O convite à reflexão perpassa a prática docente, traduz-se também na análise histórico-crítica que vai das letras frias dos documentos oficiais ao tempo presente, já a postura crítica ultrapassa os limites da pesquisação, é uma postura interrogativa ante ao novo mundo que surge depois da catastrófica experiência pandêmica que, em sua cruel pedagogia, nos ensinou a esperar apreensivos pelo desconhecido. Mas, no fim das contas, a exceção deste tempo que se tornou regra em tão pouco tempo, vingou uma identidade docente que precisa se educar, justamente, para recepção deste mesmo desconhecido. Agora mais que nunca, desconhecemos o que está por vir — a curto, médio e longo prazo. E, por isso mesmo, precisamos estar preparados para o futuro que nos espera.

Por fim, as experiências que nos atravessaram apontam que o saldo final do ERE está muito distante de ser positivo. O problema, insistimos, não deve ser atribuído

primordialmente ao formato. As circunstâncias, o clima de insegurança e medo constantes, as poucas medidas práticas de governo (em todas as esferas), a pressa e esse mesmo desconhecido minaram qualquer chance da educação virtual para a educação básica, especialmente nas redes públicas de ensino, render um saldo positivo. Há muito o que recuperar.

A Residência Pedagógica, contudo, mostrou-se preparada para os desafios que o desconhecido trouxe. Deste segundo módulo, portanto, aprendemos que a educação é feita a muitas mãos e sentimos intensamente quando algumas destas mãos faltam. Visamos para o módulo vindouro, que esperamos ser em modelo híbrido, uma intervenção mais assertiva para a reconstrução do processo de ensino-aprendizagem — tão combatido ao longo deste cenário em que vivemos.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papyrus, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **A formação dos professores no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. São Paulo: Artmed Editora, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Secretaria Executiva da Educação. Portaria/Seduc nº. 4.904/2020, de 07 de abril de 2020. Estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, como parte das medidas preventivas à disseminação do Coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Alagoas, 07 abr. 2020, Seção 1, p. 5.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE LÍNGUA INGLESA – PORTUGUÊS DO PIBID E RP

Juliana Oliveira de Santana Novais, Maria Edna Porangaba do Nascimento

(Organizadores)

COMO O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA IMPACTA NA FORMAÇÃO DOCENTE?

Data de aceite: 18/08/2022

Jeiverson Bernardo Alves da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8913-6278>;
universidade estadual de alagoas-UNEAL /
Graduando do curso de Língua Inglesa/RP/
CAPES/UNEAL. BRAZIL, E-mail; jeiverson@
alunos.uneal.edu.br

Karla Rayane da Silva Azevedo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0308-6888>;
Instituição de Ensino Superior/ Graduanda
do curso de Língua Inglesa/RP/CAPES/
UNEAL, BRAZIL, E-mail:; karlaazevedo17@
gmail.com

Marcone Torres da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2227-0637>;
universidade estadual de alagoas-
UNEAL / Graduando do curso de Língua
Inglesa/RP/CAPES/UNEAL. BRAZIL,
Email:marconetorres22@gmail.com

Marta Avelino Martiniano da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3881-8679>
Marta Avelino Martiniano da silva; Graduanda
do curso de Língua Inglesa/RP/CAPES/UNEAL,
BRAZIL, E-mail:; martinha7martiniano@hotmail.
com

Maria Edna Porangaba do Nascimento

Juliana Oliveira de Santana Novais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9851-1954>;
universidade estadual de alagoas-UNEAL /
Docente orientador do RP, BRAZIL, E-mail
juliana.novais@uneal.edu.br

Grupo de Trabalho: Letras Inglês - RP

RESUMO: O presente relato de experiência tem como objetivo mostrar a importância do programa residência pedagógica, doravante PRP, na formação dos discentes de licenciatura em Letras em inglês da Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL. O PRP foi desenvolvido como política nacional de formação de professores, e tem como finalidade: incentivar a formação docente, fortalecer os vínculos entre universidade e escolas públicas e as redes de ensino e adaptar os currículos dos cursos de licenciatura. Neste contexto, é importante destacar que o programa é de grande aplicabilidade para alunos/professores, uma vez que permite aos residentes um contato mais frequente com a realidade da escola pública, tendo ciência das questões pedagógicas e burocráticas que norteiam a escola, também permite aos discentes e futuros docentes a oportunidade de estudar e aplicar teorias referente ao ensino e aprendizagem. Sendo umas das principais funções do PRP a qualificação profissional e intelectual dos futuros professores, apresentaremos como o programa tem contribuído para a qualificação profissional durante o período de permanência na Escola Estadual Carlos Gomes de Barros, na cidade de União dos Palmares - AL, também relataremos como o acompanhamento do preceptor e dos encontros com as coordenadoras foram importantes para a formação profissional. Para a fundamentação teórica, optamos por FELDMANN (2004) e LIBÂNEO (2004). Logo, as informações aqui apresentadas foram extraídas do período de vigência do programa 2020-2021. Assim, o trabalho foca em como PRP tem contribuído para uma formação profissional qualitativa dos

envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica, formação, docente.

HOW DOES THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM IMPACT ON TEACHER EDUCATION?

ABSTRACT: This experience report aims to show the importance of the pedagogical residency program - RP in the training of undergraduate students in Literature in English at the state university of Alagoas - UNEAL. The pedagogical residency program was developed as a national policy for teacher training, and aims to: encourage teacher training, strengthen links between universities and public schools, strengthen teaching networks and adapt curricula. In this context, it is important to highlight that the program is of great service to students/teachers, as it allows residents to have more frequent contact with the reality of public schools, being aware of the pedagogical and bureaucratic issues that guide the school, it also allows students and future teachers the opportunity to study and apply theories related to teaching and learning. As one of the main functions of the Pedagogical Residence is the professional and intellectual qualification of teachers, we will present how the program has contributed to professional qualification during the period of stay at the Carlos Gomes de Barros State School, in the city of União dos Palmares - AL, we will also report as monitoring of the preceptor and *Meetings* with the coordinators were important for professional training. For the theoretical foundation, we chose FELDMANN (2004), LIBÂNEO (2004). Therefore, the information presented here was taken from the 2020-2021 program period. Thus, the work will focus on how PR has contributed to a qualitative professional training of those involved..

KEYWORDS: Pedagogical Residency, training, teacher.

INTRODUÇÃO

O PRP é uma política nacional de formação de professores da educação básica e consiste na “implementação de projetos inovadores que estimulam articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018, p. 1). O programa permite que os graduandos tenham um contato semanal com a instituição de ensino da educação básica, participando desde o planejamento até a regência das aulas. Neste contexto, os licenciandos têm um contato mais frequente com professores mais experientes, possibilitando um intercâmbio de informações, resultando, assim, em uma formação profissional de qualidade.

Embora, não seja recente as discussões sobre formação continuada de professores, o termo residência educacional, de acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019, p. 335) foi utilizado pela primeira vez no texto do Projeto de Lei do Senado nº 227/2007. O projeto de lei desenvolvido pelo até então deputado Marco Maciel (DEM-PE), buscava meios para introduzir um programa que possibilitasse a melhoria na formação de professores. Porém está, naquela época, fora rejeitada por não ter os votos necessários para a aprovação. Em 2012 o projeto voltou à cena, desta vez por meio do Projeto de Lei nº 284/2012

(BRASIL, 2012). O senador Blairo Maggi (PL/MT) propôs a alteração na “Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica.” (BRASIL, 2012)

Em 2018, foi implementado no Brasil o PRP por meio do ministério da educação (MEC) juntamente com o centro de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), sendo o programa “uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica”, conforme apresenta o edital 6/2018 (BRASIL, 2018)

O PRP tem se mostrado de grande importância para professores em formação, uma vez que permite aos residentes um contato mais aprofundado com os aspectos que norteiam a educação, além de permitir a combinação entre teoria e prática. Atualmente, na vigência do edital 1/2020 o PRP (2020-2022) tem permitido a formação de futuros professores de forma atípica, devido ao período pandêmico (COVID-19). O PRP que antes era desenvolvido de maneira presencial passa a ser remoto, possibilitando aos discentes/docentes ter um novo olhar para a educação.

Nesta perspectiva, o objetivo do presente trabalho é o de trazer um relato de experiência sobre a importância do PRP para a formação de qualidade dos licenciados do curso de letras-inglês, do campus V, da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL. Apresentaremos como o acompanhamento do preceptor, quanto das coordenadoras institucionais, foram significantes para a formação dos residentes durante a estadia em uma escola estadual localizada na cidade de União dos Palmares-AL.

Para a elaboração deste artigo, usamos como metodologia, a coleta de dado com base nos relatos das atividades desenvolvidas durante o PRP, na qual inclui, as reuniões, planejamentos, vivência das experiências em sala de aula virtual/presencial, além do estudo bibliográfico dos editais: 6/2018 (2018-2019) e 1/2020 o PRP (2020-2022).

O presente trabalho tem como fundamentação teórica os estudos de FELDMANN (2009) que afirma sobre a necessidade de discutir a formação dos educadores com a perspectiva da qualidade social, do compromisso político de transformação e da ressignificação da escola como um ambiente formador de identidade dos sujeitos e Libâneo (2004) no qual destaca que a formação inicial deve perpassar três eixos: conhecimento científico e filosófico, conhecimento específico da atividade propriamente dita e conhecimento técnicos -profissionais. Logo, o relato de experiência mostra como o PRP impacta de maneira positiva na formação dos graduandos.

Esperamos com este artigo poder evidenciar as contribuições do PRP para uma formação de qualidade dos estudantes do curso de licenciatura letras-inglês da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Também, buscaremos destacar como as atividades que

foram desenvolvidas no programa são fundamentais para a prática pedagógica do docente. Relataremos as contribuições do acompanhamento do preceptor e coordenadoras nos aspectos teóricos-metodológicos nos campos que envolvem a educação. Finalizaremos mostrando a importância do programa para os licenciados nos aspectos em norteiam o planejamento, regência, e os conhecimentos teóricos alinhados com a prática.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O PRP é uma política pública amparada pelo Ministério da Educação (MEC) ligada com o centro de aperfeiçoamento de pessoal em nível superior (CAPES). A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional que tem como premissa básica o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

O PRP foi efetivado buscando melhorar a formação dos discentes dos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior das redes públicas e privadas, visando:

- 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 do estágio supervisionado 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.
- 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). (BRASIL, 2018, p. 1)

Pautado na formação inicial dos discentes/docentes o PRP é direcionado para os estudantes que já tenham cumprido cerca de 50% da carga horária do curso de licenciatura, e para os alunos que tenham a disponibilidade em dedicar-se 440 horas em atividades de residência pedagógica em um período de 18 meses. (BRASIL, 2018, p. 4)

O PRP é desenvolvido por concessão de bolsas nas modalidades: residente, coordenador institucional, docente orientador, preceptor, sendo dada a definição de cada um destes:

- I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir

do 5º período;

II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;

III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;

IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo. (BRASIL, 2018, p. 3)

Conforme o primeiro edital 6/2018 (2018-2019), os participantes do PRP estavam submetidos a cumprir um requisito de 440 horas em atividades distribuídas em

60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividade. (BRASIL, 2018, p. 3)

Em seu segundo edital 1/2020 (2020-2022) o PRP traz uma pequena mudança na estrutura do programa, passando a ser organizado em três módulos, com duração de 6 meses, sendo 138 horas de atividades cada módulo, perfazendo um total de 414 horas, que inclui formação metodológica, elaboração de planos e regência

a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;

b) 12 horas de elaboração de planos de aula;

c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. (BRASIL, 2020, p. 3)

Mesmo diante de uma pequena mudança em relação ao primeiro edital, o programa foi desenvolvido para que os licenciandos pudessem dedicar-se mais de 20 horas semanais para a formação profissional com foco na interligação entre universidade e escola campo. Outro ponto, presente nos dois editais, é a formação continuada dos estudantes residentes. Assim, além de observar e ministrar aulas, os residentes precisam participar de formações ofertadas pelo docente orientador de cada núcleo do PRP.

O PRP é dividido em núcleos, cada núcleo é composto por um docente orientador, três preceptores, 24 residentes bolsistas, seis residentes voluntários. Os graduandos submetidos ao programa são acompanhados por um professor da educação básica, na qual é chamado de preceptor, este é responsável em acompanhar e orientar os residentes nos planejamentos e regência das aulas. Os residentes e os preceptores são acompanhados por um docente orientador, que são professores universitários selecionados pelo edital. Estes(as), por sua vez, são responsáveis pelas formações continuadas e pela promoção

e adequação dos currículos em consonância com a BNCC, fazendo assim a ponte entre teoria e prática.

Dessa forma, o PRP é uma política pública de formação que permite aos graduandos vivenciar a profissão docente ainda durante a graduação, pois, na vigência do programa os residentes estão abertos a fazer ponderações sobre a prática docente, desenvolver as habilidades que engloba o processo de ensino e aprendizagem, planejar aulas, buscando construir experiências significativas, garantindo um aperfeiçoamento da prática docente.

A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente segundo Garcia (2009) “é uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber ser que se exerce no processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa.” Partilhando da mesma ideia, Imbernón (2010) chama atenção para uma formação que deve sinalizar para o futuro professor a preparação para uma profissão que tem por exigência a dedicação aos estudos ao longo da sua vida profissional.

Segundo Feldmann (2009) é importante discutir a formação dos educadores com a perspectiva da qualidade social, uma vez que implica na transformação da escola e na identidade dos sujeitos.

Pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação. Mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidades de um mundo melhor, de uma melhor convivência as entre pessoas (FELDMANN, 2009, p. 75-76).

Partindo da premissa da inserção dos discentes/docentes no espaço escolar, o PRP tem como objetivo ofertar uma formação de qualidade para os futuros profissionais da educação. Na sua segunda edição, o PRP (edital 1/2020) teve início no mês de outubro de 2020, em meio ao período pandêmico. Neste contexto, tanto a adesão da inscrição como as etapas que compõem o processo seletivo foram realizadas mediante plataformas virtuais, neste primeiro momento o PRP nos conduz a uma reflexão sobre a necessidade de estarmos inteirados com as mídias digitais e as TDIC.

Após a adesão do programa, os residentes participaram da abertura oficial, esta foi realizada por meio virtual. Na ocasião, os residentes tiveram a oportunidade de ouvir mestres e doutores partilhando experiências adquiridas durante a vigência da primeira edição do programa. Suas falas nos ajudaram a perceber que os espaços entre universidade e escolas são indissociáveis “gerando um movimento contínuo mutuamente enriquecedor, reconhecendo as escolas públicas como espaço privilegiado para concretizar a propalada

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (LÜDKE; RODRIGUES; PORTELA, 2012, p. 207).

Sendo um dos pilares do PRP a consolidação entre universidade e escola, fomos honrados com formações semanais realizadas com a participação das coordenadoras institucionais e preceptores, nas quais nos ajudaram a alinhar as teorias com a prática docente. “A prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela” (VÁZQUEZ, 1997, apud GIMENES, 2011. p. 35 – 36).

Ainda na perspectiva da interlocução entre instituição de ensino superior e escola básica, tínhamos encontros semanais com o preceptor, nas ocasiões abordamos questões específicas da sala de aula que estávamos inseridos, isto, nos ajudou a pensar na educação para além da sala de aula. Foi nesses encontros que começamos a ter ciência da parte burocrática. Neste viés, iniciamos um estudo dos documentos que regem a instituição de ensino, como o projeto político pedagógico, regimento escolar, proposta pedagógica e portarias do governo sobre a rede estadual de ensino.

No que se refere às questões pedagógicas, começamos estudando as partes teóricas com as coordenadoras institucionais (artigos acadêmicos que abarca a ação de planejar, ensinar e reavaliar a prática docente) e com o auxílio do preceptor, elaboramos e executamos planejamento, roteiros, sequências didáticas, planos de aulas e atividades. Esta interligação possibilitou sairmos das abstrações teóricas para a vivência na prática docente. “É na relação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade” Lima e Gomes, (2002, p. 169)

No que tange “a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular”. (BRASIL, 2018, p. 1). Tivemos um estudo detalhado de como alinhar as competências e habilidades da BNCC nas execuções das aulas e atividades. Neste âmbito, passamos a compreender a importância de ter um documento normativo como ferramenta na elaboração do currículo escolar.

No que diz respeito ao acompanhamento do preceptor durante os planejamentos e a prática de lecionar, fomos extremamente beneficiados, uma vez que tínhamos como tripé a dinâmica de: observar a metodologia do professor utilizada durante a aula, ministrar aulas levando em consideração ao método usado pelo preceptor, e após ministrar a aula, nos reunimos para analisar os aspectos positivos, e os pontos que deveriam ser ajustados. Consoante Libâneo (2004) ressalta que a formação inicial deve perpassar três eixos: conhecimento científico e filosófico (teoria do conhecimento, teoria da comunicação), conhecimento específico da atividade propriamente dita (teoria da educação, didática, organização escolar, documentos normativos) e conhecimento técnicos-profissionais (currículo, planejamentos, avaliação).

Tendo como base os três eixos citados por Libâneo, O PRP nos possibilitou estudo de diversos artigos acadêmicos sobre variados temas na área do ensino/aprendizagem de línguas, bem como o estudo de documentos que norteiam a educação como a BNCC. Outro ponto debatido, durante os encontros de formação e com os preceptores, foi sobre o currículo das escolas, como planejar uma aula e como avaliar os estudantes.

Desse modo, ressaltamos que o PRP tem se mostrado uma política de qualidade na formação de docente, uma vez que nos trouxe um panorama geral da educação básica. No transcorrer dos dezoito meses de vigência do programa, passamos a ter uma articulação mais incisiva entre a universidade e escola básica, saímos das dimensões abstratas e ficamos diante dos problemas reais que engloba a instituição de ensino, percebemos a importância de nos reinventar como professores para mantermos os alunos motivados, além do contato frequente com professores experientes. Dessa forma, o programa nos permitiu experimentar a essência da prática docente ainda na graduação.

CONCLUSÃO

Embora o PRP seja uma política pública recente no Brasil, seu papel em oferecer uma formação de qualidade é inegável. Ao longo de sua vigência tem permitido que graduandos tenham uma visão real de sua futura profissão, possibilitando um estudo de questões teórico-metodológicas. Assim, preparando-os para o ofício de educar. Como reitera Freitas et al. (2020, p. 4) “não há como desenvolver certas habilidades apenas pelo olhar teórico já que, na atuação docente faz-se necessário tomar decisões, resolver problemas imprevisíveis da prática, articular conhecimentos e habilidades para atingir os objetivos propostos.”

O PRP como política nacional de formação de professores tem contribuído de forma significativa para a formação docente, de modo que, os graduandos contemplados pelo programa podem usufruir da realidade da educação básica, ambientando-se nas questões pedagógicas, burocráticas, planejar, ministrar aulas, e conviver com professores experientes.

As experiências durante o programa confirmam que quanto mais cedo aplicamos a teoria em prática mais significativa será sua aquisição do conhecimento resultando em aprendizagem significativa, colaborando para podermos agir como agentes transformadores da realidade educacional.

Por fim, passar por todas as experiências vivenciadas no PRP nos ensinaram que a prática ministrar aula vai muito além de conhecer o conteúdo e compartilhar ensinamentos, envolvem planejar, preparar e executar usando uma metodologia que seja expressiva para os estudantes, dessa forma estamos usando a educação como ferramenta que “muda pessoas, pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1987, p.87).

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Projeto de Lei do Senado n.º 284*. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica*. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 28 set. 2021.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. *Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente*. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 7 out. 2021.

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELA, V. C. M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 9, n. 16, p. 59 - 83, abr. 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena; GOMES, Marineide de oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (Orgs.) -2 Ed. São Paulo: Cortez, 2002

GIMENES, Camila Itikawa. Um estudo sobre a epistemologia da formação de professores de ciências: indícios da constituição de identidades. Curitiba: 2011. Dissertação (Mestrado) em educação – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; GARRIDO, Selma Pimenta. **Formação de profissionais da**

educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educ. Soc.* vol. 20 n.68 Campinas Dec.1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo, Difel, 1960a.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei Nº 227, de 2007 sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Maciel. Disponível em: < <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acesso em: 29 de setembro. 2021

_____. Senado Federal. Projeto de Lei Nº 284, de 2012 sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Maciel. Disponível em: < <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>>. Acesso em: 29 de agosto. 2021. _____.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A UTILIZAÇÃO DE JOGOS MEDIADOS PELAS TDICS DURANTE A PANDEMIA

Data de aceite: 18/08/2022

Ana Raquel Alves Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9754-2054>;
Graduanda do 7º período em Letras Português/
Capes/ Uneal/Campus V, BRASIL, E-mail: ana.
silva37@alunos.uneal.edu.br

Silmara Pereira da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4124-3450>;
Graduanda do 7º período em Letras Português/
Capes/Uneal/Campus V, BRASIL, E-mail:
Silmara.silva@alunos.uneal.edu.br

Juliana Oliveira de Santana Novais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9851-1954>. Professora Coordenadora do Residência Pedagógica Letras/Capes/ Uneal/Campus V, BRAZIL, E-mail: juliana.novais@uneal.edu.br

Maria Edna Porangaba do Nascimento

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3989-2515>; Professora Colaboradora do Residência Pedagógica Letras/Capes/Uneal/Campus V, BRAZIL, E-mail: edna.nascimento@uneal.edu.br

Grupo de Trabalho: Letras Português - RP

RESUMO: O presente relato de experiência parte das observações feitas, durante o ano de 2021, por duas graduandas participantes do Residência Pedagógica (RP), durante as aulas de língua portuguesa desenvolvidas no 9º ano do ensino fundamental anos finais, em uma escola municipal da cidade de União dos Palmares- AL. Devido ao momento pandêmico, ocasionado pelo novo coronavírus, as instituições de ensino e os profissionais envolvidos com a educação tiveram

que se adaptar a uma nova forma de ensino no qual não estavam preparados, uma vez que a realidade foi transformada em um curto espaço de tempo. Desde março de 2020, o ensino antes presencial migrou para o *on-line* fazendo com que estudantes e professores passassem a se relacionar quase que exclusivamente por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o que acabou afetando diretamente o projeto RP, que se iniciou em outubro de 2020. Em agosto de 2021 as aulas passaram para o sistema híbrido, acarretando uma nova adaptação do sistema de ensino/aprendizagem. Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é descrever as experiências vivenciadas por duas residentes, graduandas em letras pela Universidade Estadual de Alagoas - Campus V, nesse contexto tanto de distanciamento social quanto de retorno às aulas no formato híbrido. Como base teórica, recorreremos aos estudos sobre ensino de língua portuguesa na educação básica bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto que estamos vivendo, as TDIC e os jogos se tornaram essenciais mostrando novas maneiras de ensinar e de aprender nessa nova realidade de isolamento social e retorno parcial às aulas.

PALAVRAS-CHAVE: TDIC, Ensino, Residência Pedagógica, Relato de experiência, Pandemia.

**PEDAGOGICAL RESIDENCE:
EXPERIENCE REPORT ON THE USE OF
GAMES MEDIATED BY TDICS DURING
THE PANDEMIC**

ABSTRACT: This experience report is based on the observations made, during 2021, by two

undergraduate students participating in pedagogical residency (RP), during Portuguese language classes developed in the 9th grade of elementary school in the final years, in a municipal school in the city of Union of Palmares-AL. Due to the pandemic moment caused by the new coronavirus, educational institutions and professionals involved in education had to adapt to a new way of teaching in which they were not prepared, since reality was transformed in a short period of time. Since March 2020, teaching that used to be face-to-face has migrated to online, causing students and teachers to interact almost exclusively through (TDICs), which ended up directly affecting the RP project, which began in October 2020. In August 2021, classes were switched to the hybrid system, resulting in a new adaptation of the teaching/learning system. In this perspective, the objective of this work is to describe the experiences lived by two residents, graduate students in letters at the State University of Alagoas - Campus V, in this context both of social distancing and of returning to classes in a hybrid format. As a theoretical basis, we resorted to studies on Portuguese language teaching in basic education as well as the BNCC. In this context we are living in, TDIC and games have become essential, showing new ways of teaching and learning in this new reality of social isolation and partial return to classes.

KEYWORDS: Digital technologies, Teaching, Pedagogical Residency, Experience report.

INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual em que a pandemia toma conta da realidade mundial, nem o ensino consegue se desviar das consequências geradas por um vírus letal como o covid-19. Dessa forma, adequações tiverem que ser adotadas na busca de lidar da melhor maneira dentro do âmbito educacional em prol da aprendizagem de todos os discentes. A principal medida assumida foi o uso de tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC) no processo de ensino-aprendizagem. Em função do distanciamento social, os professores e estudantes passaram a interagir, quase que unicamente, por meio de aparelhos eletrônicos, como: celulares, tablets e computadores. Com o apoio, além das TDIC, foram os jogos didáticos que auxiliaram na fixação dos conteúdos, e ajudaram a quebra da monotonia.

O momento foi desafiador e de maneira aligeirada os professores tiveram que aprender novas formas de conviver, de ensinar e aprender. E nesse ensejo pandêmico é que o programa Residência Pedagógica (RP) edital CAPES nº 1/2020 teve início. O programa RP, financiado pela CAPES, consiste em bolsas distribuídas entre docentes, residentes e preceptores, que ajudam no aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso. Programas de políticas públicas, tais como o RP, são importantes para a formação inicial dos professores, pois intensifica a vivência dos discentes dentro da realidade escolar.

Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é trazer um relato de experiência de como os jogos educativos mediados pelas TDIC têm contribuído para o ensino e aprendizagem em tempos de pandemia, tanto no ensino remoto como no ensino híbrido.

Assim, as perguntas que buscamos responder são: como os jogos mediados por TDIC têm contribuído para o processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia? Como os jogos mediados pelas TDIC contribuíram para a adaptação de aulas presenciais para o remoto e do remoto para o ensino híbrido?

A escolha por esta temática surgiu das dificuldades vivenciadas pelos estudantes, professores e principalmente pelos residentes, em se adaptar à nova realidade imposta pela pandemia. Esperamos que esse trabalho gere uma reflexão com o olhar voltado para a realidade de uma escola pública municipal e os desafios enfrentados pela comunidade que a compõe, e ajude a comunidade acadêmica preocupada com o processo de formação de professores. Além de ser um material que possa ser utilizado posteriormente, servindo para o nosso acervo profissional e formativo.

A metodologia adotada neste relato é uma descrição detalhada, dessa forma, buscaremos expor dois diferentes momentos vivenciados no RP durante o processo de ensino/aprendizagem, a saber: remoto e híbrido, observando as contribuições das TDIC e dos jogos. É importante destacar que as observações aconteceram em uma escola municipal de União dos Palmares- AL, mais especificamente em uma turma do 9º ano do ensino fundamental anos finais, composto por vinte seis alunos. As atividades, aqui descritas, foram realizadas semanalmente entre as tardes de segunda e terças-feiras, através do programa RP. Como base teórica recorreremos à BNCC (2018) e alguns pesquisadores da área, como: FIALHO (2008), ALMEIDA e SILVA (2011), entre outros.

Na perspectiva de oportunizar aprendizagem de forma flexível e virtual, conforme citada por Daudt (2015), acreditamos ser possível dar continuidade no desenvolvimento educacional com o apoio das TDIC e jogos, fazendo com que seja diminuído os impactos e/ou efeitos gerados pelo isolamento social diante de proporção gigantesca de alunos afastados da materialização da sala de aula. Com isso, explicaremos sobre a ferramenta powerpoint, que utilizamos em nossas aulas e puderem ser utilizadas nas duas modalidades de ensino, remota e híbrida, ajudando na adaptação e readaptação dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a chegada da pandemia do covid-19, as escolas e professores tiveram que se reinventar na busca de continuar o processo de ensino/aprendizagem. Essas estratégias geraram um grande desafio, já que os contatos entre discentes e docentes passaram a ser mediados quase que exclusivamente pelas TDIC com acesso à *Internet*. Outro desafio vivenciado nesse momento de isolamento social foi a falta de formação para lidar com o ensino remoto. Poucos foram os professores que receberam algum tipo de treinamento, levando os profissionais a procurarem cursos *on-line*, tutoriais ou informações com colegas mais experientes na área. Assim, apesar das TDIC ter sido uma solução para a continuação

das aulas, é preciso salientar que “há escassez de acesso aos meios digitais; faltam condições adequadas em casa para os estudos; adoecem os familiares; agravam-se as condições econômicas de sobrevivência, em decorrência da perda do trabalho de seus mantenedores ou o dos próprios alunos.” (ZAN & KRAWCZYK, 2020, p. 1).

Com a migração das aulas presenciais para as aulas *on-line*, as TDIC passaram a ser, quase que exclusivamente, as únicas ferramentas de mediação no ensino/aprendizagem, embora as escolas já lidassem.

com as tecnologias digitais em determinados momentos, os profissionais da educação se depararam com a obrigatoriedade de se adaptarem, de modo radical, a esses recursos. A realidade exigiu habilidades antes não obrigatórias, ou seja, mesmo quem não trabalhava com as TDIC precisou passar a fazer uso delas para o processo de aprendizagem no momento em que se enfrenta a pandemia do novo coronavírus (Covid-19). (CANI; SANDRINI; SOARES; SCALZER, 2020)

Assim, podemos dizer que o uso das TDIC dentro das escolas não é algo recente, criado para atender as necessidades ocasionadas pela pandemia. Pelo contrário, são recursos que vêm sendo citados ao longo de documentos oficiais de educação e documentos normativos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que tem como uma das competências geral a preocupação em:

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

Nessa perspectiva, no mundo contemporâneo, onde as relações entre os sujeitos são, também, estabelecidas por meio das tecnologias, as TDIC se tornam essenciais no processo de ensino/aprendizagem resultando em um suporte para o professor no decorrer de suas aulas. Dessa forma, utilizar as TDIC nas práticas de sala de aula podem tornar as aulas mais efetivas e significativas para esses sujeitos, criando cenários diferentes que contribuem nas duas modalidades de ensino remota e híbrida. Como reflete Valente.

a questão fundamental no processo educacional é saber como prover a informação, de modo que ela possa ser interpretada pelo aprendiz que passa a entender quais ações ele deve realizar para que a informação seja convertida em conhecimento. Ou seja, como criar situações de aprendizagem para estimular a compreensão e a construção de conhecimento. Uma das soluções tem sido o uso das TDICs. Porém, se tais tecnologias não forem compreendidas com um foco educacional, não será, simplesmente, o seu uso que irá auxiliar o aprendiz na construção do conhecimento. (VALENTE, p. 144. 2014).

Completando os dizeres, Almeida e Silva compreendem que

as TDICs na educação contribuem para a mudança das práticas educativas com a criação de uma nova ambiência em sala de aula e na escola que repercute em todas as instâncias e relações envolvidas nesse processo, entre as quais as mudanças na gestão de tempos e espaços, nas relações entre ensino e aprendizagem, nos materiais de apoio pedagógico, na organização e representação das informações por meio de múltiplas linguagens. (ALMEIDA e SILVA, 2011, p.4)

Nessa perspectiva, entendemos que a inclusão das TDIC no ambiente escolar não é mais uma questão de querer e sim de necessitar, “uma vez que podem oportunizar aos estudantes uma enorme variedade de ferramentas que os auxiliam no processo de construção de conhecimentos.” (LIMA; FERRETE, 2021, p. 283) Assim, professores com o auxílio das TDIC podem utilizar de plataformas e ferramentas digitais como: jogos, dicionários, sites, google sala de aula, entre outros, possibilitando a “aprendizagem, bem como pode contribuir na formação de um sujeito crítico, participativo, atuante e autêntico em suas escolhas.” (op. cit)

Caminhando para a questão do uso de jogos educativos durante a pandemia, que é o objeto do trabalho. Entende-se por jogos educativos como uma das ferramentas para estimular o ensino e aprendizagem do aluno, em outras palavras, de acordo com Gilse

os jogos interativos para fins educacionais vão além do entretenimento, eles servem para ensinar e educar e se constituem em ferramentas instrucionais eficientes. Cabe ao professor planejar, organizar e controlar as atividades de ensino utilizando os recursos tecnológicos apropriados a fim de criar as condições ideais para que os alunos dominem os conteúdos, desenvolvam a iniciativa, a curiosidade científica, a atenção, a disciplina, o interesse, a independência e a criatividade. (GILSE, 2006. p.2)

Os jogos educativos se apresentam como um potencial recurso a ser utilizado nas aulas, em especial, nesse momento de distanciamento social, pois favorece o aprendizado. Entretanto, como afirma Fialho.

É importante que os jogos pedagógicos sejam utilizados como instrumentos de apoio, constituindo elementos úteis no reforço de conteúdos já apreendidos anteriormente. Em contrapartida, essa ferramenta de ensino deve ser instrutiva, transformada numa disputa divertida, e, que consiga, de forma sutil, desenvolver um caminho correto ao aluno. (FIALHO, 2008, p. 8)

Um bom educador busca o melhor para seus educandos tentando inovar, aprender e acima de tudo buscar no final da aula antes do “tchau” ou do simples toque da tela desligando um vídeo chamada, ter a certeza que seu aluno saiu daquele momento com um aprendizado que vai levar pra vida toda. Dessa forma, nas palavras de Moran et al.

Educar é colaborar para que professores e alunos - nas escolas e organizações - transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal

e profissional- do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tomar-se cidadãos realizados e produtivos. (MORAN, J. M., MASETTO, M.; BEHRENS, M. p. 8. 2009).

Portanto, a utilização dos jogos educativos contribui tanto para o professor que enriquece suas aulas, criando ambientes mais contextualizados com o apoio das temáticas dos games, quanto para os discentes que entrelaçam a euforia e animação com algo que já estão mais familiarizados, assim promovendo a aprendizagem de maneira mais eficiente. E é nesse sentido que acreditamos nos jogos como recursos didáticos, sendo assim, apresentaremos a seguir o relato de experiência da participação de duas residentes em uma escola municipal, na cidade de União dos Palmares- AL, utilizando os jogos educacionais como suporte pedagógico diante dos obstáculos causados pela pandemia do covid-19, desenvolvido em uma turma do 9º anos finais do ensino fundamental.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DA SALA DE AULA PARA A SALA DE CASA

O presente relato começa no meio do caos provocado pelo covid-19 no ano de 2020. Mediante as dificuldades do ensino virtual, na busca de dar continuidade as aulas, as atividades que antes eram presenciais foram adaptadas para *on-line*. Assim, como RP consiste em um projeto que “tem por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2020), o programa teve que ser iniciado de maneira remota, adaptando-se as escolas públicas de educação básica. Portanto, as atividades de observações, regências e reuniões aconteceram através do *Meet* e grupos de *Whatsapp*.

Dentro do RP, as atividades de regência são acompanhadas por um professor da educação básica chamado de preceptor. O preceptor, antes de iniciar as atividades, faz uma reunião com os residentes, e os distribuem em suas turmas. Os residentes no período de 18 meses acompanham, preferencialmente, um único preceptor e os estudantes de uma única turma. Inicialmente, nessa turma escolhida pelo preceptor, os residentes observaram as aulas, o ambiente escolar e os estudantes, em um segundo momento ministraram duas aulas por semana, relacionadas as disciplinas que estão em formação, no caso desse relato, como os residentes estão matriculados no curso de Letras Português, a disciplina ministrada foi de língua portuguesa. Assim, foi indicado pelo preceptor que acompanhássemos uma turma do 9º ano ensino fundamental anos finais, com 26 estudantes matriculados, em uma escola municipal de União dos Palmares- AL.

Dessa forma, a regência iniciou-se em um momento de distanciamento social fazendo com os residentes tivessem que se adaptar a essa nova realidade, de ensino remoto. O ensino remoto, nas escolas municipais de União dos Palmares, aconteceu majoritariamente por meio do *Google Meet*. Assim, as aulas eram divididas em momentos

síncronos e assíncronos, para os momentos síncronos era preparado materiais didáticos de cunho explicativo, e nos momentos assíncronos os estudantes resolviam atividades de fixação sobre o conteúdo ministrado.

Uma das grandes dificuldades vivenciadas nesse momento pandêmico, foi o de preparar aulas síncronas que fossem interessantes e instigantes, e ao mesmo tempo promovesse uma aprendizagem significativa. É importante salientar que, como indica Alves.

as crianças e adolescentes vêm resistindo a essa rotina, pois acreditam que estão de férias, já que estão em casa. Tal percepção tem gerado situações de estresse para eles e seus pais; os pais se sentem impotentes frente as situações indicadas acima, especialmente no que se refere a ausência muitas vezes, de um espaço específico para os estudantes realizarem as tarefas e participarem das interações virtuais de forma privada, já que a família está em casa todo o tempo. (ALVES 2020, p.356)

Assim, decidimos recorrer aos jogos educativos por acreditarmos ser uma metodologia mais dinâmica, e por ser uma atividade que propicia o desenvolvimento da capacidade social, moral e estética necessárias a inserção social do sujeito. (KISHIMOTO, 1993).

Para esse momento de ensino remoto, dois dos jogos elaborados foram: Verdade e Desafio e Amarelinha Virtual. O primeiro jogo, consistiu em uma adaptação do jogo verdade ou desafio. Em um slide colocamos perguntas e o aluno poderia escolher entre responder dizendo a verdade ou ser desafiado. Quando era escolhido o desafio, o aluno precisava formular uma frase utilizando o tempo verbal trabalhado. Já a amarelinha, foi uma adaptação para o *powerpoint* do jogo de amarelinha feita no chão. Nesse jogo virtual, para o aluno avançar uma casa precisava responder à pergunta corretamente.

Observamos que esses jogos ajudaram a incentivar os alunos a ligar as câmeras e a serem mais participativos. Notamos que estudantes que antes ficavam quietos passaram a se envolver nas atividades, inclusive, demandando mais aulas nesse formato. “Se o ensino for lúdico e desafiador, a aprendizagem prolonga-se fora da sala de aula, fora da escola, pelo cotidiano, até as férias, num crescendo muito mais rico do que algumas informações que o aluno decora porque vão cair na prova” (Neto, 1992). Assim, notamos que os jogos mediados pelas TDIC se mostraram um importante recurso didático, pois, motivou os alunos a participarem das aulas nesse momento de isolamento social.

Em agosto de 2021, o ensino sofreu mais uma mudança, levando mais uma vez os professores e residentes a se adaptarem. Como a pandemia ainda não cessou, e observando a necessidade de retorno das aulas, o ensino foi ajustado para o formato híbrido. Nesse formato, os estudantes foram divididos em dois grupos, uma semana um grupo frequenta a escola e outro fica em casa resolvendo atividades, e na outra semana os alunos que estavam em casa iam para escola e os outros ficam em casa, e assim sucessivamente.

Como o formato de ensino era algo novo para esses estudantes, e tentando minimizar o impacto de mais uma adaptação, pensamos em fazer desse momento o mais leve e descontraído possível. Vale lembrar, que a pandemia tem causado um grande *stress*, muitos estudantes perderam familiares próximos, sem mencionar na queda da renda econômica dessas famílias. Assim, decidimos por iniciar o semestre utilizando de jogos educacionais, por observarmos que no momento *on-line* ter sido o método de ensino com maior êxito.

Dessa forma, as aulas híbridas iniciaram com jogos mediados pelas TDIC. Utilizando de slides com *hiperlinks*, criamos um “Quiz virtual”, como uma maneira de revisar o conteúdo e prepara para a prova SAEB. Cada slide tinha um gênero textual com quatro alternativas, sendo apenas uma das alternativas correta, os alunos divididos em grupos deveriam ler a pergunta e dizer qual a resposta certa. Como uma forma de descontração, usamos como corretores das respostas memes engraçados. Essa metodologia ajudou na comunicação entre os estudantes, além de trabalhar a interpretação de texto e o raciocínio lógico.

Dando continuidade, sobre os descritores, elaboramos mais um jogo virtual, “O bingo dos descritores de Língua Portuguesa”, usando o mesmo comando de slides de aulas anteriores com o auxílio do *Datashow* projetando os textos e as bolinhas numeradas de 1 a 20, que é uma característica do bingo. Assim, íamos retirando as bolinhas numéricas e respectivamente o que saía era a questão a ser resolvida por eles. Através dessas experiências desenvolvidas por meio das TDIC, juntamente com os jogos nota-se que essa estrutura dinâmica não é apenas utilizada em prol das crianças, mas como afirma Brenelli.

(...) os jogos de regras não só servem aos interesses infantis como também aos dos adolescentes, ultrapassando as barreiras que, com o avanço da idade, são impostas ao brincar, constituindo um poderoso instrumento que não se encontra circunscrito somente a sujeitos que apresentam dificuldades, antes, vem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de maneira geral de sujeitos de diferentes idades e diferentes níveis evolutivos (BRENELLI, 2001, p.185)

Os jogos serviram para instigar e desenvolver dentro e fora da aula habilidades e competências essenciais na construção do conhecimento, eles conseguiram aderir os comandos de todos os jogos propostos, obtendo resultados satisfatórios em nossa jornada enquanto professoras em formação.

CONCLUSÃO

Retornando as indagações norteadoras que buscamos responder durante o trabalho, “Como os jogos mediados por TDIC têm contribuído para o processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia?” e “Como os jogos mediados pelas TDIC contribuíram para a adaptação de aulas presenciais para o remoto e do remoto para o ensino híbrido?” percebemos durante os encontros a importância de aulas dinâmicas

através dos jogos educacionais, tanto no processo de aprendizagem no início da pandemia que não se tinha horizontes com a situação inesperada, onde as TDIC se encaixaram de maneira possível para o momento, quanto para a readaptação dos alunos na nova rotina de estudos e rotação de aulas temáticas direcionadas exclusivamente para melhor fixação do conteúdo. Além de que elas proporcionaram uma melhor adequação na transição das aulas que eram remotas para o presencial, assim evidenciamos que é imprescindível buscarmos novos caminhos para a vigência. Tanto na contribuição no processo de ensino/aprendizagem como para transição da aula virtual para presencial destacamos os seguintes pontos:

- *Distanciamento social*; os jogos permitiram adaptação em relação aos procedimentos indicados pelo ministério da saúde de manter um metro de distância e uso da máscara. Pois os jogos educativos tinham o comando virtual, ou seja, com suporte de data show e edição dos slides com comandos de hiperlinks, os alunos em seus lugares respondiam e brincam ao mesmo tempo.
- *Sair da monotonia*; Todos os jogos tinham comandos que indagavam eles a responder para desenvolver a dinâmica, só prosseguiam quando respondiam alguma pergunta, isso fez com que um dependesse do outro para dá continuidade à sequência, consequentemente gerando a *participação nas aulas*.
- *Desenvolvimento de Habilidades*; Criatividade, trabalho em equipe, raciocínio lógico, resoluções de problemas e comunicação, foram algumas das habilidades que por meio dos jogos educativos foram desenvolvidas durante nossa vigência dentro do projeto.

Nessa perspectiva, o auxílio dos jogos didáticos proporcionou a nós, residentes, essa nova experiência de contato direto com os alunos e os conhecemos melhor. Portanto, não foi fácil trabalhar em meio a um desastre mundial que estamos inseridos, ficar distante socialmente, assim como, usar máscara em sala de aula é desconfortável, mas é uma forma de salvar a nossa vida e a do próximo. A vacinação foi o maior avanço que podemos contar nesse momento, que faz nossa profissão ter sentido em busca de um mundo melhor. Como diz Jean Piaget (1964. p.5) “o principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”. Sejamos criativos, busquemos o melhor do que fazemos e aprendamos com a dificuldade, pois é nela que descobrimos como nos reinventar. O RP, assim como o ensino, também se reinventou proporcionando para professores em formação uma nova realidade em um momento único de pandemia em que pudemos reunir a teoria adquirida dentro da academia com a prática que o programa nos oferece.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de e SILVA, M. das G. M. da. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 1, abril. 2011.

ALVES, L. **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: 5 out. 2021.

BRASIL. **Edital Capes 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018- residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJocSjd>. Acessado em: 07 de setembro de 2021.

BRENELLI, R. P. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras. In.: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. de C. (orgs.) **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** Petrópolis, Vozes, 2001, pp. 167-189.

CANI, J. B.; SANDRINI, E. G. C. .; SOARES, G. M.; SCALZER, K. **EDUCAÇÃO E COVID-19: A arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente”** PELAS TDIC . *Revista Ifes Ciência, [S. l.]*, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. DOI: 10.36524/ric.v6i1.713. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713>. Acesso em: 26 set. 2021.

COTONHOTO, Larissy Alves e ROSSETTI, Claudia Broetto e MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica.** Construção psicopedagógica versão impressa ISSN 1415-6954 versão *on-line* ISSN 2175-3474, vol.27 no.28 São Paulo 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005 Acessado em 02 de outubro de 2021.

DAUDT, Luciano. **6 Ferramentas do google sala de aula que vão incrementar sua aula.** 2020. Disponível em: <https://www.qinetwork.com.br/6-ferramentas-do-googlesalade-aula-que-vaoincrementar-sua-aula/>. Acesso em: 17 de setembro de 2021.

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. **“O lúdico e os jogos educacionais.”** *CINTED-Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, UFRGS* (2006). Disponível em http://matpraticas.pbworks.com/w/file/attach/85177681/Leitura_1.pdf > Acessado em 05 de out. 2021.

FARDO, M. L. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem.** *Novas Tecnologias na Educação*, v. 11, n. 1, p. 1-9, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.41629>

FERRAZ, Obdália. **Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura.** EDUFBA, 2019.

FIALHO, Neusa Nogueira. **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino.** Congresso nacional de educação, Vol 6, p. 12298-12306, outubro de 2008. Disponível em < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/293_114.pdf>. Acessado em: 07 de setembro de 2021.

JUNIOR, V.B. dos Santos e MONTEIRO, J.C. da Silva. **Educação e Covid-19: As Tecnologias Digitais Mediando a Aprendizagem em Tempos de Pandemia.** *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa*, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/samsung%20i5/Downloads/8583-Texto%20do%20artigo-22389-1-10-20200515.pdf>>. Acessado em 17 de setembro de 2021.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LIMA, Ivonaldo Pereira de; FERRETE, Anne Alilma Silva. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação básica**. Revista Humanidades e Inovação. V.8 n.42: Formação de professores em tempos de crise: diferentes contextos III, 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3022>> Acesso em: 05. out. 2021

MORAN, J. M., MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2009.

NETO, E. R. **Laboratório de matemática**. In: Didática da Matemática. São Paulo: Ática, 1992. 200p. p. 44-84.

PIAGET, J. (1964). Development and learning. In: R. E. Riplle, and V. N. Rockcastle, (Eds.), School of Education, Cornell University, Ithaca, (NewYork): Cornell University Press.

VALENTE, J.A. **A telepresença na formação de professores da área de Informática em Educação: implantando o construcionismo contextualizado**. Actas do IV Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação. RIBIE98, Brasília, CD-Rom, /trabalhos/232.pdt, 1998. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/232.pdf>. Acessado em: setembro de 2021.

VALENTE, J.A. **Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**. Revista UNIFESO – Humanas e Sociais Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141-166. Disponível em < <file:///C:/Users/samsung%20i5/Downloads/17-60-1-PB.pdf>>. Acessado em:11 de setembro de 2021.

ZAN, D., KRAWCZYK, N. **Educação e Juventude sob Fortes Ameaças**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/educacao-juventude-sob-fortes-ameacas-colaboracao-de-texto-por-dircezan-unicamp-gt-03-nora>> Acesso em 10.ago.2021.

SESSÃO - GRUPO TÉCNICO DE LÍNGUA – PORTUGUESA DO PIBID E RP

**Iraci Nobre da Silva
Maria Francisca Oliveira Santos
Inalda Maria Duarte de Freitas
Maria Betânia da Rocha de Oliveira
Maria Lúcia Lima de Moraes**

(Organizadores)

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 18/08/2022

Edilene Honorato da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0663-8120>;
Universidade Estadual de Alagoas/ Aluna do curso de Licenciatura em Letras Português e bolsista do Programa Institucional Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail: lynda.honorato@gmail.com

Clarice Martiliano da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8224-6914>;
Universidade Estadual de Alagoas/ Aluna do curso de Licenciatura em Letras Português e bolsista do Programa Institucional Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail: claricemartiliano@gmail.com

Maria Jaqueline de Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4326-1457>; Universidade Estadual de Alagoas/ Aluna do curso de Licenciatura em Letras Português e bolsista do Programa Institucional Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail: mariadocarmomaria81733@gmail.com

Tacila Paixão Brito

ORCID: <https://0000-0001-6368-4516>;
Universidade Estadual de Alagoas/ Aluna do curso de Licenciatura em Letras Português e bolsista do Programa Institucional Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail: tacilabrito@hotmail.com

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar um breve panorama sobre os desafios e as perspectivas do ensino da Língua Portuguesa durante o período da Pandemia do Covid-19,

a partir do olhar dos bolsistas do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Alagoas-Uneal, quando da execução das ações propostas pelo subprojeto em língua portuguesa do Campus IV em uma escola da rede pública. Inicialmente, o texto faz uma exposição geral dos problemas que o surgimento do vírus provocou na vida dos brasileiros, destacando que a educação fora/é uma das mais atingidas, uma vez que, com o fechamento das escolas, milhares de alunos não tiveram acesso às aulas remotas/virtuais/online. Fato este que desencadeou um processo de buscas de estratégias para minimizar os graves problemas de ensino e de aprendizagem. Tomando como embasamento teórico os estudos de: Oliveira (2020), Barreto (2020); Moreira (2020); Santos (2020); Souza (2020); Quezado (2020); Pinheiro (2020); Queiroz (2020), além de Wallon (1975), também foi aplicado um questionário para professores de Língua Portuguesa. O objetivo foi abordar como o ensino e a aprendizagem por meio digital e os possíveis efeitos da pandemia se apresentaram na configuração da assimilação de conteúdos de Língua Portuguesa na forma de ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua Portuguesa. Aulas remotas.

PEDAGOGICAL RESIDENCY
PROGRAM AND THE TEACHING OF
THE PORTUGUESE LANGUAGE:
CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN
TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT: This article aims to present a

brief overview of the challenges and perspectives of teaching the Portuguese language during of the Covid-19 Pandemic, from the perspective of grantees from the Pedagogical Residency Program of the State University of Alagoas-Uneal, about the execution of the actions proposed by the Portuguese language subprojects of Campus IV in a public school. Initially, the paper makes a general exposition of the problems that the emergence of the virus has caused in the lives of Brazilians, by highlighting that education was/is one of the most affected, since, with the closing of schools, thousands of students had no access to remote/virtual/online classes. All this caused a process of searching for strategies to minimize the serious problems of teaching and learning. Taking as theoretical basis the studies of: Oliveira (2020), Barreto (year); (2020); Moreira; Santos; Souza; Quezado; Pinheiro; Queiroz (2020), in addition to Wallon (1975), a questionnaire was also applied to Portuguese Language teachers. The objective is to address how teaching and learning by digital means and the possible effects of the pandemic presented themselves in the configuration of the assimilation of Portuguese Language contents in the form of remote teaching.

KEYWORDS: Teaching. Portuguese language. Remote classes.

1 | INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020, com a chegada do novo Coronavírus, o Brasil enfrentou momentos difíceis e de desafios. Além de aprender a conviver com os sentimentos de medo e de solidão, as pessoas foram obrigadas a lidar com as perdas de familiares e amigos. Com o fechamento das empresas, do comércio e das escolas, o povo, em geral, sem distinção de classe social, raça ou gênero, precisou redefinir toda uma conjuntura de vida.

Observamos que os abalos físicos, sociais, psicológicos e, principalmente, o financeiro atingiram a todos em grande escala. Uma das áreas que enfrentou uma grande mudança foi a educação; adaptar-se a uma nova forma de ensino – o remoto/virtual/*online* foi uma dessas mudanças.

Este artigo objetiva apresentar os desafios e as perspectivas que os estudantes do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Estadual enfrentaram ao longo de doze meses em que participaram, como bolsistas, do Programa Residência Pedagógica. Este programa faz parte de uma das ações do Ministério da Educação que apresenta, como principal finalidade a imersão de estudantes dos cursos de licenciaturas nas escolas de ensino fundamental e médio.

A proposta visa incentivar a formação dos futuros professores – os licenciandos, aliados à experiência dos professores em exercício – denominados preceptores. Nessa perspectiva, além de fortalecer os laços entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas da educação básica, o programa promove o exercício efetivo entre as teorias e as práticas pedagógicas, por meio da adequação dos currículos – tanto os dos cursos de

licenciaturas, quanto os da educação básica com base nas orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹

Diante do exposto, o presente artigo objetiva abordar a aprendizagem por meio digital e os possíveis efeitos da pandemia na configuração da assimilação de conteúdos de Língua Portuguesa na forma de ensino remoto. Buscamos, portanto, pontuar os desafios, bem como quais foram as estratégias utilizadas pelos docentes para dar continuidade às atividades pedagógicas, de forma que pudessem ser superados os efeitos da pandemia da COVID-19, a fim de lograr êxito em seguir com o plano de ensino, por meio da implantação de novas ferramentas, as quais foram adaptadas às aulas remotas.

Para tanto, recorreremos à pesquisa bibliográfica e à análise dos dados coletados durante a vigência das atividades do subprojeto em língua portuguesa no período das aulas remotas. Para a realização da pesquisa utilizamos estudos recentes voltados ao Ensino Remoto implementado durante a Pandemia. Dentre eles, destacamos: Oliveira (2020), Barreto (ano); Rocha (2020); Moreira (2020); Santos (2020); Souza (2020); Quezado (2020); Pinheiro (2020); Queiroz (2020), além de Wallon (1975). Também foi aplicado um questionário para professores de Língua Portuguesa.

2 | OS EFEITOS DA PANDEMIA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

É possível dimensionar o impacto da paralisação das aulas presenciais? Sabemos que o avanço do novo Coronavírus mudou a programação do calendário escolar, o que modificou totalmente o formato dos encontros ministrados pelos professores e levou o desconhecido para a comunidade escolar e também para as famílias.

Evasão escolar, incompreensão dos conteúdos aplicados e a falta de acesso aos recursos foram e têm sido alguns dos problemas e limitações vivenciados pelos que fazem e lidam com a educação para continuar o ano letivo. Além desses aspectos, acreditamos que os alunos foram os mais afetados, uma vez que receberam essa nova forma de ensino a eles imposta em meio a um turbilhão emocional, social e familiar bem como nas atividades escolares. Sobre essa relação do aluno com a escola e seu meio social apresentamos um teórico que dialoga com a importância do meio social para o aprendizado:

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras... não é menos verdadeiro que a sociedade coloca em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual (WALLON, 1975, p.164-165).

Sendo assim, a resolução para esses fatores exigiu do corpo docente estratégias e um esforço maior de um planejamento para alcançar as diversas faixas etárias na tentativa

1. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-res- idencia- -pedagogica>.

de minimizar os transtornos no ciclo de aprendizagem escolar em curto e médio prazo.

As lacunas trazidas pelos efeitos da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) na educação estão perceptíveis na aprendizagem dos alunos, conjuntura que acentua a desigualdade social e as condições vulneráveis do ambiente familiar e, ainda, a oferta de conteúdo não sequenciada em comparação ao ensino regular.

3 | O USO TECNOLÓGICO E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A COVID-19 aumentou ainda mais os desafios na educação e, para manter o distanciamento social orientado pela Organização das Nações Unidas (OMS), novas adaptações tiveram que ser feitas para minimizar as perdas na aprendizagem. Como opção, o trabalho dos professores tem sido permeado pela tecnologia do ensino remoto, por meio das plataformas digitais e outros recursos tecnológicos que facilitam o acesso aos docentes e aos discentes. Com relação a estes últimos, observamos que, com o ensino remoto, o ensino da Língua Portuguesa exigiu o desenvolvimento de estratégias para que as teorias sobre letramento tomassem rumos cada vez mais diversos.

Sobre essas múltiplas possibilidades de leituras, convém referenciar as concepções dos multiletramentos, pois de acordo com o exposto na BNCC, esta abordagem de leitura permite que o ensino na área de linguagens seja ampliado com o uso de textos visuais, verbais, sonoros, espaciais, entre outros. Essas perspectivas de leitura fazem referência à construção da identidade do aluno, reforçando seu papel ativo em uma sociedade cada vez mais tecnológica e visual (MOREIRA et al. 2020).

Apesar disso, de acordo com Leite e Farias (2020), as novas adaptações provocaram um grande choque na comunidade escolar, pois a forma tradicional de ensino diante da Pandemia já não era suficiente, em termos estruturais, para fazer valer a aprendizagem dos alunos; ao mesmo tempo que a maioria dos professores não estavam habilitados e nem preparados para tanta mudança. Desse modo, como sugestão alternativa a esta condição estimulou-se o acompanhamento virtual dos discentes com o auxílio da família para dar seguimento ao conteúdo dos planos de aula por meio do ensino a distância.

Tendo em vista o que foi acima citado, a fim de compreender os desafios trazidos pela Pandemia da COVID-19, neste artigo analisamos, principalmente, a visão dos docentes de Língua Portuguesa sobre estratégias e dificuldades no que tange às atividades remotas.

Assim, faz-se necessário, enfatizar que:

A Língua Portuguesa pode e deve se aliar à tecnologia. Ao se envolver com a leitura e escrita no universo virtual, o aluno pode ampliar seu acervo de conhecimentos, adquirindo habilidades para construir sentidos a partir de hipertextos e, dessa forma, desenvolver multiletramentos. Nesse cenário, os sujeitos são motivados a relacionarem mídias distintas, trocarem informações e atuarem como protagonistas de seu desenvolvimento. (CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p. 23).

A *internet* trouxe uma diversidade de gêneros, em diferentes campos: ético, religioso, cultural, político, etc., que nos faz refletir sobre o que fazer para praticar o conhecimento levando em consideração, por exemplo, a não divulgação deliberada de notícias falsas, a opinião alheia, etc. A cultura digital convoca a todos a uma busca de saberes, pois as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo competências e comportamentos adicionais ao que antes tínhamos na prática de ensino tradicional. Assim, concordamos com Carvalho e Ribeiro (2021) quando estes afirmam que o ensino de Língua Portuguesa deve se aliar à tecnologia a fim de formar sujeitos na sua integralidade, leitores e produtores críticos de textos formulados nas mídias sociais.

4 | DESAFIOS E ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELOS DOCENTES NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE FERRAMENTAS DIGITAIS: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

Como supracitado, a pandemia da Covid-19 fez com que algumas práticas culturais e sociais fossem repensadas. No início do ano de 2020, o Ministério da Educação fez uma nota técnica sobre as aulas no período pandêmico (OLIVEIRA, 2020), quando foi adotado o ensino remoto. Essa foi, portanto, a alternativa para fazer com que o professor tivesse ligação com os alunos, e assim, dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. O processo foi árduo, com um conjunto de aulas assíncronas, síncronas e atividades impressas enviadas aos alunos, por meio de seus responsáveis legais, uma vez que parte desses alunos não tinham acesso a celulares com *internet* e nem computadores. A falta desta tecnologia foi uma barreira para os professores e para os alunos.

Schuhmacher; Alves Filho e Schuhmacher (2017, p. 564) ressaltam que: “A construção de conhecimentos apropriados à utilização adequada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para fins educativos apresenta-se como uma nova barreira a ser superada pelos professores”, pois estes não tinham conhecimentos suficientes para usá-los de forma adequada. Nasceram, assim, os desafios para suprir as demandas desses alunos que estavam, de certa forma, não contemplados pela tecnologia. O município adotou a criação de roteiros de estudos que eram entregues aos alunos de forma impressa e de forma virtual. Nesses roteiros havia o passo a passo do que seria trabalhado em cada matéria e também qual era a proposta pedagógica para as atividades.

Dessa forma, os alunos exercitavam, em casa, as habilidades presentes nas atividades, de forma impressa para aqueles que não tinham acesso a meios eletrônicos e à *internet*, para se fazer o acompanhamento *online* das tarefas. Em datas pré-estabelecidas, essas tarefas eram devolvidas na escola, pelos alunos que as obtinham de forma impressa e, então, repassadas aos professores para as devidas correções. Essas foram as primeiras estratégias para tentar diminuir a lacuna entre os alunos que assistiam às aulas *online* e os que apenas “recebiam a aula” impressa.

Os desafios foram mais além, pois foi feita a escuta de algumas necessidades e adequações pelos coordenadores pedagógicos, com vistas a sanar algumas necessidades dos estudantes. Para os alunos que assistiam às aulas *online* esta lacuna foi menor, visto que havia uma interação maior com eles e que, nessa modalidade, o tempo de pergunta e a resposta dos conteúdos eram em tempo real.

Nesse contexto, segundo Barreto e Rocha (2020), a educação em época de Covid-19 visualiza a tecnologia como um espaço de luta, transformação, mas também de desigualdades, pois, foi dentro desse contexto que a desigualdade ficou mais escancarada, e os desafios se mostraram bem maiores. Daí a necessidade de buscar estratégias para tentar amenizar essa desigualdade entre alunos e professores.

Cabe aqui destacar as seguintes questões: Quais os reais desafios dos professores de Língua Portuguesa? As redes sociais utilizadas como ferramentas para o lazer e entretenimento, serviram como plataforma de ensino a distância? Qual o real impacto do ensino remoto para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa? Os gráficos a seguir apontam alguns direcionamentos.

Você teve problemas ao repassar alguma habilidade na área de Língua Portuguesa durante a Pandemia?

3 respostas

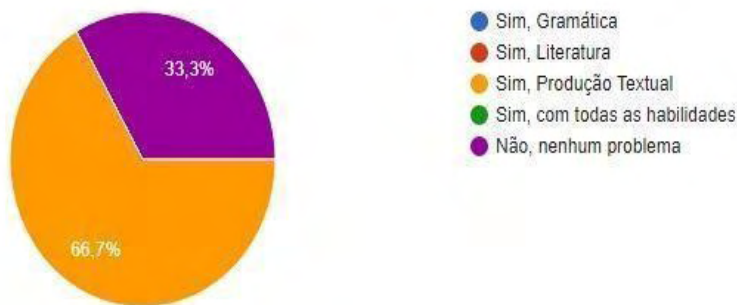


Gráfico 1- Desafios enfrentados pelos docentes no Ensino de Língua Portuguesa

Fonte: Questionário elaborado pelas autoras no *Google Form*.

Você acha que os alunos conseguiram aprender alguma habilidade com o Ensino Remoto?

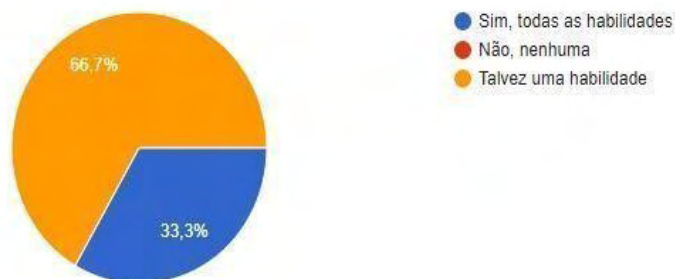


Gráfico 2- Habilidades absorvidas pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa -

Fonte: Questionário elaborado pelas autoras no *Google Form*.

Qual Plataforma você utilizou para o ensino da matéria de Língua Portuguesa?

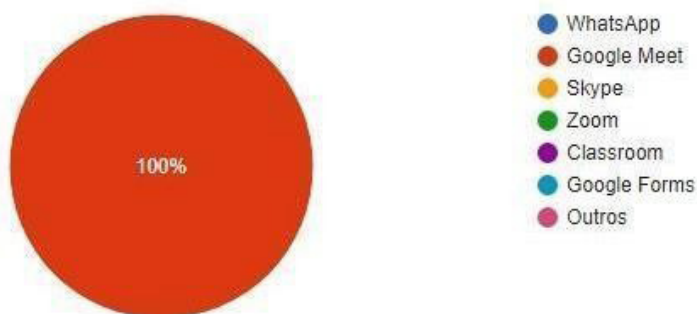


Gráfico 3- Plataformas Utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa

Fonte: Questionário elaborado pelas autoras no *Google Form*.

A leitura dos gráficos ora apresentados atesta que os professores, em sua maioria, (66,7%) tiveram problemas com o ensino da língua portuguesa em apenas uma habilidade: a produção textual. Este mesmo percentual também obteve dificuldade em apenas uma habilidade. Observamos que, apesar de todos os problemas e desafios enfrentados, ao menos uma habilidade foi desenvolvida de forma satisfatória (100%). Ou seja, a maior relevância constatada em nossa pesquisa aponta para a diversidade de Plataformas que foram utilizadas para o ensino da língua materna. Fato que comprova a importância do uso dos recursos tecnológicos aliados ao ensino.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de manter o distanciamento social como estratégia de prevenção ao vírus do Covid-19 provocou uma série de transformações na sociedade. A Educação foi uma das que mais sentiu este impacto, conforme destacamos neste artigo, cujo enfoque foi a apresentação das ações desenvolvidas pelos bolsistas do Programa Residência Pedagógica quando da análise do uso da tecnologia digital para adequar a oferta de aulas de língua portuguesa na forma remota/virtual/*online*.

Concluimos que as tecnologias digitais não distanciam os alunos da aprendizagem em Língua Portuguesa, uma vez que possibilitam o aprendizado de novas formas do saber e do desenvolvimento das habilidades presentes no currículo de língua materna. Apesar dos desafios que os docentes, bem como os residentes enfrentaram e ainda enfrentam com a falta do contato direto com o aluno devido ao Ensino Remoto, as estratégias pensadas e coordenadas pelos professores de língua portuguesa puderam, em certa medida, ajudar a superar as necessidades e ensinar aos alunos habilidades e competências da língua, por meio do uso das tecnologias digitais.

Neste contexto, o Programa de Residência auxiliou os universitários a entender não só a teoria, mas também a prática dentro do ambiente educacional. Em outras palavras, o Programa nos possibilitou experienciar a adequação às novas metodologias de ensino exigidas pela nova realidade que o mundo vivencia, além da adaptação ao uso tecnológico que cada vez mais se expande.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. **Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades.** Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade, v. 2, p. 01-11, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480> Acesso em 02 de out. 2021

BRASIL. **Nota técnica ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19.** Ministério da Educação: Brasil, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 01 de out. 2021.

CAPES, 2018. **Residência Pedagógica.** Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 02 de Out. 2021.

CARVALHO, I. M. de; RIBEIRO, P. B. (2021). **O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da Covid-19: perspectivas e possibilidades.** Signo, 46(85), 15-25. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15563> Acesso em: 29 de set. 2021.

MOREIRA, Priscilla B. de Araújo; SANTOS Lucas F. dos; SOUZA, Wana Maria de; QUEZADO, José A. T. **Os desafios na formação de profissionais de educação em época de pandemia.** 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/347414532_Os_desafios_na_formacao_de_profissionais_de_educacao_em_epoca_de_pandemia>. Acesso em: 23 de set. 2021.

OLIVEIRA, V. **“O Antes, O Agora E O Depois”**: Alguns Desafios Para A Educação Básica Frente À Pandemia De Covid-19. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 3, n. 9, p. 19-25, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/73/76> Acesso em: 24 de set. 2021.

SCHUHMACHER, V. R. N.; ALVES FILHO, J. de P.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 23, n. 3, p. 563–576, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/CQDVrhwXNPYtWzyzSTk4XFf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 de set. 2021.

WALLON, H.. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70,1995.

CONTOS E ENCANTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O GÊNERO CONTO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 18/08/2022

Riciely dos Santos da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5391-2554>;
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)/
Graduanda do Curso de Letras Português,
Campus V. Bolsista do Programa de Residência
Pedagógica (PRP). Núcleo: Língua Portuguesa.,
BRAZIL, E-mail: ricielydossantos@gmail.com

Thaynnara Agnes Bento Chagas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4552-6930>;
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)/
Graduanda do Curso de Letras Português,
Campus V. Bolsista do Programa de Residência
Pedagógica (PRP). Núcleo: Língua Portuguesa.,
BRAZIL, E-mail: thayagnes2021@gmail.com

Maria Edna Porangaba do Nascimento

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3989-2515>;
Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL/
Professora Coordenadora/Programa de
Residência Pedagógica (PRP)/ Núcleo: Língua
Portuguesa, BRAZIL, E-mail: edna.nascimento@
uneal.edu.br

Grupo de Trabalho: Língua Portuguesa

RESUMO: O presente artigo traz um relato de experiência vivenciado por duas bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP), financiado pela CAPES, durante o período de 2020/2022, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Laura Pereira da Silva, na cidade de União dos Palmares - AL. O objetivo principal desse trabalho é apresentar uma maneira possível de se trabalhar o gênero textual conto em sala de aula por meio da

leitura e de produções textuais, com base nos pressupostos da linguística textual. Esse estudo é de cunho bibliográfico e qualitativo e como pergunta norteadora buscamos responder à indagação: Como trabalhar o gênero textual conto em sala de aula? Para este trabalho, optamos pelo gênero conto com o intuito de mostrar como esse gênero pode ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades críticas reflexivas, por meio de leitura, de interpretação e de escrita de texto. Assim, para o desenvolvimento deste trabalho criamos um projeto intitulado “Contos e encantos” que foi dividido em quatro momentos, oito aulas de cinquenta minutos cada, sendo solicitado uma produção textual de um conto da preferência dos alunos. Como fundamentação teórica recorremos aos estudos de Brito (2010), Bragatto Filho (1994) e Marcuschi (2008). Os resultados mostraram que o ensino de língua portuguesa voltado para a leitura, oralidade e produção textual são fundamentais para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos. Sendo assim, esperamos contribuir com professores de língua portuguesa da educação básica ao trazer um planejamento de trabalho dinâmico utilizando o gênero textual conto.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência, Conto, Produção textual.

TALES AND ENCANTOS: AN EXPERIENCE REPORT THE SHORT STORY GENRE IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

ABSTRACT: This article provides an experience report lived by two grantees from the Pedagogical Residency Program (PRP), funded by CAPES,

during the period 2020/2022, in a 9th grade elementary school class, at the Laura Pereira da Silva Municipal School, in the city of União dos Palmares - AL. The main objective of this work is to present a possible way to work the textual genre short story in the classroom through reading and textual productions, based on the assumptions of textual linguistics. This study is bibliographical and qualitative and as a guiding question we seek to answer the question: How to work the textual genre short story in the classroom? For this work, we chose the short story genre in order to show how this genre can help students to develop their critical reflective skills, through reading, interpreting and writing texts. Thus, for the development of this work, we created a project entitled “Contos e charmes” which was divided into four moments, eight classes of fifty minutes each, being requested a textual production of a short story preferred by the students. As a theoretical basis, we use the studies of Brito (2010), Bragatto Filho (1994) and Marcuschi (2008). The results showed that the teaching of Portuguese language focused on reading, orality and textual production are fundamental for the critical and reflective development of students. Therefore, we hope to contribute with Portuguese language teachers in basic education by bringing a dynamic work plan using the textual genre short story.

KEYWORDS: Experience; shot story; textual production.

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é um programa que oferece oportunidade aos estudantes de licenciatura para exercerem atividades pedagógicas em escolas públicas, com forma de preparar e qualificar futuros professores. Esse programa é de grande relevância, pois nos proporciona esse contato com a escola antes da nossa formação, para que possamos nos aperfeiçoar para o futuro, mostrando-nos a realidade que iremos vivenciar. A partir do privilégio de participar desse programa como bolsistas, tivemos a oportunidade de desenvolver atividades pedagógicas para alunos dos anos finais da Escola Municipal Laura Pereira da Silva, na cidade de União dos Palmares, AL., que garantam a formação crítica e reflexiva dos estudantes.

Como se sabe, a leitura é um elemento essencial para nós seres humanos, porque nos possibilita enxergar novos horizontes, novas formas de vida, novas culturas, novos costumes e novas histórias. A leitura é capaz de mudar nossos pensamentos, nossas opiniões e nossa visão de mundo. Porém, nota-se, de um modo geral, que os alunos não têm o hábito da leitura, muita das vezes por falta de interesse ou incentivo da família e do próprio professor, fatores que deveriam ser essenciais para a formação de leitores, pois o ato de ler é importante para a formação de novos cidadãos, não só capaz de interpretar e compreender o que se lê, mas formar sua própria opinião. Como aponta Paulo Freire (1989) ler vai muito além de decifrar códigos linguísticos, trata-se de um fator importante na vida dos estudantes como seres críticos e formadores de opinião. Ainda segundo esse autor,

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 1989, p. 261).

É papel da escola e do professor incentivar e promover aulas de literatura para seus alunos, porém percebemos que a leitura vem sendo deixada de lado, tornando-se um elemento de menor relevância, pois muitos professores focam suas aulas somente na gramática, no falar e escrever bem, esquecendo-se de que o texto é uma ferramenta de grande importância para a formação de seus alunos como leitores, escritores e formadores de opinião. Um dos fatores que vem prejudicando o baixo nível de interesse dos alunos pela leitura é justamente a falta de incentivo tanto pela família como pela escola. Além disso, a pandemia do covid-19 veio para aumentar ainda mais esse índice, pois muitos alunos acabaram perdendo o único laço que os ligavam à leitura, mesmo que pequeno. Com as aulas remotas, as aulas de literatura passaram a ser quase inexistentes.

Foi pensando na realidade que estamos vivenciando, um período pandêmico a qual estamos tentando voltar a nossas rotinas diárias aos poucos e com grandes dificuldades, e também do ensino de literatura, do não incentivo à leitura tanto antes da pandemia como durante a pandemia, nas escolas públicas, que pensamos em produzir um projeto de leitura e produção na turma do 9º ano da rede municipal de ensino da Escola Laura Pereira da Silva, localizada na cidade de União dos Palmares, com o objetivo de promover aulas voltadas a leitura, a interpretação, a compreensão e a escrita, com o intuito de despertar no nosso alunado o interesse e o prazer pela leitura.

Além disso, é importante que os alunos percebam que é através da leitura que novos horizontes se abrem, que se amplia o conhecimento de mundo, e que a mesma tem grande importância para o desenvolvimento do indivíduo em seu contexto social. Sendo assim, faz-se necessário que a escola busque resgatar o valor da leitura como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania.

Nesse sentido, quanto mais o aluno ler, melhor será sua percepção de mundo, sua capacidade de organizar conceitos e opiniões sustentadas em argumentos. Vivemos em uma sociedade letrada, na qual a leitura funciona como mediadora entre as práticas e o sujeito, influenciando todos os que fazem parte dela. A intenção deste projeto foi proporcionar aos alunos oportunidades de trabalho para que eles percebam que é através da leitura, uma atividade simples e prazerosa, que se alcançam as competências necessárias para ampliar seu conhecimento de mundo, e colocar em prática seus conhecimentos através da escrita. Além de mostrar uma maneira possível de se trabalhar o gênero textual conto em sala de aula.

Como embasamento teórico usaremos, neste trabalho, as fundamentações de Brito (2010); Bragatto Filho (1994), Freire (1989) e Marcuschi (2008), para fortalecer nossas concepções e argumentos. Para a realização do projeto de leitura e produção textual escolhemos o gênero textual conto, por se tratar de um gênero textual que possibilita diversas temáticas, mexe com a imaginação e desenvolve o senso crítico dos alunos. Sendo assim, tivemos como ponto de partida a amostra dos contos “A Cartomante”, de Machado de Assis, e “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, para despertar a curiosidade e o gosto do aluno pela leitura, e se habituar a ela, podendo assim levá-lo a uma melhor compreensão e direcioná-lo a um contexto social mais amplo.

Portanto, neste trabalho, objetivamos descrever a prática de leitura e escrita do gênero textual conto em uma escola pública de rede urbana na cidade de União dos palmares, criando métodos que estimulem nossos alunos a terem o gosto tanto pela leitura como pela escrita, ampliando a competência leitora dos alunos através de aulas que contemplem o gênero conto, desenvolvendo a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico, e promover novos métodos de ensino que sirvam de apoio para outros professores. Pois acreditamos que a melhor forma de criar condições para que os alunos se interessem pela prática da leitura e consigam produzir textos seja por meio da literatura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Primeiramente, é importante ressaltarmos que no processo de escolarização dos educandos não se pode deixar passar momentos de apreciação da leitura literária. Dessa forma, nossa experiência colocou no centro o processo de aprender a ensinar a partir dos gêneros textuais, na concepção do letramento. Em decorrência disso elegemos o gênero conto para trabalhar com uma turma de 9º ano.

Como já citado anteriormente, a leitura é indispensável para a formação dos educandos, visto que ela traz enormes benefícios para o desenvolvimento crítico e intelectual, além de proporcionar momentos prazerosos em sala de aula, e como afirma Brito (2010) “o papel da escola é fundamental nesse processo, e o professor é seu maior mediador”. Ou seja, o professor deve incentivar a leitura e também refletir sobre os textos com os alunos, pois assim, eles irão desenvolver habilidades discursivas e argumentativas, além de que, estarão desempenhando sua criticidade, como bem coloca Brito (2010)

[...] Ao lermos um texto estabelecemos um diálogo entre tudo o que sabemos e aquilo que o texto nos traz de novo, atribuindo significado ao que lemos, utilizando assim apropriadamente os recursos argumentativos para sustentarmos nossos pontos de vista. Ler não é adivinhar e nem decifrar os significados. Ler é reformular esses significados tantas vezes quantas forem necessárias a partir do encontro entre novas ideias e opiniões, daí decorre

a conclusão de que é nos textos e pelos textos que podemos adquirir a competência de operar criativamente, um tipo de saber cada vez mais singular na contemporaneidade, ressaltando que é na Literatura, o homem por meio da palavra e de sua capacidade criadora, recorta parte da realidade, cria o texto por meio do qual manifesta seu discurso, que está presente na obra de arte, portanto a Literatura é arte, e como tal é manifestação da alma e inteligência humana. (BRITO, 2010, p. 02)

Nesse contexto, Bragatto Filho (1994, p.86), afirma que um pressuposto vital para que o professor de ensino fundamental se posicione pela leitura e pela conquista e formação do leitor “é o clima de liberdade, espontaneidade e de fácil e frequente acesso que o professor deve propiciar à criança na sua relação com o livro de literatura”. Ainda sobre o que o trabalho com a leitura, esse mesmo autor defende a ideia de que a leitura de textos literários na escola formará uma condição muito mais eficiente para um melhor desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos do que com o predomínio das aulas de gramática expositiva e narrativa, práticas essas que predominava e ainda predomina nas aulas de Língua Portuguesa, fazendo com que a gramática seja o centro da aula e o texto seja usado apenas para o ensino gramatical e não para ser apreciado e discutido.

Corroborando com esse pensamento, Brito (2010) afirma que “A leitura é algo muito amplo, não pode apenas ser considerada como uma interpretação dos signos do alfabeto. Produz sentido, ou seja, surge da vivência de cada um, é posta como prática na compreensão do mundo na qual o sujeito está inserido”. Sendo assim, fica aqui entendido que nossa experiência contemplou o texto literário com várias discussões e de vários modos.

Escolhemos o trabalho com gênero textual em nossa vivência em sala de aula, pois estamos ancorados em Marcuschi (2008) quando ele diz que

Isso está tornando o estudo de gêneros textuais um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. (MARCUSCHI, 2008, p.149)

Dessa forma, trabalhar com gêneros textuais é trabalhar com o cotidiano dos alunos, sendo assim uma ferramenta interessante e incentivadora nas aulas de Língua Portuguesa e levando em consideração as práticas sociais vivenciadas em sociedade. Pois o gênero textual

Se refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Assim, o gênero textual conto foi escolhido para possibilitar o trabalho com o imaginário, com o mistério, e com o psicológico, além de outros elementos que despertaram nos alunos a curiosidade e, conseqüentemente, a vontade de ler e desenvolver o hábito, também, da escrita, com o objetivo de formar alunos letrados, capaz de ler e produzir texto, como base em argumentos, opiniões e senso crítico. O maior desafio se encontra tanto na leitura, pois, de um modo geral, os alunos de 9º ano ainda obtêm uma certa dificuldade em compreender gêneros complexos, como por exemplo, o romance, visto que só conseguimos escrever bem e se lermos e compreendemos bem. Desse modo, a importância de elaborar um material que permitisse o acesso ao texto literário percorrendo diversas dimensões, ou seja, a escolha do gênero conto poderá permitir a formação de um leitor crítico, pois, além de motivar a leitura, é também instrumento capaz de possibilitar a competência linguística e discursiva dos alunos.

O GÊNERO TEXTUAL CONTO EM SALA DE AULA

Para este trabalho, optamos pelo gênero textual conto como forma de mostrar como esse gênero pode ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades em leitura, interpretação e escrita de texto. Como já foi dito, este trabalho foi realizado em uma turma de 9º ano da escola Municipal Laura Pereira da Silva, situada no Município de União dos Palmares. Além disso, mostrar como esse gênero textual é trabalhado em sala de aula, sugerindo novas possibilidades que sirvam de apoio para outros professores através deste trabalho.

Utilizar o gênero textual conto em sala de aula não foi tarefa fácil, visto que os alunos retornavam às aulas presenciais após mais de um ano de aula remota. Porém, de certa forma, foi uma estratégia bastante produtiva, porque passamos a compreender as necessidades dos alunos, suas dificuldades, e percebemos em quais aspectos seria necessário focar para contribuir ainda mais com a aprendizagem dos alunos. Pensando nisso, procuramos desenvolver atividades de leitura e produção de textos, para que os alunos pudessem desenvolver seus próprios pensamentos, suas ideias, seus argumentos e suas opiniões. Além disso, aflorar a criatividade e a imaginação dos alunos, para tornar a aula um pouco mais leve, deixando-os à vontade. Para facilitar esse processo escolhemos o conto, pois trata-se de um gênero que mexe com o imaginário, com o senso crítico e com a criatividade do aluno.

Do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem, a escolha do gênero textual e os posicionamentos teóricos adotados para abordá-los em sala de aula objetivaram trazer novas perspectivas para o ensino da língua materna, conferindo novos sentidos ao ensino da leitura e da escrita. A nossa expectativa acerca da aplicação do projeto de contos era de desenvolver o hábito da leitura nos alunos, fazendo com que eles se aproximassem da literatura não por obrigação, mas por prazer de ler, e ao final que eles conseguissem

produzir um conto, como forma de estimular os alunos a escrever um texto literário.

A escolha desse gênero textual justificou-se devido ao fato de os alunos já o conhecerem, mas de não terem pleno domínio de sua elaboração e organização. Nesse sentido, o trabalho proposto pretendia ampliar o conhecimento dos alunos sobre o gênero, levando-os ao domínio pleno de sua estrutura. Visou também ao desenvolvimento da capacidade crítica e criativa dos alunos, elementos importantes no processo de formação do sujeito.

PROJETO CONTOS E ENCANTOS

O projeto intitulado “Contos e Encantos” vivenciado em aulas de Língua Portuguesa, foi desenvolvido levando em consideração o estudo do gênero textual conto e atividades que envolvessem a leitura, a oralidade, a produção textual e a análise linguística, bem como, bem como a circulação dos materiais produzidos. Estes materiais foram tanto textuais quanto digitais. O projeto foi organizado para ser aplicado em seis aulas de 50 min cada, com o intuito de auxiliar os alunos a desenvolverem o gosto pela leitura e a conhecer melhor o gênero conto, sem interferir nos assuntos obrigatórios da escola.

Na primeira aula, dia 17 de agosto de 2021, a partir de uma exposição com slides, foram apresentados o que é o gênero textual conto, a origem, os tipos e as principais características, sempre deixando em aberto para os alunos tirarem suas dúvidas. Nesse mesmo dia, na segunda aula, foi realizada a leitura e reflexão do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, e discutido com os alunos sobre esse texto. Inicialmente, levamos o conto em áudio e escrito no slide para que os alunos pudessem acompanhar, visto que o conto é um pouco longo e muitos sentem dificuldade para fazer a leitura, por isso deixamos os alunos a vontade, instigando a visualizarem o texto e a ouvirem. Em seguida, partimos para a discussão do texto, na qual, nós residentes, junto com os alunos relacionamos o texto com o período em que ele foi escrito e também com o período atual, fazendo com que a discussão fosse bem interessante e instigadora. Ainda nessa aula foi trabalhado os elementos da narrativa através de slide e discutido a relação deles com o texto. Os alunos foram levados a perceber cada elemento da narrativa no conto trabalhado. Dessa forma, eles compreenderam a função de cada elemento no texto.

Na segunda aula, dia 24 de agosto, assistimos a duas adaptações do conto “A cartomante”, de Machado de Assis. A primeira foi apresentado um filme de apenas vinte e sete minutos, e a segunda foi uma animação de aproximadamente dez minutos, ambas disponíveis no Youtube. Em seguida, discutimos com os alunos sobre as adaptações e fizemos comparações do texto escrito, que foi disponibilizado no grupo do *Whatsapp* para que os alunos fizessem a leitura em casa, com o texto visual. Em seguida, pedimos que fizessem algumas anotações referentes ao conto, e suas diversas formas de serem

apresentados, para mostrar aos alunos que não existe só textos escritos, mas que pode existir novas formas de textos orais e visuais.

Na terceira aula, dia 31 de agosto de 2021, foi revisado sobre o conteúdo e sobre os textos vistos em sala. Em seguida, pedimos para que os alunos produzissem um texto: um conto, de acordo com a criatividade e conhecimento de cada um, considerando o que foi estudado em sala, deixando aflorar sua imaginação, deixando-os livre para escolha da temática. A partir dessas produções textuais percebemos a relação de cada aluno com a escrita e com o gênero textual conto estudado.

Vale salientar que essa experiência contribuiu bastante para nossa formação acadêmica, pois pudemos ver na prática como funcionam essas questões de sala de aula, assim também os alunos, pois puderam compreender melhor o gênero textual conto na teoria e na prática, através das leituras e produção textual. A produção textual de um conto foi de grande importância para este trabalho, porque através dessas produções escritas passaremos a analisar as dificuldades de ordem formal dos alunos e, em aulas futuras, trabalharemos essas dificuldades.

Observamos que os alunos foram participativos, demonstraram interesse pela leitura e pelas atividades propostas, bem como pelas exposições dos conteúdos. Os alunos se sentiram confiantes, pois viram que conseguiriam escrever contos, tirando-os da zona de conforto e os mostrando novas possibilidades de escrita, visto que, na maioria das vezes, escrevem muito pouco ou a escrita é mais voltada para textos opinativos e argumentativos.

Um dos pontos positivos nesse projeto foi em relação ao uso das ferramentas tecnológicas em nossas aulas. Pois, por meio de dois vídeos levados para melhor explicação do assunto, conseguimos perceber que a turma participou mais das aulas, dando suas opiniões e tornando assim a aula mais dinâmica e interativa. Porém, alguns alunos tiveram dificuldades em relação à escrita do conto, primeiramente por não saber o que escrever, por isso durante a escrita fomos instigando a buscar fatos que os chamassem atenção, relatos de histórias reais ou fictícios. Outro ponto que os alunos sentiram dificuldade, durante a escrita, foi nas marcas do gênero textual, muitos acabaram confundindo, na hora de escrever, com outros gêneros como a crônica, a fábula e o texto informativo. Com isso, percebemos que o trabalho com gêneros literários em sala de aula ainda é muito pouco, muitos alunos sentem dificuldades em diferenciar um gênero do outro. Nesse caso, faz-se necessário dar continuidade as aulas de gêneros textuais, buscando mostrar aos alunos a função de cada um e suas marcas, instigando-os a leitura e a escrita para que possam compreender melhor.

Trabalhamos nessas aulas com a leitura, oralidade e a escrita. Os alunos tiveram a oportunidade de explorar um texto literário curto sob várias perspectivas e unindo a Literatura à outras artes, como o filme e a animação, que são recursos presentes no cotidiano deles, já que os jovens, hoje, acessam muito essas tecnologias digitais. Tanto

os recursos quanto o próprio texto foram analisados de acordo com o cotidiano, deixando claro que o texto também foi relacionado ao tempo em que foi escrito. Dessa forma, o texto foi instigado situando-o no período em que foi escrito, relacionando à sociedade atual e também pôde ser relacionado ao filme e à animação, em que os alunos puderam perceber a relação da língua escrita com as imagens visuais, podendo assim entender melhor os conteúdos trabalhados, como aparecem na escrita e como aparecem nas imagens em movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos com este artigo mostrar um pouco da nossa experiência em sala de aula e apresentar a importância do gênero textual conto, como uma ferramenta de grande relevância para o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita, e para formação de leitores críticos e reflexivos. O nosso objetivo foi mostrar uma nova forma de trabalhar com o gênero textual conto em sala de aula, além de proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer esse gênero e poder desenvolverem seus próprios textos literários.

Percebemos que, durante a realização deste trabalho, o hábito da leitura é pouco incentivado e a produção de textos escassa ou pouco produtiva. Isso nos faz refletir sobre a importância de se trabalhar com gêneros textuais, seja ele crônica, romance ou poemas. É indispensável o trabalho com gênero textual em sala de aula, visto que os diversos gêneros podem despertar discussões, reflexões e os alunos passam a aderir um senso crítico.

Desse modo, por meio do projeto “Contos e Encantos” desenvolvido por nós residentes, durante esse período no Residência Pedagógica, conseguimos mostrar aos alunos a importância do gênero textual conto, incentivando-os a leitura e a produção textual com o intuito de formar alunos capazes de refletir, de criar e desenvolver seu próprio senso crítico. Além disso, buscamos destacar também, as principais características e conceitos desse gênero textual, fortalecendo aos alunos o hábito de lerem contos e outros textos e oportunizá-los a elaborar seus próprios textos, de forma dinâmica e sem pressão, para que assim eles pudessem notar que foram capazes de produzir seus próprios textos.

Por fim, o interessante deste trabalho foi apresentar para os alunos o gênero textual conto em áudio e em vídeo, para que assim pudessem perceber a dramatização do conto, saindo um pouco do papel, mostrando-lhes novas formas de linguagens e textos. Com isso, foi notado que os alunos ficaram encantados, mais ainda atentos para ouvir e discutir, aflorando assim seu pensamento crítico. Além disso, com esse estudo, pretendemos fazer com que outros professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas e que implementem em suas atividades pedagógicas os gêneros textuais como ferramenta importante para a formação de seus alunos, incentivando-os tanto a leitura como a produção de textos.

REFERÊNCIAS

BRITO, Danielle Santos de. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. 2010. Disponível em: http://www.fals.com.br/revela/revela026/REVELA%20XVII/Artigo4_ed08.pdf . Acesso em 22 de junho de 2021.

BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. Curitiba. Editora Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. **A Importância Do Ato De Ler**. Autores Associados: Cortez, São Paulo, 1989.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. 5.ed. Cascavel: Assoeste, p. 77-89, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In. DIONISIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora.(Org.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A INTERAÇÃO ENTRE ALUNO E PROFESSOR NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Data de aceite: 18/08/2022

Maria Clara Rodrigues Barros da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3191-7340>; Graduanda 7º período em Letras português- CAPES/Uneal/campus v, BRAZIL, E-mail: clarolsz19@gmail.com

Rivaldo Santos de Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9138-0288>; Graduando 7º período em letras português- CAPES/Uneal/campus v, BRAZIL, E-mail: rivaldosantos13570@gmail.com

Tatiane de Melo Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9802-1111>; Graduanda 7º período em Letras português- CAPES/Uneal/campus v, BRAZIL, E-mail: tatianedemelo.silva98@gmail.com

Juliana Oliveira de Santana Novais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9851-1954>; Professora Coordenadora do Residência Pedagógica Letras CAPES/Uneal/campus V, BRAZIL, E-mail: juliana.novais@uneal.edu.br

Maria Edna Porangaba do Nascimento

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3989-2515>; Professora Colaboradora do Residência Pedagógica Letras/Capes/Uneal/Campus V, BRAZIL, E-mail: edna.nascimento@uneal.edu.br

Grupo de Trabalho: Letras Portugêses - RP

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo trazer um relato de experiência sobre as dificuldades enfrentadas pelos residentes participantes do programa Residência Pedagógica Núcleo Língua Portuguesa da Universidade

Estadual de Alagoas em sua prática pedagógica durante as aulas *on-line*, principalmente no que tange a interação e participação dos estudantes durante as aulas. Em março de 2020, em função da pandemia provocada pela COVID-19, as instituições de ensino foram fechadas e o ensino passou a ser quase que exclusivamente de maneira remota. É nesse contexto que o programa Residência Pedagógica edital Capes nº 01/2020 teve início, levando os residentes a desenvolver suas atividades de maneira *on-line* em função do distanciamento social. Entretanto, observou-se que os assuntos ministrados através do *Google Meet*, *Whatsapp* (plataformas digitais indicadas pela escola campo) não ofereciam nenhum retorno por parte dos alunos, sendo assim, a falta do feedback dos estudantes contribuiu ainda mais para que houvesse um entrave em lecionar as aulas de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, tornou-se frustrante para os docentes e residentes preparar o material didático, fazer as atividades e planos de aula e não receber um retorno dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto; Língua Portuguesa; Residência Pedagógica.

EXPERIENCE REPORT: THE INTERACTION BETWEEN STUDENT AND TEACHER IN THE CONTEXT OF REMOTE LEARNING

ABSTRACT: This paper aims to provide an experience report on the difficulties faced by residents who are students of the Portuguese Language Nucleus Pedagogical Residency program at the State University of Alagoas in their pedagogical practice during online classes,

especialmente com relação à interação e participação dos estudantes durante as aulas. Em março de 2020, devido à pandemia causada pelo COVID-19, as instituições educacionais foram fechadas e o ensino passou a ser quase exclusivamente remoto. É neste contexto que o Programa de Residência Pedagógica No. 01/2020 começou, levando os residentes a desenvolver suas atividades online devido à distância social. No entanto, observou-se que os conteúdos ensinados por meio de *Google Meet* e *Whatsapp* (plataformas recomendadas pela Escola do Campo) não ofereciam qualquer feedback aos estudantes, portanto a falta de feedback dos estudantes contribuiu ainda mais para se tornar um obstáculo para os professores e residentes em preparar materiais de ensino, atividades e planos de aula e não receber feedback dos estudantes.

KEYWORDS: Remote teaching; Portuguese language; Pedagogical Residence.

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. O presente edital do Projeto Residência Pedagógica (PRP) foi lançado em 2020, no início da pandemia do Novo Coronavírus. Dessa forma, o PRP teve início em meio a um distanciamento social, e os residentes iniciaram as suas atividades de maneira remota. Como os residentes, também são incumbidos de ministrar aulas, eles tiveram que se adaptar ao momento remoto, que foi um tanto desafiador, já que a maioria nunca tinha tido uma experiência nesse formato de ensino.

Esta forma de ensino - tendo em vista que os alunos estavam em casa, e a realidade de muitos desses alunos está pautada na escassez de recursos, tais como: falta de espaço e ambiente adequado para a aprendizagem, falta de acesso à *Internet* e a falta de equipamentos, fez com que os alunos não participassem das aulas como esperado pelos residentes. As atividades e conteúdos lançados nas plataformas digitais da escola, praticamente não eram acessados. Os estudantes não interagiam nos momentos síncronos e não devolviam as atividades solicitadas.

Assim como em outras disciplinas, nas aulas de Língua Portuguesa, o ensino-aprendizagem acontece por meio da interação entre alunos e professores, ou seja, quando há diálogo (KLEIMAN, 1991, p. 10). Porém, observou-se que nas aulas ministradas de forma remota em uma turma do 8º ano do ensino fundamental anos finais de Língua Portuguesa de uma escola municipal de União dos Palmares- AL, isso não ocorreu adequadamente. Os alunos não participavam das aulas e nem davam retorno das atividades de fixação requisitadas.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é o de relatar as dificuldades enfrentadas

pelos residentes participantes do PRP Núcleo Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Alagoas em sua prática pedagógica durante as aulas *on-line*, principalmente no que tange a interação e participação dos estudantes durante as aulas. Com o fechamento das escolas em decorrência da pandemia causada pela COVID-19, houve muitos desafios para a sociedade. Em relação a educação, para o momento, adotar o ensino remoto foi o que pareceu ser o mais adequado.

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

A chegada da pandemia do novo Coronavírus no Brasil em fevereiro de 2020 causou um grande impacto na vida da sociedade brasileira, conseqüentemente, se fez necessário o isolamento social para minimizar a contaminação entre as pessoas. Com o decreto que estabelecia o fechamento das escolas, o Ministério da Educação baixou uma portaria que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.” (BRASIL, 2020).

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) tem como objetivo a diminuição do impacto negativo causado pela suspensão das aulas presenciais e possibilita ao estudante uma aprendizagem segura sem precisar sair de casa. Para que os alunos pudessem assistir às aulas foram utilizadas algumas plataformas digitais, nelas foi possível que o professor disponibilizasse seus materiais e interagisse com os alunos. Entretanto, vale ressaltar que a maior parte dos professores não estavam preparados para ministrar suas aulas através dessas plataformas digitais, seja por não terem aparelhos tecnológicos apropriados ou por não terem acesso à uma *internet* de qualidade, ou ainda por não terem uma formação nessa área tecnológica, (SILVA, ANDRADE e SANTOS, 2020, p. 8).

Soma-se a isso, o fato de uma grande parcela dos alunos não terem acesso à *internet* e condições financeiras para comprar celulares e notebooks para assistir às aulas, levando os alunos ao abandono escolar e a desmotivação, já que cumprir com as demandas escolares se torna muito difícil. Os poucos alunos que conseguiam entrar nas plataformas para acompanhar as aulas *on-line*, muitas vezes não davam retorno das atividades requisitadas pelos professores e/ou tinham dificuldades para participar das aulas, em função da falta de equipamentos e *internet* instável. Nessa perspectiva, Alves (2020, p. 350) destaca que

A mediação das tecnologias, especialmente as digitais, no processo de ensino aprendizagem da educação, destacando a educação básica, sempre se constituiu em um grande desafio a ser vencido. Desafio, por que o cenário escolar apresenta dificuldades como: o acesso e interação a esses artefatos culturais e tecnológicos por parte dos estudantes e às vezes, até dos professores; infraestrutura das escolas que não fornece o mínimo necessário para realizar atividades que necessitam das plataformas digitais, inclusive sem conexão com a internet; formação precária dos professores para pensarem

e planejarem suas práticas com essa mediação, evidenciando muitas vezes uma perspectiva instrumental da relação com as tecnologias.

Mesmo com todos esses impasses provocados principalmente pela desigualdade social, o ERE foi a metodologia de ensino adotada pela secretaria de educação do município de União dos Palmares, assim como na maioria dos estados e cidades do Brasil. O Conselho Nacional de Educação (CNE) N°11/2020 aponta a importância de os estudos serem continuados, mesmo que de forma remota, e não serem interrompidos, bem como aponta Curi et al. (2020)

Dessa forma, o ensino nesse momento de pandemia passou a acontecer por meio de plataformas digitais. A escola pesquisada, para dar continuidade às aulas no sistema ERE, adotou o *Whatsapp* e o *Meet*. As aulas eram divididas em momentos síncronos e assíncronos. As aulas síncronas de Língua Portuguesa na turma pesquisada aconteciam no período da tarde, das 13h00 às 14h40min, durante as terças-feiras pela plataforma digital *Meet*. Nesses momentos, os alunos deveriam entrar através de um link gerado pelos professores residentes. A orientação passada para os estudantes é a de que eles deveriam participar das aulas síncronas como se estivessem no momento presencial, ou seja, não poderiam sair da plataforma antes do término da aula. Já nos momentos assíncronos, os estudantes precisavam ir até a escola para pegar atividades xerocopiadas, resolver e devolver na semana seguinte. Para esses momentos, caso o estudante tivesse dúvidas, poderia entrar em contato com o professor por meio do *Whatsapp*. Assim, os momentos síncronos eram utilizados para explicação do conteúdo e os assíncronos para resolver atividades de fixação.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DURANTE AS AULAS REMOTAS

Diante do atual contexto no qual a sociedade brasileira vive, o professor precisou se reinventar e buscar alternativas para ressignificar o ensino remoto. Os profissionais da educação tiveram que buscar diferentes ferramentas para continuação das aulas. “Muitos são os desafios e a mediação pedagógica pode ser considerada uma das principais dificuldades nesse novo modelo de ensino.” (DUARTE; MEDEIROS. 2021, *on-line*). Assim, as novas tecnologias são ferramentas que possibilitam a interação, podendo ser uma ferramenta de mediação no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, como alerta Duarte e Medeiros (2021) ao citar Dotta et al. (2013, s.p.)

A tecnologia permite um grande acesso às informações, entretanto, por si só, não promove condições de aprendizagem para aqueles que têm acesso a elas. Nesse contexto, é importante ressaltar que apesar de constituírem recursos fundamentais o que pode determinar a aprendizagem não são as TDIC, mas sim a relação pedagógica que se estabelece por meio do uso dessas ferramentas digitais.

Nessa perspectiva, nesse momento de ERE, o professor assume um papel ainda mais central, um papel de lamparina, onde precisa guiar o aluno fornecendo ferramentas adequadas para que ele desenvolva sua cognição de maneira mais propícia. Completando o dito, para Sugita et al. (2020, s.p.)

O grande diferencial, necessário nessa nova realidade e reforçado pela literatura, é a importância de desenvolver e manter o efeito da “presença docente”, sendo o único critério, apontado pelos estudos, capaz de gerar um ensino remoto de qualidade. Percebe-se que nesse processo de migração digital, o modelo pedagógico abandona o discurso de “educação centrada no estudante”, essência das metodologias ativas de ensino-aprendizagem e dos currículos modernos, e passa a resgatar o perfil de “educação centrada no professor.

Porém, é preciso lembrar que apesar do professor nesse momento de ensino remoto precisar retomar seu papel norteador, um papel mais central, ele deve desenvolver a autonomia do aluno, buscando instigar o estudante a ter gosto e vontade de aprender, de abraçar o conhecimento. (ALVES, 1933). Nesse sentido, o professor tem o papel de estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, ou seja, o professor ensina e também aprende junto com os seus alunos (FREIRE, 1996). Mas se não houver essa troca dialógica de conhecimentos entre esses indivíduos, não haverá aprendizagem nem, tampouco, desenvolvimento.

O papel do professor/residente, pertencente ao subprojeto de língua portuguesa (LP), é o de auxiliar esses alunos em todos os quesitos relacionados ao ensino da LP durante as aulas e até mesmo fora delas caso houvesse necessidade. O principal objetivo dos residentes sempre foi o de guiar os alunos pelo melhor caminho que os levassem a uma boa aprendizagem e uma desenvoltura linguística e crítica mais proveitosa, sobretudo, tornando-os sujeitos capazes de interagir e progredir enquanto futuros cidadãos.

Sendo assim, podemos concluir que o processo de ensino-aprendizagem está diretamente ligado a interação que deve ser praticada e estimulada pelo professor, afinal somos seres sociais, e como tais, utilizamos da comunicação para nos conectarmos e conseqüentemente ensinar e aprender. Porém, apesar da tentativa de adaptação ao ERE por parte dos residentes, o ambiente virtual é limitador, pois o contato, que deixa de ser físico para ser virtual, quase não acontecia, tendo em vista que eles não ligavam os áudios ou câmeras. Muitas das indagações feitas não se obtinham respostas. Como tentativa da interação, procurávamos levar textos que instigasse a participação, porém, o resultado era insatisfatório, apenas um ou dois alunos envolviam-se com o momento.

DIVIDIDOS POR UMA TELA: A RELAÇÃO DA INTERAÇÃO NO ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DO RESIDENTE

Sabemos que o ensino no Brasil é constituído por escolas, principalmente públicas e nelas, contendo alunos marcados por uma desigualdade social. Em União dos Palmares essa realidade é ainda mais alarmante, já que a cidade tem um IDH baixo, de 0,593 (IBGE, 2018) sendo, o salário mínimo a única renda da maioria das famílias para suprir todas as necessidades da casa. O que nos leva à hipótese de que a grande parcela dos estudantes da rede pública de União dos Palmares tem pouco ou nenhum acesso às tecnologias de informação e comunicação, bem como espaço físico adequado em casa para a participação nas aulas.

Nesses ambientes virtuais de ensino, assim como nos ambientes presenciais, a eficiência do processo educacional depende das relações estabelecidas entre professores e estudantes, ou seja, depende das interações e cooperações entre os sujeitos envolvidos com o processo ensino e aprendizagem. Corroborando com o dito, como indica Lazzarotto et al. (2011, p. 43) “o uso da informática na educação somente será eficaz com o desenvolvimento de ambientes educacionais, onde o computador seja utilizado como uma ferramenta de interação entre o aluno, o professor e o conteúdo a ser ensinado”

A interação ocorre quando há reciprocidade entre os indivíduos dentro de um determinado contexto, em que consiste na relação de comportamento que gera estímulo para o outro. De acordo com a teoria de Vygotsky (2009, p. 465.) o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de suas interações com outros indivíduos. O teórico entende que a escola não é somente um espaço para aprendizagem dos conceitos científicos, mas é também um campo essencial para o desenvolvimento quando realizado sobre as funções em amadurecimento. Dessa forma, o aluno terá uma melhor desenvoltura no seu processo de construção e reconstrução, sobretudo porque essa interação possibilita a produção de novas experiências e conhecimentos.

Entretanto, os alunos raramente participavam das aulas. Quando participavam dos momentos síncronos, na maioria das vezes saíam antes do término da aula, sem mencionar que raramente ligavam as câmeras. Assim, os estudantes não respondiam a todas as atividades da aula, quando o nome estava presente, o professor não sabia se os alunos estavam do outro lado da tela, ou se haviam apenas entrado no *Meet* para não ficarem com falta, o que acabava prejudicando no processo de ensino/aprendizagem, pois a interação era quase que inexistente.

Nesse sentido, os residentes começaram a se questionar: os alunos que estão marcando presença na aula remota estão entendendo o conteúdo? Estes alunos estão assistindo às aulas? Como avaliar cotidianamente o aluno durante a aula remota? Como fazer evoluir o conhecimento daquele aluno se o professor não recebe nenhuma atividade passada e não tem nenhuma interação na aula síncrona?

As aulas foram dadas, atividades e materiais feitos e entregues aos alunos, mas a porcentagem de retorno das tarefas respondidas foi mínima. E é a partir daí que surge esse entrave do ensino, pois ambas as partes, tanto professor quanto aluno ficam desmotivados. Gradativamente, os estudantes foram abandonando as aulas remotas, o que gerou uma desmotivação ainda maior para os residentes. Diante disso, a escola tentava de todas as formas localizar esses alunos e inseri-los novamente no ambiente escolar, mas não obteve sucesso.

Inúmeros motivos fizeram com que a experiência na Residência Pedagógica não obtivesse um êxito esperado; e esses motivos estão relacionados ao formato de ensino remoto, uma vez que nem todos têm aparelhos tecnológicos e *internet* para assistir às aulas síncronas e participar dos grupos de *Whatsapp* para dúvidas.

Alguns dos motivos que podem levar para essa não interação são: ambientação, disposição, acessibilidade, falta de recurso em geral, uma vez que, como já foi dito, o Brasil é um país marcado pela diferença social na qual iremos encontrar alunos necessitados e por um governo que não supre as necessidades dos mais precisados dando-lhes os recursos necessários.

CONCLUSÃO

Retomando o objetivo do trabalho, que foi o de trazer um relato de experiência sobre as dificuldades enfrentadas pelos residentes em sua prática pedagógica durante as aulas *on-line*, é que podemos dizer que a falta de interação e participação dos estudantes foi o que se mostrou como um dos maiores obstáculos no processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que a interação entre aluno-professor e aluno-aluno é o cerne da educação, afinal, como dito anteriormente, somos seres sociais e como tais, aprendemos por meio do diálogo, por meio da interação. Durante as aulas ministradas pelos residentes a interação e participação dos alunos foi quase que inexistente. Além dos estudantes nunca ligarem as câmeras, o que não permitia os residentes verem seus rostos e pelas expressões faciais saber se estavam entendendo ou não o conteúdo, também em poucos momentos compartilhavam sobre suas impressões ou levantavam questionamentos.

Entendemos que quando a sala de aula se transportou para as casas, os professores e colegas adentraram em intimidade uns dos outros. Quando se liga uma câmera, não estamos vendo apenas o rosto do outro lado, mas o fundo como um todo, e dessa forma observando o cotidiano familiar. Vale ressaltar, que muitos desses alunos não tem um lugar adequado para os estudos em casa, um espaço silencioso, sem interferências do entorno. Assim, em muitos momentos quando precisavam falar, era necessário ficar pedindo o silêncio dos demais ou esperar o cachorro parar de latir.

Outro fator que acreditamos ter sido decisivo para a não participação dos estudantes,

foi a falta de equipamentos como computador, celular e *internet*. A *internet* no ensino remoto é primordial, sem ela não conseguimos ter acesso as plataformas digitais utilizadas nesse momento de ensino remoto. Completando o dito, como ressalta Zan e Krawczyk (2020), o ensino durante a pandemia foi marcado pela falta de condições, pelo adoecimento e perda de familiares, pelo agravamento econômico de sobrevivência, em função da perda de trabalho de seus mantenedores.

Por fim, mediante os problemas ocasionados pela pandemia, principalmente em função da falta de um governo competente que tentasse dirimir as consequências desse evento, a educação, ao que tudo indica, “poderá aprofundar ainda mais as desigualdades na área educacional.” (ZAN; KRAWCZYK, 2020, s.p.)

REFERÊNCIAS

ALVES, L. 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: 4 out. 2021.

ALVES, Rubens: **A Alegria de ensinar** (1994); ars Poetica editora ltda, 3º edição, 1994.

BARBOSA, Márcia S. S. **O PAPEL DA ESCOLA**: obstáculos e desafios para uma educação transformadora; Porto alegre, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília :MEC/SEF, 1998.

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. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 08out. 2021.

DUARTE, K. A; MEDEIROS, L. S; **Desafios dos docentes**: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68292>>. Acesso em: 4 out. 2021.

DUARTE, Vânia; **Estratégia de ensino-aprendizagem: Importância da Língua Portuguesa**.<Importância da Língua Portuguesa. Aula sobre Língua Portuguesa> acessado em: 17 de setembro de 2021.

Ensino remoto em debate [recurso digital] / Francisco Pessoa de Paiva Júnior (org.), --1. ed. -- Belém: RFB Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE). Cidades e Estados do Brasil, censo 2010 Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/uniao-dos-palmares/panorama>>. Acessado em: 28 de set. de 2021.

KLEIMAN, Angela B. **Interação. E um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem**: trab. ling. apl. Campinas, (18): 5-114, jul/ dez. 1991.

LAZZAROTTO, Lissandra Luvizão et al. A educação em ambientes virtuais: proposição de recursos computacionais para aumentar a eficiência do processo ensino-aprendizado. Revista Brasileira de Informática na Educação, [S.l.], v. 19, n. 02, p. 42, ago. 2011. ISSN 2317-6121. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/1242>>. Acesso em: 04 out. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2011.19.02.42>.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor. **Ensino de língua portuguesa das tecnologias digitais em tempos de pandemia**.

SILVA, D. S. et al. (2020). **Alternativa de ensino em tempo de pandemia**. Research, Society and Development.9 (9), 1-17.

SUGITA, D. M., OLIVEIRA, A. M., FREITAS, A. de A., BERNARDES, C. T. V., MOURA, L. R., LIMA, M. M., MOREIRA, S. M., BRITO, W. de A. & SILVA, W. G. da. **(Novas) competências docentes para o ensino remoto**. Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes, 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. Estreitando relacionamentos na educação a distância. Cad. EBAPE. BR, Rio de Janeiro, v.5, n.spe, p.01-08, jan. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cebape/a/PFFvwGgygNxsTpKyp4wDgbg/?lang=pt#:~:text=S%C3%A3o%20muitos%20os%20atributos%20que,em%20um%20curso%20de%20EAD>>. acessado em: 27 de setembro de 2021.

VIGOTSKI, I. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012. >Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-vygotsky> > acessado em: 03 de out. 2021.

ZAN, D., KRAWCZYK, N. **Educação e Juventude sob Fortes Ameaças**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/educacao-e-juventude-sob-fortes-ameacas-colaboracao-de-texto-por-dircezan-unicamp-gt-03-nora>> Acesso em 10.ago.2021.

UM ESTUDO ENTRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Data de aceite: 18/08/2022

Paula Soares da Silva

Graduanda em LetrasPortuguês e suas Literaturas. E-mail: paulasoares.silva@alunos.uneal.edu.br
Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL

Inalda Maria Duarte de Freitas

Professora titular da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Doutora em Ciências da Educação
Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL

RESUMO: É possível compreender o estágio curricular supervisionado-ECS ao lado do Programa Residência Pedagógica-PRP, e suas etapas, como significativos integrantes de quadros eficientes na produção dos resultados desejados. Apesar das possibilidades que se inserem no cerne dos caminhos que se trilham para a formação do professor, parece ainda haver as fraturas dessa formação. Considerando os conhecimentos teóricos apreendidos e produzidos na academia esses são aplicados em sala de aula sempre passível de se refazer, na busca de cumprir os objetivos concretos da educação. É pertinente ressaltar a problemática que deu origem ao tema dessa pesquisa, quais os desafios encontrados na pesquisa bibliográfica do estágio curricular supervisionado em união à residência pedagógica que norteiam o caminho a percorrer do futuro professor, na sua formação nesse momento pandêmico? O objetivo do presente trabalho, no formato de

um artigo, é refletir a importância do PRP e do ECS para a formação docente a partir de uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso. Sua metodologia tem uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento fichamentos de todo material bibliográfico estudado, seu tipo de pesquisa é de cunho bibliográfico, acentuando-se um estudo de caso. O futuro professor enquanto vivencia as dimensões e a atmosfera da sala de aula, entende que isso significa não estar sozinho nesse processo de produção de conhecimentos. O diálogo com seus pares, com literaturas, teóricos e estudiosos é a forma mais produtiva de ensino e de aprendizagem. O estágio deve ir além das possibilidades disponibilizadas. Nesse contexto, a melhor forma de fazer isso é sempre atuar de maneira proativa, buscando saber cada vez mais e não se satisfazendo apenas com o que se destaca, mas buscando avançar para além do seu tempo. E, por fim, em uma ênfase maior, pode-se compreender que todos os caminhos percorridos pelo graduando, enquanto vivências no contato direto com a sala traz importante reflexão acerca de conteúdos pertinentes à área, bem como um olhar mais atento aos contextos em que se inserem em momentos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio. Práxis. Produção de Conhecimento.

ABSTRACT: It is possible to think of understanding the supervised internship, and its stages, as significant members of efficient staff in producing the desired results. Despite the possibilities that lie at the heart of the paths taken towards teacher education, there still seem to be fractures in this education. Considering the theoretical knowledge

learned and produced in the academy, these are applied in the classroom, which can always be remade, in order to fulfill the concrete objectives of education. It is pertinent to emphasize the issue that gave rise to the theme of this research, what are the challenges found in the bibliographic research of the supervised internship that guides the way forward for the future teacher, in his training at this pandemic moment? The objective of this work, in the form of a monograph, is to reflect the importance of the supervised internship for teacher education based on a bibliographical research. Its methodology has a qualitative approach, having as an instrument records of all bibliographic material studied, its type of research is bibliographic in nature, emphasizing a case study. The future teacher, while experiencing the dimensions and atmosphere of the classroom, understands that this means not being alone in this knowledge production process. Dialogue with peers, literature, theorists and scholars is the most productive form of teaching and learning. The internship must go beyond the possibilities available. In this context, the best way to do this is to always act proactively, seeking to know more and not just being satisfied with what stands out, but seeking to move beyond your time. And, finally, with greater emphasis, it can be understood that all the paths taken by the undergraduate, as experiences in direct contact with the classroom, also bring an important reflection on content relevant to the area, as well as a closer look attentive to the contexts in which they are inserted in transversal social moments.

KEYWORDS: Internship. Praxis. Knowledge Production.

1 | INTRODUÇÃO

Para obter bons resultados precisa-se do contato com o ambiente profissional que significa caminhos que podem mediar e facilitar a percepção das dimensões e concentração e objetivos envolvidos. É parte inerente à vida profissional. Na verdade, todo o processo pertinente à formação de professores é, antes de mais nada, uma espécie de edificação construída a partir de diálogos, a partir do contato com a prática, as concepções e as ideias. Por outro lado, do Programa da Residência Pedagógica-PRP vem acrescentar a vivência do acadêmico no processo de formação docente. E, esta pode ser imponente, dado o poder transformador dessa criação, enquanto construção e nascimento de novos conhecimentos e manejo correto e adequado de suas estruturas.

É pertinente ressaltar a problemática que deu origem ao tema dessa pesquisa, quais os desafios encontrados na pesquisa bibliográfica do Estágio Curricular Supervisionado-ECS em união à residência pedagógica que norteiam o caminho a percorrer do futuro professor, na sua formação nesse momento pandêmico?

O objetivo do presente trabalho, no formato de um artigo científico, é refletir a importância do estágio curricular supervisionado e da residência pedagógica para a formação docente a partir de uma pesquisa bibliográfica.

A metodologia dessa pesquisa tem uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento fichamentos de todo material bibliográfico estudado. Nesse contexto, surgem as perguntas: como fazer para que a metodologia, a competência, a didática, a práxis que não

devem se contrapor, mas se misturar nos processos de ensino e de aprendizagem estejam de fato presentes no processo de aprendizagem? Qual o percurso tomado pelo estagiário e pelo residente? O que tal percurso revela da realidade em que foi produzido? Nesse texto, pretende-se justamente tentar pontuar tais questões e para isso foram realizadas pesquisas e estudos bibliográficos em livros impressos, revistas e sites da *internet*, como o Google acadêmico, considerando concepções e pensamentos de teóricos, estudiosos cujas obras somam e enriquecem o presente trabalho. Completando a função metodológica apresenta-se seu tipo de pesquisa a qual é de cunho bibliográfico, acentuando-se um estudo de caso.

O ser professor é pensar não apenas o processo de ensinar e aprender que são fortes refletores, mas a elaboração, execução e avaliação de projetos que não estão restritos apenas à sala de aula, mas nos diversos âmbitos escolares. E essas técnicas apreendidas durante o período de estágio e da residência, bem como as estratégias e as metodologias para ensinar e saber ensinar, atuando em diversas situações, traz à luz, e se reconhecem nessas ações, as teorias que são efetuadas nas práticas, produzindo aí à práxis.

E, por fim, em uma ênfase maior, pode-se compreender que os caminhos percorridos pelo graduando, enquanto vivências no contato direto com a sala de aula traz importante reflexão acerca de conteúdos pertinentes à área, bem como um olhar mais atento aos contextos em que se inserem em momentos sociais.

21 O ESTÁGIO E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

De fato, o estágio curricular supervisionado e a residência pedagógica têm um impacto muito importante que reflete nas vivências da atuação do professor de Língua Portuguesa. Todo o conhecimento produzido nesse momento está envolto de estudos, análises, reflexões e proposições de soluções que envolvem o ato de ensinar e aprender.

Não apenas o processo de ensinar e aprender são fortes refletores, mas a elaboração, execução e avaliação de projetos que não estão restritos apenas à sala de aula, mas nos diversos âmbitos escolares. E essas técnicas apreendidas durante o período de contato com os sujeitos da escola campo, bem como as estratégias e as metodologias para ensinar e saber ensinar, atuando em diversas situações, traz à luz, e se reconhecem nessas ações, as teorias que são efetuadas nas práticas, produzindo aí à práxis. Daí, Konder (1992) apresenta práxis, como sendo: a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Diante desse pensamento, pode-se reconhecer que são essas ferramentas que possibilitam ações efetivas e permitem uma contribuição das pesquisas realizadas para o

desenvolvimento das habilidades em pesquisar, favorecendo importante estruturação do fazer do professor a partir dos processos pertinentes ao estágio curricular supervisionado e a residência pedagógica, mediante a aplicação do que foi apreendido durante a graduação.

Enfatizando o conceito de práxis, basicamente é o fator que ponta o fazer como um uma ação investigativa, de reflexão, um momento privilegiado de estudo e de pesquisa, entendendo a profissão docente como prática social, sendo o estágio instrumentalizador do fazer, bem como a residência pedagógica do realizar a práxis. Sobre isso Paulo Freire (1996), afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p,14).

Segundo o pensamento de Paulo Freire (1996), na práxis se constitui transformação. É no momento de praticar o que aprendeu que acontece a reunião de todo o conhecimento construído durante a graduação, ou seja, o professor está mais seguro para começar a desenvolver a sua práxis, aplicar as teorias que foram apresentadas, debatidas ao longo da sua graduação. E isso permite ao futuro professor sempre relembrar os estudos, os saberes que ele adquiriu enquanto academia e, dentro desse contexto, ser capaz de propor intervenções pedagógicas envolvidas do pressuposto teoria e pesquisa, consciente de que praticando lhe propõe ir além da simples aplicação de um plano de aula.

Os saberes construídos são parte indissociável dos conhecimentos produzidos. Esses são inerentes ao saber linguístico ministrado pelo professor com relevante aprendizagem que possibilita uma atuação significativa e relevante na aplicação da aula de leitura e produção de textos, experiência vivida.

Entende-se, então, que a questão da prática social determina o tipo de gênero textual que deve ser utilizado e essas apreensões podem ser iniciadas no contato com a prática em sala de aula, no processo do estágio curricular supervisionado e da residência pedagógica. “A aprendizagem de leitura e de produção de qualquer texto de qualquer gênero da escrita sempre envolve capacidades de articular o gênero à situação social e capacidades de textualização para agir e fazer sentido por meio da escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 23).

E essas capacidades, as habilidades de articulação de gêneros textuais de que fala a citação, observando a sociedade e o meio social, são direcionadas e estimuladas de forma mais significativa em primeiro momento durante o processo do estágio supervisionado.

Assim sendo, se faz necessário a congregação dos conhecimentos específicos da área, apresentando concepções metodológicas, mostrando fundamentos concernentes ao objeto de estudo e a sua temática. Promovendo, pois, “a divulgação de conhecimentos

culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino” (LIMA; OLIVO, 2015, p. 7).

Nesse sentido, as ações desenvolvidas durante a prática têm uma responsabilidade grande no que concerne à formação profissional porque quando o professor absorve e entende dessa maneira, passa-se a compreender a necessidade de propor situações de caráter teórico-prática em sua abordagem, não se restringindo apenas à prática na aplicação dos conhecimentos preconcebidos, mas atuando de maneira relevante e eficiente para a produção de novos conhecimentos. Criando “condições para que esse estagiário observe com mais detalhes o processo de ensino e aprendizagem” (CARVALHO, 2012, p. 34).

Com isso, cresce a responsabilidade dos envolvidos nesse processo de ensino e de aprendizagem, a partir de então vem a participação no estágio I, conforme pesquisa de uma vivenciada.

2.1 Estágio Curricular Supervisionado I

Nessa primeira fase do estágio supervisionado não há regência, ou seja, o aluno futuro docente não irá ministrar aula ou irá aplicar planejamentos em sala de aula. No entanto, é necessário elaborar projeto de intervenção e essa atividade pode ser realizada individual ou em dupla, por exemplo, há auxílio do professor da universidade que estará orientando, subsidiando como pode acontecer essa elaboração. E é nessa atmosfera que o aluno futuro docente passa a ter conhecimento do Projeto Político Pedagógico-PPP da escola, sendo considerado, então, uma fase realmente introdutória, uma base inicial. A partir daí, “o estágio em atividade não docente deverá acontecer em estreita relação com as atividades de compreensão de sala de aula” (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 165).

No estágio supervisionado I há uma série de atividades que o aluno precisa realizar, entre eles planejamentos, leituras e práticas, construção de artigo científico, relatório do estágio vivenciado, tudo isso faz parte da prática pedagógica escolar, isto é, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si próprio, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE. 1996. P. 68).

Nesse sentido, é necessário centralizar a atenção e as ações a serem desenvolvidas nesse componente curricular para cumprir toda as exigências que lhes compete, são também envolvidas a carga horária necessária para adequação ao componente curricular do estágio I, que passa a “constituir uma etapa de estudo do projeto político-pedagógico da escola, tendo como objetivo a reflexão sobre seus fundamentos e organização” (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 165).

No entanto, a maior característica desse estágio é que os estagiários vão à escola campo observar as práticas de outros profissionais desenvolvendo a práxis da sua profissão. Isso são desafios iniciais que o futuro professor enfrenta e que, o prepara para trilhar a caminhada de trabalhar em uma sala de aula. De acordo com isso, existem diversas

metodologias possíveis para se alcançar os objetivos educacionais determinados e, para isso, o futuro professor adquire, nas suas experiências, habilidades necessárias sabendo que, “é importante que o estagiário tem condições de discutir a relação entre professor ensina” (CARVALHO, 2012, p. 25).

No que abrange o componente curricular do estágio supervisionado, ele deve estar embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB, do Conselho Nacional de Educação-CNE, determinando o comprimento de fatores estruturados como carga horária, por exemplo, distribuídas para o estágio supervisionado que podem ser reconhecidas e apresentadas em um quadro onde compõe o semestre da oferta do estágio, sua carga horária nas ementas. Assim, o objetivo principal de uma estruturação desses componentes enquanto licenciatura é: “de oportunizar ao estagiário a sua colocação como pessoa frente a uma determinada realidade de ensino-aprendizagem, em um contexto real” (MILANESI, 2012, p. 213-214).

De acordo com isso, o estágio supervisionado pode ser compreendido como uma modalidade de estudo e prática, cujo papel na formação do profissional docente é fundamental, uma vez que dá suporte e direciona componentes do currículo do curso, dando estabilidade a pesquisas que se fazem necessários entre os conhecimentos vivenciados e experienciados ao longo da licenciatura. Pois, passa a “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica” (LIMA; OLIVO, 2015, p. 7).

A partir de uma reflexão pertinente ao curso de licenciatura em língua portuguesa, o estágio supervisionado se constitui também como espaço de pesquisa, de fato, articulando teoria e prática no processo da formação docente, uma vez que é indissociável a relação entre ensino pesquisa e extensão. “sendo a escola o grande laboratório de pesquisa e de ensino para os estagiários, por meio da qual os futuros professores colocam em prática os conhecimentos produzidos na academia” (MILANESI, 2012, p. 223).

Nesse contexto, é contemplada a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, onde estão definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Assim, os princípios dessa formação que se destaca a articulação entre a teoria e a prática no processo da formação docente. E isso, embasada nas dimensões dos conhecimentos científicos, bem como nos saberes didáticos, contemplando a práxis. Portanto, em se tratando do estágio destaca-se “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, conforme o projeto do curso da instituição” (RESOLUÇÃO Nº 2, de 1º DE JULHO DE 2015, Cap. V).

Em geral cada aluno graduando precisa cumprir a carga horária que a Instituição de Ensino Superior-IES, registrou no Projeto Pedagógico do Curso em questão, atendendo as Leis pertinentes. Nessa perspectiva, dá-se início ao estágio II.

3 I ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II

O estágio supervisionado II, apesar de ser bem semelhante ao estágio supervisionado I, acontece com Ensino Fundamental e tem como diferença a introdução da regência.

Atendendo aos objetivos específicos pertinentes ao processo de estágio supervisionado, podem-se destacar as possibilidades que ele permite ao aluno futuro docente de: executar, na prática, as teorias estudadas durante o curso, desenvolvendo seus saberes em conjunto com os alunos; observar seu desempenho como aluno estagiário, dispor de flexibilidade concernente as teorias assimiladas, dialogar, juntamente, com a didática pedagógica, tanto em escolas públicas quanto privadas. Isso tudo, além de que todas essas oportunidades influenciam significativamente ao aluno ter contato profissional que promova seu ingresso ao mercado de trabalho ter, bem como estrutura uma postura de educador escolar. Insinuando, “ainda, uma saída para os impasses apresentados: maior participação e união dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (BURIOLLA, 2011, p. 74).

Durante todo o tempo o estagiário trilha obedecendo a programas de acompanhamento à sua formação teórica. Essa, envolvendo aprendizagem e, também, somando nesse sentido, para o aluno futuro docente, as vivências em classe, e tudo isso tendo anuência da escola, bem como do seu supervisor de estágio e do professor orientador. Dentro desse contexto e seus processos, todo registro deve, obrigatoriamente, constar dos projetos de estágio que podem abranger os seguintes itens: justificativa, objetivos gerais e específicos, identificação da escola que será realizado o estágio, tempo e período em que acontecerá. “Trata-se, pois, de uma conduta que retrata não apenas o como fazer, mas o todo fazer pedagógico, que não se limita apenas ao espaço, à solução de dificuldades de sala de aula” (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 133).

Além disso, o projeto de estágio supervisionado deve atender às especificidades normatizadas pela metodologia científica, como, por exemplo, indicar detalhadamente as diversas etapas nas quais será desenvolvido, leituras estruturadas pelo orientador, e sua comprovação através de apresentação contida nos relatórios.

3.2 Estágio Curricular Supervisionado III

Assim como os demais estágios, o terceiro também é composto de carga horária, leituras, reflexões, observações, planejamento, bem como a elaboração de documentos pertinentes ao estágio, mas sendo executado, geralmente, no Ensino Médio. Pois, “essas atividades de regência são muito boas para o crescimento do estagiário” (CARVALHO, 2012, p. 64).

Nesse olhar, o aluno futuro docente participa, de maneira mais ativa, na elaboração do planejamento e das ações de regência e, de forma mais aprofundada, consegue se ater

à percepção importante desse contexto. Ele, o futuro docente, se aprofunda acerca do ofício de ensinar na atualidade, os desafios que aí estão inseridos, também, se concentra a questão da metodologia docente. Assim sendo, *mister* se faz, portanto, “proporcionar atividades e metodologias de trabalho que diminuam a distância que separa professores e estudantes” (LIMA; OLIVO, 2015, p. 19).

Percebe-se, de acordo com essa citação que a metodologia escolhida para abordar determinado conteúdo está diretamente relacionada aos sujeitos que ministram os conteúdos, influenciando-se mutuamente nesse sentido.

Por isso, o aluno docente deve ter como objetivo maior o avanço no que diz respeito os ciclos mais complexos e quanto ao conhecimento da língua portuguesa, além de se permitir integração ao mundo do trabalho, tornando-se apto a continuar prosseguindo com autonomia e se aprimorando cada vez mais no seu caminho profissional. Visto que, quando necessário agir “por meio da consideração de concepções e práticas alternativas” (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 135).

E nesse contexto, ele é capaz de revisar as orientações de textos curriculares da língua portuguesa, sabendo dialogar com os objetivos e a importância do momento do estágio para a sua prática profissional. E, assim, pensa e reflete acerca das estruturas mais significativas do profissional formado em Letras língua portuguesa.

Mas, acima de tudo isso, o que é mais importante é a concepção de docente que, através de sua formação, acumula diversos conhecimentos dentro de uma perspectiva de investigação científica e que, ao transmitir esses saberes é capaz de mediar os conhecimentos de seus alunos e assim, possibilitá-los produzir outros conhecimentos. Com efeito, “é nesse contexto que emergem reflexões acerca dos limites e dos méritos” (LIMA; OLIVO, 2015, p. 54).

Ao apresentar a investigação sobre estágio, vem também da residência pedagógica, a interação entre os residentes e os profissionais da escola campo de pesquisa, tanto de estágio quanto de estudo e de prática do Programa CAPES, observou-se uma experiência enriquecedora.

3.3 A Residência Pedagógica na Formação Docente

O Programa Residência Pedagógica – PRP direcionado pela CAPES, direcionado aos residentes selecionados pela IES em questão, veio acrescentar maior experiência ao estagiário, pois esse aluno residente passa a praticar maior tempo em estudos, orientações, planejamentos, pesquisas e práticas escolares. Pois, “a residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar” (Edital CAPES, 2018, p. 06).

Conforme o que foi pesquisado durante esse estudo segue as informações levantadas: a elaboração do projeto em andamento e a participação do professor preceptor para a prática de oficinas pedagógicas, correção de atividades dos alunos da escola e a construção do relatório.

A escola contemplada é a Escola Adriano Jorge, é uma instituição pública está localizada na Avenida Rio Branco, centro de Arapiraca, sua fundação remete ao ano de 1939, sendo a primeira Escola Estadual da cidade, lá funciona o ensino do sexto ao nono ano, as turmas contempladas para a prática dos residentes são as do sexto ano, no turno vespertino.

Por ser um prédio antigo e tombado pelo Patrimônio Histórico, as reformas pelas quais passou não alteram sua infraestrutura interna que possui sete salas de aula, uma sala de direção, uma de coordenação, uma de leitura, um laboratório de ciências, uma de secretaria, uma sala dos professores com banheiros, dois banheiros para os alunos, um pátio coberto, uma cozinha, um refeitório, uma cantina, um laboratório de informática que atendem as necessidades da escola. E, a partir de março de 2020 (dois mil e vinte), as aulas foram ministradas de forma remota.

A socialização das ações da Residência Pedagógica acontece em todos os encontros, que ocorrem nas terças-feiras das 9 (nove) às 11 (onze) horas da manhã.

Em todos os encontros os residentes tiram dúvidas com a docente orientadora e com a preceptora. Elas, também, mostram conceitos importantes que os residentes precisam ter para uma boa elaboração de artigos, resenhas, e afins, dentre esses conceitos foi visto a BNCC e como funciona o projeto da Residência Pedagógica, bem como o estágio, ambos oferecem uma experiência extremamente enriquecedora. O Programa da Residência Pedagógica visa:

Aperfeiçoar a formação dos discentes dos 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 a teoria e a prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (Edital da CAPES, 2018, p. 6).

Diante dos estudos efetuados, observou-se que o papel do aluno residente consiste em acompanhar todas as orientações, realizar o seu planejamento juntamente com o preceptor, também, com o professor orientador, podendo assim auxiliar o trabalho pedagógico durante o período planejado e em seguida fazer seu relatório, bem como construir seu artigo científico que pode vir em união ao estágio.

Nesse sentido, continua-se o estudo relatando a experiência no estágio IV, que vem direcionando as práticas do professor regente, a qual passa a enriquecer os momentos da práxis do estagiário.

3.4 Estágio Curricular Supervisionado IV

Nesse quarto estágio, geralmente, as ações e atividades são realizadas no ensino médio, quando o estagiário já obteve a experiência de: estudos, orientações pesquisas, planejamentos, observações e regência, portanto, as experiências vivenciadas, “apontam também para a necessidade de desenvolver mais pesquisas que estudem a prática em contextos de políticas de inovação” ((PIMENTA; LIMA, 2013, p. 150).

E, independente da modalidade de estágio, é importante que essa atividade aconteça em um ambiente de trabalho adequado de que esteja de acordo com a formação do estudante, de modo que seja, portanto, acompanhado por profissionais experientes para favorecer, possibilitar e fortalecer o conhecimento do graduando.

Não se pode esquecer de relatar a importância do estágio como pesquisa, que vem oferecer ao estagiário maior possibilidade de conhecimentos, tanto sobre o estágio em mesmo, quanto sobre a disciplina que o futuro docente está se formando irá ministrar em sua prática. “Apesar de a teoria e a prática serem de natureza diferente, ambas se tocam e interpenetram” (BURIOLLA, 2011, p. 46).

Nesse sentido, pode-se falar que a educação forma um conjunto integrador, todos os seguimentos desempenham papéis significativos garantindo uma formação de fundamental importância. Nesse caminho, a IES aliada à escola campo das práticas educativas buscam relações harmoniosas entre essas instituições e a sociedade rumo à cidadania.

4 | CONCLUSÃO

Diante do exposto, pode-se compreender que o Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Residência pedagógica conseguem diminuir a distância que existe, muitas vezes, entre teoria e prática, facilitando as interações entre os diversos níveis de atuação do profissional professor, na escola. Fica claro que esse processo de formação tem como objetivo maior solidificar a formação de professores, possibilitando competências que facilitem ações como: a criação, o planejamento, a realização, a gestão e avaliação de processos didáticos eficientes, no contexto da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

É importante enfatizar que é no momento da formação profissional em que está sendo concretizada a identidade do professor. É, também, aí que são estabelecidas experiências e conhecimentos de vida pessoal.

E, por fim, em uma ênfase maior, pode-se compreender que os caminhos percorridos pelo graduando, enquanto vivências no contato direto com a sala de aula traz, também, importante reflexão acerca de conteúdos pertinentes à área, bem como um olhar mais atento aos contextos em que se inserem em momentos sociais da residência pedagógica

e do estágio.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO Nº 2, de 2 de julho de 2015.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Anna Maria pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage, Learning, 2012.

Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia- pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.14.

KLEIMAN, Angela B. **Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517. 2008, p.23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300005>. Acesso em 01 de dez. 2020.

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.15. ISBN: 9789501514056.

MILANESI, Irton. **Estágio Supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares**. Educar em Revista. N. 46, Out/ Dez 2012. Curitiba. Passim. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400015. Acesso em: 20 de nov. de 2020.

LIMA, Manolita Correia; OLIVO, Silvio. (Orgs). **Estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A UTILIZAÇÃO DE JOGOS MEDIADOS PELAS TDICS DURANTE A PANDEMIA

Data de aceite: 18/08/2022

Ana Raquel Alves Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9754-2054>;
Graduanda do 7º período em letras português-
Unear/campus V, BRAZIL, E-mail; ana.silva37@
alunos.uneal.edu.br

Silmara Pereira da Silva

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-4124-3450>;
Graduanda do 7º período em letras português-
Unear/campus V, BRAZIL, E-mail;silmara.
silva2@alunos.uneal.edu.br

Juliana Oliveira de Santana Novais

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-9851-1954>; Professora supervisora do Residência
Pedagógica Letras Unear/campus V, BRAZIL,
E-mail; juliana.novais@uneal.edu.br

Grupo de trabalho: RP Letras - Português

RESUMO: O presente relato de experiência parte das observações feitas, durante o ano de 2021, por duas graduandas participantes do Residência Pedagógica (RP), durante as aulas de língua portuguesa desenvolvidas no 9º ano do ensino fundamental anos finais, em uma escola municipal da cidade de União dos Palmares- AL. Devido ao momento pandêmico, ocasionado pelo novo coronavírus, as instituições de ensino e os profissionais envolvidos com a educação tiveram que se adaptar a uma nova forma de ensino no qual não estavam preparados, uma vez que a realidade foi transformada em um curto espaço de tempo. Desde março de 2020, o ensino antes presencial migrou para o *on-line* fazendo com

que estudantes e professores passassem a se relacionar quase que exclusivamente por meio das (TDICs), o que acabou afetando diretamente o projeto RP, que se iniciou em outubro de 2020. Em agosto de 2021 as aulas passaram para o sistema híbrido, acarretando uma nova adaptação do sistema de ensino/aprendizagem. Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é descrever as experiências vivenciadas por duas residentes, graduandas em letras pela Universidade Estadual de Alagoas - Campus V, nesse contexto tanto de distanciamento social quanto de retorno às aulas no formato híbrido. Como base teórica, recorreremos aos estudos sobre ensino de língua portuguesa na educação básica bem como a BNCC. Nesse contexto que estamos vivendo, as TDIC e os jogos se tornaram essenciais mostrando novas maneiras de ensinar e de aprender nessa nova realidade de isolamento social e retorno parcial às aulas.

PALAVRAS-CHAVE: TDIC, Ensino, Residência Pedagógica, Relato de experiência, Pandemia.

PEDAGOGICAL RESIDENCE: EXPERIENCE REPORT ON THE USE OF GAMES MEDIATED BY TDICS DURING THE PANDEMIC

ABSTRACT: This experience report is based on the observations made, during 2021, by two undergraduate students participating in Residência Pedagógica (RP), during Portuguese language classes developed in the 9th grade of elementary school in the final years, in a municipal school in the city of Union of Palmares-AL. Due to the pandemic moment caused by the new coronavirus, educational institutions and

professionals involved in education had to adapt to a new way of teaching in which they were not prepared, since reality was transformed in a short period of time. Since March 2020, teaching that used to be face-to-face has migrated to online, causing students and teachers to interact almost exclusively through (TDICs), which ended up directly affecting the RP project, which began in October 2020. In August 2021, classes were switched to the hybrid system, resulting in a new adaptation of the teaching/learning system. In this perspective, the objective of this work is to describe the experiences lived by two residents, graduate students in letters at the State University of Alagoas - Campus V, in this context both of social distancing and of returning to classes in a hybrid format. As a theoretical basis, we resorted to studies on Portuguese language teaching in basic education as well as the BNCC. In this context we are living in, TDIC and games have become essential, showing new ways of teaching and learning in this new reality of social isolation and partial return to classes.

KEYWORDS: Digital technologies, Teaching, Pedagogical residency, Experience report.

1 | INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual em que a pandemia toma conta da realidade mundial, nem o ensino consegue se desviar das consequências geradas por um vírus letal como o covid-19. Dessa forma, adequações tiveram que ser adotadas na busca de lidar da melhor maneira dentro do âmbito educacional em prol da aprendizagem de todos os discentes. A principal medida assumida foi o uso de tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC) no processo de ensino-aprendizagem. Em função do distanciamento social, os professores e estudantes passaram a interagir, quase que unicamente, por meio de aparelhos eletrônicos, como: celulares, tablets e computadores. Com o apoio, além das tecnologias, foram os jogos didáticos que auxiliam na fixação dos conteúdos, e promovem a saída da monotonia.

O momento foi desafiador e de maneira aligeirada os professores tiveram que aprender novas formas de conviver, de ensinar e aprender. E nesse ensejo pandêmico é que o programa Residência Pedagógica (RP) edital CAPES nº 1/2020 teve início. O programa RP, financiado pela CAPES, consiste em bolsas distribuídas entre docentes, residentes e preceptores, que ajudam no aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso. Programas de políticas públicas, tais como o Residência Pedagógica, são importantes para a formação inicial dos professores, pois intensifica a vivência dos discentes dentro da realidade escolar.

Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é descrever um relato de experiência de como os jogos educativos mediados pelas TDIC têm contribuído para o ensino e aprendizagem em tempos de pandemia, tanto no ensino remoto como no ensino híbrido. Assim, as perguntas que buscamos responder são: como os jogos mediados por TDIC têm contribuído para o processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia? Como os jogos mediados pelas TDIC contribuíram para a adaptação de aulas presenciais para o

remoto e do remoto para o ensino híbrido?

A escolha por esta temática surgiu das dificuldades vivenciadas pelos estudantes, professores e principalmente pelos residentes, em se adaptar à nova realidade imposta pela pandemia. Esperamos que esse trabalho gere uma reflexão com o olhar voltado para a realidade de uma escola pública municipal e os desafios enfrentados pela comunidade que a compõe, e ajude a comunidade acadêmica preocupada com o processo de formação de professores. Além de ser um material que possa ser utilizado posteriormente, servindo para o nosso acervo profissional e formativo.

A metodologia adotada neste relato é uma descrição detalhada, dessa forma, buscaremos expor dois diferentes momentos vivenciados no RP durante o processo de ensino/aprendizagem, a saber: remoto e híbrido, observando as contribuições das TDIC e dos jogos. É importante destacar que as observações aconteceram em uma escola municipal de União dos Palmares- AL, mais especificamente em uma turma do 9º ano do ensino fundamental anos finais, composto por vinte seis alunos. As atividades, aqui descritas, foram realizadas semanalmente entre as tardes de segunda e terças-feiras, através do programa Residência Pedagógica. Como bases teóricas recorreremos a BNCC (2018) e alguns pesquisadores da área, como: FIALHO (2008), ALMEIDA e SILVA (2011), entre outros.

Na perspectiva de oportunizar aprendizagem de forma flexível e virtual, conforme citada por Daudt (2015), acreditamos ser possível dar continuidade no desenvolvimento educacional com o apoio das TDIC e jogos, fazendo com que seja diminuído os impactos e/ou efeitos gerados pelo isolamento social diante de proporção gigantesca de alunos afastados da materialização da sala de aula. Com isso, explicaremos sobre ferramentas (powerpoint, slides, Datashow.) que utilizamos em nossas aulas que podem ser usadas nas duas modalidades de ensino remota e híbrida, ajudando na adaptação e readaptação dos alunos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a chegada da pandemia do covid-19, as escolas e professores tiveram que se reinventar na busca de continuar o processo de ensino/aprendizagem. Essas estratégias geraram um grande desafio, já que os contatos entre discentes e docentes passaram a ser mediados quase que exclusivamente pelas TDIC com acesso à *Internet*. Outro desafio vivenciado nesse momento de isolamento social foi a falta de formação para lidar com o ensino remoto. Poucos foram os professores que receberam algum tipo de treinamento, levando os profissionais a procurarem cursos *on-line*, tutoriais ou informações com colegas mais experientes na área. Assim, apesar das TDIC ter sido uma solução para a continuação das aulas, é preciso salientar que “há escassez de acesso aos meios digitais; faltam

condições adequadas em casa para os estudos; adoecem os familiares; agravam-se as condições econômicas de sobrevivência, em decorrência da perda do trabalho de seus mantenedores ou o dos próprios alunos.” (ZAN & KRAWCZYK, 2020, p. 1).

Com a migração das aulas presenciais para as aulas *on-line* as TDIC passaram a ser, quase que exclusivamente, as únicas ferramentas de mediação no ensino/aprendizagem, embora as escolas já lidassem.

com as tecnologias digitais em determinados momentos, os profissionais da educação se depararam com a obrigatoriedade de se adaptarem, de modo radical, a esses recursos. A realidade exigiu habilidades antes não obrigatórias, ou seja, mesmo quem não trabalhava com as TDIC precisou passar a fazer uso delas para o processo de aprendizagem no momento em que se enfrenta a pandemia do novo coronavírus (Covid-19). (CANI; SANDRINI; SOARES; SCALZER, 2020)

Assim, podemos dizer que o uso das TDIC dentro das escolas não é algo recente, criado para atender as necessidades ocasionadas pela pandemia. Pelo contrário, são recursos que vêm sendo citados ao longo de documentos oficiais de educação e documentos normativos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que tem como uma das competências geral a preocupação em:

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

Nessa perspectiva, no mundo contemporâneo, onde as relações entre os sujeitos são, também, estabelecidas por meio das tecnologias, as TDIC se tornam essenciais no processo de ensino/aprendizagem resultando em um suporte para o professor no decorrer de suas aulas. Dessa forma, utilizar as TDIC nas práticas de sala de aula podem tornar as aulas mais efetivas e significativas para esses sujeitos, criando cenários diferentes que contribuem nas duas modalidades de ensino remota e híbrida. Como reflete Valente.

a questão fundamental no processo educacional é saber como prover a informação, de modo que ela possa ser interpretada pelo aprendiz que passa a entender quais ações ele deve realizar para que a informação seja convertida em conhecimento. Ou seja, como criar situações de aprendizagem para estimular a compreensão e a construção de conhecimento. Uma das soluções tem sido o uso das TDICs. Porém, se tais tecnologias não forem compreendidas com um foco educacional, não será, simplesmente, o seu uso que irá auxiliar o aprendiz na construção do conhecimento. (VALENTE, p. 144. 2014).

Completando os dizeres, Almeida e Silva compreendem que

as TDICs na educação contribuem para a mudança das práticas educativas com a criação de uma nova ambiência em sala de aula e na escola que repercute em todas as instâncias e relações envolvidas nesse processo, entre as quais as mudanças na gestão de tempos e espaços, nas relações entre ensino e aprendizagem, nos materiais de apoio pedagógico, na organização e representação das informações por meio de múltiplas linguagens. (ALMEIDA e SILVA, 2011, p.4)

Nessa perspectiva, entendemos que a inclusão das TDIC no ambiente escolar não é mais uma questão de querer e sim de necessidade, “uma vez que podem oportunizar aos estudantes uma enorme variedade de ferramentas que os auxiliam no processo de construção de conhecimentos.” (LIMA; FERRETE, 2021, p. 283) Assim, professores com o auxílio das TDIC podem utilizar de plataformas e ferramentas digitais como: jogos, dicionários, sites, google sala de aula, entre outros, possibilitando a “aprendizagem, bem como pode contribuir na formação de um sujeito crítico, participativo, atuante e autêntico em suas escolhas.” (op. cit)

Caminhando para a questão do uso de jogos educativos durante a pandemia, que é o objeto do trabalho. Entende-se por jogos educativos como uma das ferramentas para estimular o ensino e aprendizagem do aluno, em outras palavras, de acordo com Gilse.

Os jogos interativos para fins educacionais vão além do entretenimento, eles servem para ensinar e educar e se constituem em ferramentas instrucionais eficientes. Cabe ao professor planejar, organizar e controlar as atividades de ensino utilizando os recursos tecnológicos apropriados a fim de criar as condições ideais para que os alunos dominem os conteúdos, desenvolvam a iniciativa, a curiosidade científica, a atenção, a disciplina, o interesse, a independência e a criatividade. (GILSE, 2006. p.2)

Assim, os jogos educativos se apresentam como um potencial recurso a ser utilizado nas aulas, em especial, nesse momento de distanciamento social, pois favorece o aprendizado. Entretanto, como afirma Fialho.

É importante que os jogos pedagógicos sejam utilizados como instrumentos de apoio, constituindo elementos úteis no reforço de conteúdos já apreendidos anteriormente. Em contrapartida, essa ferramenta de ensino deve ser instrutiva, transformada numa disputa divertida, e, que consiga, de forma sutil, desenvolver um caminho correto ao aluno. (FIALHO, 2008, p. 8)

Um bom educador busca o melhor para seus educandos tentando inovar, aprender e acima de tudo buscar no final da aula antes do “tchau” ou do simples toque da tela desligando um vídeo chamada, ter a certeza que seu aluno saiu daquele momento com um aprendizado que vai levar pra vida toda. Dessa forma, nas palavras de Moran et al.

Educar é colaborar para que professores e alunos - nas escolas e organizações - transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal

e profissional- do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tomar-se cidadãos realizados e produtivos. (MORAN, J. M., MASETTO, M.; BEHRENS, M. p. 8. 2009).

Portanto, a utilização dos jogos educativos contribui tanto para o professor que enriquece suas aulas, criando ambientes mais contextualizados com o apoio das temáticas dos games, quanto para os discentes que entrelaçam a euforia e animação com algo que já estão mais familiarizados, assim promovendo a aprendizagem de maneira mais eficiente. E é nesse sentido que acreditamos nos jogos como recursos didáticos, sendo assim, apresentaremos a seguir o relato de experiência da participação de duas residentes em uma escola municipal, na cidade de União dos Palmares- AL, utilizando os jogos educacionais como suporte pedagógico diante dos obstáculos causados pela pandemia do covid-19, desenvolvido em uma turma do 9º anos finais do ensino fundamental.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DA SALA DE AULA PARA A SALA DE CASA

O presente relato começa no meio do caos provocado pelo covid-19 no ano de 2020. Mediante as dificuldades do ensino virtual, na busca de dar continuidade das aulas, as atividades que antes eram presenciais foram adaptadas para *on-line*. Assim, como a residência pedagógica (RP) consiste em um projeto que “tem por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2020, p.), o programa teve que ser iniciado de maneira remota, adaptando-se as escolas públicas de educação básica. Portanto, as atividades de observações, regências e reuniões aconteceram através do *Meet* e grupos de *Whatsapp*.

Dentro do RP, as atividades de regência são acompanhadas por um professor da educação básica chamado de preceptor. O preceptor, antes de iniciar as atividades, faz uma reunião com os residentes, e os distribuem em suas turmas. Os residentes no período de 18 meses deverão acompanhar, preferencialmente, um único preceptor e os estudantes de uma única turma. Inicialmente, nessa turma escolhida pelo preceptor, os residentes observam as aulas, o ambiente escolar e os estudantes, em um segundo momento ministram duas aulas por semana, relacionadas as disciplinas que estão em formação, no caso desse relato, como os residentes estão matriculados no curso de Letras Português, a disciplina ministrada foi de língua portuguesa. Assim, foi indicado pelo preceptor que acompanhássemos uma turma do 9º ano ensino fundamental anos finais, com 26 estudantes matriculados, em uma escola municipal de União dos Palmares- AL.

Dessa forma, a regência iniciou-se em um momento de distanciamento social fazendo com os residentes tivessem que se adaptar a essa nova realidade, de ensino remoto. O ensino remoto, nas escolas municipais de União dos Palmares, aconteceu majoritariamente por meio do *Google Meet*. Assim, as aulas eram divididas em momentos

síncronos e assíncronos, para os momentos síncronos era preparado materiais didáticos de cunho explicativo, e nos momentos assíncronos os estudantes resolviam atividades de fixação sobre o conteúdo ministrado.

Uma das grandes dificuldades vivenciadas nesse momento pandêmico, foi o de preparar aulas síncronas que fossem interessantes e instigantes, e ao mesmo tempo promovesse uma aprendizagem significativa. É importante salientar que, como indica Alves.

as crianças e adolescentes vêm resistindo a essa rotina, pois acreditam que estão de férias, já que estão em casa. Tal percepção tem gerado situações de estresse para eles e seus pais; os pais se sentem impotentes frente as situações indicadas acima, especialmente no que se refere a ausência muitas vezes, de um espaço específico para os estudantes realizarem as tarefas e participarem das interações virtuais de forma privada, já que a família está em casa todo o tempo. (ALVES 2020, p.356)

Assim, decidimos recorrer aos jogos educativos por acreditar ser uma metodologia mais dinâmica, e por ser uma atividade que propicia o desenvolvimento da capacidade social, moral e estética necessárias a inserção social do sujeito. (KISHIMOTO, 1993).

Para esse momento de ensino remoto, dois dos jogos elaborados foram: Verdade e Desafio e Amarelinha Virtual. O primeiro jogo, consiste em uma adaptação do jogo verdade ou desafio. Em um slide colocamos perguntas e o aluno poderia escolher entre responder dizendo a verdade ou ser desafiado. Quando era escolhido o desafio, o aluno precisava formular uma frase utilizando o tempo verbal trabalhado. Já a amarelinha, foi uma adaptação do jogo de amarelinha feita no chão para o powerpoint. Nesse jogo virtual, para o aluno avançar uma casa precisava responder à pergunta corretamente.

Observamos que esses jogos ajudaram a incentivar os alunos a ligar as câmeras e a serem mais participativos. Notamos que estudantes que antes ficavam quietos passaram a se envolver nas atividades, inclusive, demandando mais aulas nesse formato. “Se o ensino for lúdico e desafiador, a aprendizagem prolonga-se fora da sala de aula, fora da escola, pelo cotidiano, até as férias, num crescendo muito mais rico do que algumas informações que o aluno decora porque vão cair na prova” (Neto, 1992, p.). Assim, notamos que os jogos mediados pelas TDIC têm se mostrado um importante recurso didático, pois, motiva os alunos a participarem das aulas nesse momento de isolamento social.

Em agosto de 2021, o ensino sofreu mais uma mudança, levando mais uma vez os professores e residentes a se adaptarem. Como a pandemia ainda não cessou, e observando a necessidade de retorno das aulas, o ensino foi ajustado para o formato híbrido. Nesse formato, os estudantes são divididos em dois grupos, uma semana um grupo frequenta a escola e outro fica em casa resolvendo atividades, e na outra semana os alunos que estavam em casa vão para escola e os outros ficam em casa, e assim sucessivamente. Como o formato de ensino era algo novo para esses estudantes, e tentando minimizar

o impacto de mais uma adaptação, pensamos em fazer desse momento o mais leve e descontraído possível. Vale lembrar, que a pandemia tem causado um grande stress, muitos estudantes perderam familiares próximos, sem mencionar na queda da renda econômica dessas famílias. Assim, decidimos por iniciar o semestre utilizando de jogos educacionais, por observarmos que no momento *on-line* ter sido o método de ensino com maior êxito.

Dessa forma, decidimos por iniciar as aulas híbridas com jogos mediados pelas TDIC. Utilizando de slides com hiperlinks, criamos um “Quiz virtual”, como uma maneira de revisar o conteúdo e prepara para a prova SAEB. Cada slide tinha um gênero textual com quatro alternativas, sendo apenas uma das alternativas correta, os alunos divididos em grupos deveriam ler a pergunta e dizer qual a resposta certa. Como uma forma de descontração, usamos como corretores das respostas memes engraçados. Essa metodologia ajudou na comunicação entre os estudantes, além de trabalhar a interpretação de texto e o raciocínio lógico.

Dando continuidade com a rotação sobre os descritores elaboramos mais um jogo virtual, “O bingo dos descritores de Língua Portuguesa”, usando o mesmo comando de slides de aulas anteriores com o auxílio do Datashow projetando os textos e as bolinhas numeradas de 1 a 20, que é uma característica do bingo, íamos retirando as bolinhas numéricas e respectivamente o que saía era a questão a ser resolvida por eles. Através dessas experiências desenvolvidas por meio das TDIC, juntamente com os jogos nota-se que essa estrutura dinâmica não é apenas utilizada em prol das crianças, mas como afirma Brenelli.

(...) os jogos de regras não só servem aos interesses infantis como também aos dos adolescentes, ultrapassando as barreiras que, com o avanço da idade, são impostas ao brincar, constituindo um poderoso instrumento que não se encontra circunscrito somente a sujeitos que apresentam dificuldades, antes, vem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de maneira geral de sujeitos de diferentes idades e diferentes níveis evolutivos (BRENELLI, 2001, p.185).

Os jogos serviram para instigar e desenvolver dentro e fora da aula habilidades e competências essenciais na construção do conhecimento, eles conseguiram aderir os comandos de todos os jogos propostos, obtendo resultados satisfatórios em nossa jornada enquanto professoras em formação.

CONCLUSÃO

Retornando as indagações norteadoras que buscamos responder durante o trabalho, “Como os jogos mediados por TDIC têm contribuído para o processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia?” e “Como os jogos mediados pelas TDIC contribuíram para a adaptação de aulas presenciais para o remoto e do remoto para o

ensino híbrido?” percebemos durante os encontros a importância de aulas dinâmicas através dos jogos educacionais, tanto no processo de aprendizagem no início da pandemia que não se tinha horizontes com a situação inesperada, onde as TDICs se encaixaram perfeitamente, quanto para a readaptação dos alunos na nova rotina de estudos e rotação de aulas temáticas direcionadas exclusivamente para melhor fixação do conteúdo. Além de que elas proporcionaram uma melhor adequação na transição das aulas que eram remotas para o presencial, assim evidenciamos que é imprescindível buscarmos novos caminhos para a vigência. Tanto na contribuição no processo de ensino/ aprendizagem como para transição da aula virtual para presencial destacamos os seguintes pontos:

- *Distanciamento social*; os jogos permitiram adaptação em relação aos procedimentos indicados pelo ministério da saúde de manter um metro de distância e uso da máscara. Pois os jogos educativos tinham o comando virtual, ou seja, com suporte de data show e edição dos slides com comandos de hiperlinks, os alunos em seus lugares respondiam e brincam ao mesmo tempo.
- *Sair da monotonia*; Todos os jogos tinham comandos que indagavam eles a responder para desenvolver a dinâmica, só prosseguiam quando respondiam alguma pergunta, isso fez com que um dependesse do outro para dá continuidade à sequência, consequentemente gerando a participação nas aulas.
- *Desenvolvimento de Habilidades*; Criatividade, trabalho em equipe, raciocínio lógico, resoluções de problemas e comunicação, foram algumas das habilidades que por meio dos jogos educativos foram desenvolvidas durante nossa vigência dentro do projeto.

Nessa perspectiva, o auxílio dos jogos didáticos proporcionou a nós, residentes, essa nova experiência de contato direto com os alunos e os conhecemos melhor. Portanto, não foi fácil trabalhar em meio a um desastre mundial que estamos inseridas, ficar distante socialmente, assim como, usar máscara em sala de aula é desconfortante, mas é uma forma de salvar a nossa vida e a do próximo. A vacinação foi o maior avanço que podemos contar nesse momento, que faz nossa profissão ter sentido em busca de um mundo melhor. Como diz Jean Piaget (1964. p.5) “o principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”. Sejam criativos, busquem o melhor do que fazemos e aprendamos com a dificuldade, pois é nela que descobrimos como nos reinventar. A residência pedagógica, assim como o ensino, também se reinventou proporcionando para professores em formação uma nova realidade em um momento único de pandemia em que pudemos reunir a teoria adquirida dentro da academia com a prática que o programa nos oferece.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de e SILVA, M. das G. M. da. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 1, abril. 2011.

ALVES, L. **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: 5 out. 2021.

BRASIL. **Edital Capes 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018- residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJocSjd>. Acessado em: 07 de setembro de 2021.

BRENELLI, R. P. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras. In.: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. de C. (orgs.) **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** Petrópolis, Vozes, 2001, pp. 167-189.

CANI, J. B.; SANDRINI, E. G. C. .; SOARES, G. M.; SCALZER, K. **EDUCAÇÃO E COVID-19: A arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente”** PELAS TDIC . *Revista Ifes Ciência, [S. l.]*, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. DOI: 10.36524/ric.v6i1.713. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713>. Acesso em: 26 set. 2021.

COTONHOTO, Larissy Alves e ROSSETTI, Claudia Broetto e MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica.** Construção psicopedagógica versão impressa ISSN 1415-6954 versão *on-line* ISSN 2175-3474, vol.27 no.28 São Paulo 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005 Acessado em 02 de outubro de 2021.

DAUDT, Luciano. **6 Ferramentas do google sala de aula que vão incrementar sua aula.** 2020. Disponível em: <https://www.qinetwork.com.br/6-ferramentas-do-googlesalade-aula-que-vaoincrementar-sua-aula/>. Acesso em: 17 de setembro de 2021.

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. **“O lúdico e os jogos educacionais.”** *CINTED-Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, UFRGS* (2006). Disponível em http://matpraticas.pbworks.com/w/file/attach/85177681/Leitura_1.pdf > Acessado em 05 de out. 2021.

FARDO, M. L. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem.** *Novas Tecnologias na Educação*, v. 11, n. 1, p. 1-9, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.41629>

FERRAZ, Obdália. **Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura.** EDUFBA, 2019.

FIALHO, Neusa Nogueira. **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino.** Congresso nacional de educação, Vol 6, p. 12298-12306, outubro de 2008. Disponível em < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/293_114.pdf>. Acessado em: 07 de setembro de 2021.

JUNIOR, V.B. dos Santos e MONTEIRO, J.C. da Silva. **Educação e Covid-19: As Tecnologias Digitais Mediando a Aprendizagem em Tempos de Pandemia.** *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa*, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/samsung%20i5/Downloads/8583-Texto%20do%20artigo-22389-1-10-20200515.pdf>>. Acessado em 17 de setembro de 2021.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LIMA, Ivonaldo Pereira de; FERRETE, Anne Alilma Silva. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação básica**. Revista Humanidades e Inovação. V.8 n.42: Formação de professores em tempos de crise: diferentes contextos III, 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3022>> Acesso em: 05. out. 2021

MORAN, J. M., MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2009.

NETO, E. R. **Laboratório de matemática**. In: Didática da Matemática. São Paulo: Ática, 1992. 200p. p. 44-84.

PIAGET, J. (1964). Development and learning. In: R. E. Riple, and V. N. Rockcastle, (Eds.), School of Education, Cornell University, Ithaca, (NewYork): Cornell University Press.

VALENTE, J.A. **A telepresença na formação de professores da área de Informática em Educação: implantando o construcionismo contextualizado**. Actas do IV Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação. RIBIE98, Brasília, CD-Rom, /trabalhos/232.pdt, 1998. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/232.pdf>. Acessado em: setembro de 2021.

VALENTE, J.A. **Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**. Revista UNIFESO – Humanas e Sociais Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141-166. Disponível em < <file:///C:/Users/samsung%20i5/Downloads/17-60-1-PB.pdf>>. Acessado em:11 de setembro de 2021.

ZAN, D., KRAWCZYK, N. **Educação e Juventude sob Fortes Ameaças**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/educacao-juventude-sob-fortes-ameacas-colaboracao-de-texto-por-dircezan-unicamp-gt-03-nora>> Acesso em 10.ago.2021.

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E SEU DESAFIO EM UM CENÁRIO PANDÊMICO

Data de aceite: 18/08/2022

Ismael Cícero da Silva

Discente do curso de especialização em linguagem – eixo linguística – da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL

Inalda Maria Duarte de Freitas

Doutora em Ciências da Educação. Professora Titular e pesquisadora da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Pesquisas apresentadas no Brasil e no exterior

RESUMO: O presente artigo se ocupa com a percepção do desafio constituído na aplicação da didática enquanto fator vital na eficácia do ensino-aprendizagem em um *cenário pandêmico*. Como aplicar a didática nesse cenário (?) é o problema que se pretende responder, e cuja hipótese inicial conta com a constatação de que tal aplicação se dá por sua adaptabilidade aos meios digitais; ainda que se reconheçam inevitáveis perdas. Seu objetivo busca apresentar a importância da didática enquanto disciplina, bem como a importância do docente como agente que a concretiza. A sua metodologia apresenta a técnica de uma entrevista, tendo como instrumento um roteiro aplicado aos entrevistados. Seu tipo de pesquisa é um estudo de caso. A pesquisa ora em desenvolvimento traz a contribuição de teóricos da área, bem como uma breve amostragem de dados que revelam a opinião de profissionais da educação que vivenciaram o cenário em questão. Justificando-se na necessidade de implementar a literatura da área, se reconhece o caráter não

exaustivo dessa pesquisa e espera-se unir-se a outros no amadurecimento das respostas obtidas nessa busca pelo progresso do fazer pedagógico, que enfatiza a importância da didática. Portanto, do cenário pandêmico deve ser visto como um “abrir de olhos” para a percepção do quanto a didática é vital para o ensino-aprendizagem

PALAVRAS-CHAVE: Didática Interação Pessoal. Pandemia.

ABSTRACT: This article deals with the perception of the challenge constituted in the application of didactics as a vital factor in the effectiveness of teaching-learning in a pandemic scenario. How to apply didactics in this scenario (?) is the problem that we intend to answer, and whose initial hypothesis relies on the finding that such application occurs due to its adaptability to digital media; even though inevitable losses are recognized. Its objective seeks to present the importance of didactics as a discipline, as well as the importance of the teacher as an agent that implements it. Its methodology presents the technique of an interview, having as an instrument a script applied to the interviewees. Your type of research is a case study. The research now in progress brings the contribution of theorists in the area, as well as a brief sampling of data that reveal the opinion of education professionals who experienced the scenario in question. Justified in the need to implement the literature in the area, the non-exhaustive character of this research is recognized and it is expected to join with others in the maturation of the responses obtained in this search for progress in pedagogical practice, which emphasizes the importance of didactics. Therefore, the pandemic scenario should be seen

as an “eye opening” for the perception of how didactic is vital for teaching-learning

KEYWORDS: Didactics. Personal Interaction. Pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino e o aprendizado integram o progresso da interação. No ensino, a busca por modos de compartilhar o saber com outro é essencialmente interativo. A didática é essa busca. Assim sendo, a didática tem importância fundamental para a existência e manutenção do ensino-aprendizagem, no entanto, em um mundo globalizado e afetado por uma pandemia, o desafio de aplicá-la deve ser atentamente considerado.

Então, como aplicar a didática nesse cenário (?) é o problema que se pretende responder, e cuja hipótese inicial conta com a constatação de que tal aplicação se dá por sua adaptabilidade aos meios digitais; ainda que se reconheçam inevitáveis perdas

Ainda que se reconheça a complexidade do tema para o resumido espaço, o presente artigo debruça-se sobre esse conjunto de fatores que afetam a didática um dos três pilares que sustentam o ensino-aprendizagem, procurando assim responder à pergunta (ao menos parcialmente): (pergunta) apresentando como hipótese inicial.

Seu objetivo busca apresentar a importância da didática enquanto disciplina, bem como a importância do docente como agente que a concretiza.

A sua metodologia apresenta a técnica de uma entrevista, tendo como instrumento um roteiro aplicado aos entrevistados. Seu tipo de pesquisa é um estudo de caso.

Para tanto, na primeira seção apresenta-se uma sucinta apresentação conceitual e teórica sobre a didática enquanto “seu ser” e enquanto disciplina; tendo teóricos conhecidos, como Libâneo; Luckesi; Mosetto entre outros, que integram parte da literatura sobre o tema. Na segunda seção procura-se apresentar dados oriundos da experiência de profissionais da sala de aula desses momentos do cenário pandêmico como forma de contribuição para fortalecimento da hipótese. Na terceira seção realça-se a importância da didática para que, mesmo em meio a pandemia, o processo do fazer pedagógico prossiga.

Portanto, do cenário pandêmico deve ser visto como um “abrir de olhos” para a percepção do quanto a didática é vital para o ensino-aprendizagem.

2 | A DIDÁTICA, SUA IMPORTÂNCIA BASILAR NO ENSINO-APRENDIZAGEM E SUA ADAPTABILIDADE ÀS CIRCUNSTÂNCIAS

A didática é essencial ao ensino-aprendizagem. Não há dúvida de que o ato de ensinar assume determinada performance em seu percurso rumo à concretização do objeto a ser apreendido. Independentemente dos níveis intelectuais dos envolvidos nas ações de ensinar e aprender, é indissociável desse ato interativo o uso, em alguma escala, de

“modos de facilitar o ensino e a aprendizagem”. É a esse fator significativo, tão essencial ao ato de ensinar, que desde a antiguidade tem sido percebido, e que os gregos denominaram *didaskein*, que se refere o termo didática. Como bem expõe Luckesi:

Em primeiro lugar cabe destacar que didática, desde os tempos imemoriais dos gregos, significa um modo de facilitar o ensino e a aprendizagem e modos de consulta desejáveis. [...] Aqui entre nós, utilizamos a didática para transmissão de conteúdos tanto morais como cognitivos, com um aparente acentualmente hipertrofiado para este último (LUCKESI, 2012, p. 30).

Como visto, a Didática significava, já há muito, “um modo de facilitar o ensino e a aprendizagem”. Não que ela foi inventada naquele momento. Ela foi apenas tornada em objeto de estudo e, portanto, chegando a assumir o papel de disciplina. Mas, é importante salientar que o termo didática no presente trabalho disporá de dois conceitos: Aquilo que ela é em si mesma, ou seja, “da essência” do ato de ensinar; e ela enquanto disciplina, conforme expõe Silva *et al*: “A didática enquanto disciplina do curso de formação de professores contribui para que estes sejam bem-sucedidos na sua prática pedagógica ao fornecer estudos sobre os processos que permeiam o ensino” (SILVA et al, 2015, p. 42074)

Nesse sentido, a didática assume algo mais que sua identidade de existência essencial ao ato de ensinar; ela passa a ser objeto de estudo e aplicação para levar o êxito a outros educadores. Como dito, ela “fornece” estudo sobre os processos que permeiam o ensino. Esse é o conceito mais usual na atualidade.

Os processos pedagógicos que vêm norteando o ensino-aprendizagem têm, na didática, desde os dias de Comênius, seu suporte para potencializar a eficácia da educação. Como lembra Masetto (1997, p. 12): “[...] Comênius... define didática como sendo a arte de ensinar tudo a todos”.

Essa ambição demonstrada pelo pai da didática faz-se presente na pedagogia moderna que, por sua vez, abriga a didática como o mais importante ramo da pedagogia, de modo que as realizações do ensino não seriam o mesmo sem sua aplicação. Segundo Libânio (2017, p. 25), “A didática é o principal ramo de estudos da pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino”.

Tendo visto os dois conceitos para a didática, e levando-se em consideração que desde os dias de Comênius ela tem sido vista como indispensável para levar o ensino-aprendizagem a êxito, é importante salientar o quanto a afirmação de Comênius de que a didática é base para “ensinar tudo a todos” está à frente de seu tempo, bem como o quanto ela é apropriada para descrever a verdadeira característica da didática. Tudo isso é pertinente a realidade da pedagogia moderna e ajusta-se ao que disse Libânio, informando que a didática é o ramo mais importante da pedagogia.

Ao se retomar a chamada utopia comeniana da ambição de ensinar “tudo a todos”, vê-se que a didática, em sua essência, traz a inevitabilidade de não se adaptar. Assim,

desde que houve um ato de ensinar, houve uma ação didática que se fez histórica, que assumiu seu lugar em um evento passado. No entanto, no futuro e suas compreensíveis circunstâncias, desde que haja ensino, a didática nele estará. Ela é adaptável; quando, onde e como ocorrer ensino, a didática nele está.

Na idade média, tempo do sistema econômico do feudalismo, e em que a igreja desempenhava papel fundamental no ensino, naturalmente a didática enfrentava suas dificuldades e a elas se adaptava buscando conciliar aspectos da fé e da razão. O contexto social trazia desafios distintos dos quais surgiram nos dias de Comenius, quando o capitalismo já se delineava em toda a Europa. Educar com legitimidade é impossível sem que sejam levados em consideração os aspectos sociais. O capitalismo e sua industrialização criariam um cenário novo; as necessidades exigiriam novas ações didáticas.

Sendo a didática responsável pela investigação “dos fundamentos educacionais proporcionados pela teoria pedagógica” (LIBÂNEO, 2017, p. 52), torna-se evidente sua capacidade de adaptação, bem como a necessidade dessa. Ademais, se levar em consideração a ligeira diferença entre instrução e ensino, como demonstrado pelo autor (Libâneo), em um mundo industrializando-se todo sujeito aprendente, além de ser “ensinado”, ou seja, levado a conhecer ou a ampliar seus horizontes do saber, necessita de instruções que o capacite a desempenhar funções sociais colaborativas nesse contexto produtivo. A didática, pois, está na base, nos fundamentos, condições e no modo como essas instruções se realizam. Como bem afirma o mesmo autor:

Sendo a educação escolar uma atividade social que, através de instruções próprias, visa a assimilação dos conhecimentos e experiências humana acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais, cabe, a pedagogia intervir nesse processo de assimilação, orientando-o para finalidades sociais e políticas e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo no âmbito da escola. Nesse sentido, a Didática assegura o fazer na escola, na sua dimensão político-social e técnico; é por isso, uma disciplina eminentemente pedagógica (LIBÂNEO, 2017, p. 53).

Nesse sentido, para ser assegurado o “fazer pedagógico” na dimensão político-social e técnica que a escola assume na sociedade, é que a didática enquanto disciplina é indispensável. Na formação desse “ser social”, na orientação e intervenção direcionada a finalidades sociais e políticas, a didática segue adaptando-se e reestruturando-se, sem perda de sua finalidade, enquanto ensina e instrui.

Assim como nos períodos pré-industriais, a didática estará se adaptando. Onde haver ensino, há didática. Na pós-industrialização, com a mecânica, aos poucos sendo incrementada e/ou substituída pela tecnologia eletrônica, surgiram novas necessidades de instrução e torna-se necessária a adaptação da didática para instruir o sujeito social, e assim, sucessivamente.

As necessidades trazidas pela era digital de um mundo globalizado, no entanto, são maiores. A educação sofre as diversas influências. Por essa razão, independentemente das transformações que são impostas por essa sociedade, é inquestionável que a didática, por sua *adaptabilidade* às necessidades e realidades no processo de ensino-aprendizagem tenha atuado, ainda que com precariedade a ela imposta. Pode-se afirmar que ela é condição *sine qua non* para todos que desejem ensinar/instruir eficazmente. Nessa perspectiva Silva (2015), afirma que:

A didática se faz necessária para guiar o fazer pedagógico na escola, formando diretrizes que orientem os docentes em suas atividades e para que assim os alunos possam assimilar os conhecimentos de forma clara e objetiva desenvolvendo suas capacidades físicas e cognitivas (SILVA *et al*, 2015, p. 423).

Nesse sentido fica evidente, como já salientado, que não é possível a efetivação do “ensino eficaz” sem uso da didática. Sem ela não há “fazer pedagógico”, e se fragilizam as diretrizes de orientação que levariam o aluno a assimilação do saber e ao desenvolvimento de suas capacidades. Dado essa realidade, *mister* se faz necessário admitir mudanças de cenário, e mudanças de métodos; e, portanto, na melhor das hipóteses, a didática teria de adaptar-se as variáveis que levam a essa nova situação.

É impossível a didática não ser influenciada pela situação social, econômica, psicológica, entre outros, que permeiam a realidade de uma sociedade, a partir de seu *micromundo* - a comunidade escolar.

Quando se leva em consideração essas e outras variáveis, percebe-se que “o mundo de facilidades” tecnológicas/digitais, que hoje se impõe a sociedade, também se constitui um mundo dos desafios didáticos. A didática precisa adaptar suas diretrizes, de modo a reorientar o aluno, competindo com os atrativos do mundo. Portanto, há necessidade da didática ser adaptável; na verdade é de sua essência. Pois, “de fato, a principal função da escola é a de ensinar. Mas uma simples análise da escola como instituição social possibilita identificar outras funções” (GIL, 2017, p. 57).

No entanto, precisa ser visto como um desafio não só da didática *per si*, mas do docente como aquele que dela fará uso no empreendimento do ensino. Ensino e instrução são inalcançáveis sem a didática. O docente não pode “fazer-se docente” sem a didática. Ela é basilar para o profissional que integra a educação, pois ela abriga os elementos-chave do ensino. Para Silva et al: “A didática é fundamental para o profissional da área da educação, uma vez que, dentre os seus componentes estão a avaliação e o planejamento ambos, em uma teia de relações que vão definindo a docência” (SILVA et al, 2015, p. 42073).

Como postulado pelos autores, o que subjaz a essa importância da didática é a existência, em sua constituição, de elementos indispensáveis ao ensino – o planejamento e a avaliação. De fato, não há como haver um ensino de qualidade sem um planejamento.

Assim, “o processo de planejamento é a definição e seleção dos melhores objetivos” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1997, p. 20). É, pois, esse instrumento da docência, parte essencial de qualquer tentativa de ensinar com “alguma honestidade”. No entanto, em havendo o ensino, é imprescindível que haja também a avaliação.

Visto assim, é possível se notar o ensino como sendo estruturado sobre um tripé formado por esses indispensáveis elementos: na Didática, o Planejamento e a Avaliação. Não obstante a importante soma dos dois primeiros elementos, sem a avaliação não se poderá levar a diante o processo de ensino-aprendizagem; uma vez que “não se pode dar o próximo passo sem a certeza da firmeza do anterior”. Portanto, aliada à didática está a avaliação, e desta não se pode prescindir. É digno de nota, no entanto, que, atrelada a essa importância da aplicação da avaliação está a capacidade daquele que a aplica. Para Freitas (2011),

Avaliar requer dos profissionais professores, uma capacidade de investigação e observação no desempenho do educando, bem como, seu próprio conhecimento das diversas concepções para perceber o aluno como sujeito dessa história e não como objeto. (FREITAS, 2011, p. 122).

Nesse sentido, destaca-se o desafio que o professor enfrenta ao colocar-se como agente investigador e observador do desempenho do aluno. Isso requer uma consciência, como lembra a autora, de seu próprio conhecimento. Ou seja, ele terá de agir com honestidade ao avaliar o educando, de modo a não o considerar como mero objeto, ou mero espectador, e ao mesmo tempo, ser responsável em seu julgamento avaliativo, levando em contar todo o conjunto das circunstâncias que constituem a realidade. Como bem informa Luckesi:

A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. [...] O julgamento de valor, por sua constituição mesma, desemboca num posicionamento de ‘não diferença’, o que significa obrigatoriamente uma tomada de decisão quando se trata de um processo (LUCKESI, 1997, p.71-72).

Como indicado pelos autores acima apontados, a avaliação é de suma importância para a efetivação legítima do ensino-aprendizagem. Mas ela envolve julgamentos, e, necessariamente, esse julgamento envolve a percepção de circunstâncias diversas que amoldam o contexto que determina os eventuais resultados. Como bem lembra Freitas: “O processo avaliativo ocupa um espaço importante e significativo no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação aqui, não se resume a medir de forma mecânica do conceito formal” (FREITAS, 2011, p.123).

Uma vez observada a importância da avaliação, inclusive no tripé que sustenta o ensino, é digno de nota o desafio que o cenário da pandemia lança a aplicação da didática enquanto disciplina. Nessa perspectiva, a próxima seção apresenta o que opinam docentes

que experienciaram a ministração de aulas nesse contexto.

3 I IMPORTÂNCIA E DIFICULDADES DO ENSINO, DIDÁTICA E AVALIÇÃO: UMA METODOLOGIA PARA A BUSCA POR RESPOSTAS

Como parte da pesquisa, em seu aspecto quantitativo, utiliza-se um instrumento de coleta de dados a fim de pôr em evidência a hipótese inicial. Esse consiste em um roteiro de entrevista “direta”, ou seja, levando/apresentando a entrevista em forma de um roteiro, tendo em vista a entrevista/a urgência/as dificuldades de tempo dos entrevistados.

Não obstante, esse aspecto quantitativo, a pesquisa também preza o aspecto qualitativo, uma vez que em sua metodologia mantém o cuidado de preservar os participantes respondendo individualmente os questionários. Para tanto, eles, todos os professores, atenderam a solicitação e responderam separadamente.

A pesquisa foi realizada com 12 professores, todos lecionam na escola Municipal de Educação Básica Professora Maria Queiroz Ferro, no município de São Sebastião no estado de Alagoas.

Os professores foram expostos a três questões relativas às dificuldades enfrentadas pelo processo de ensino-aprendizagem no cenário pandêmico, com vista às aulas remotas. Esses docentes foram convidados a responderem quantificando em percentuais e pontuação, perguntas referentes a níveis de aproveitamento ou perdas no processo de ensino-aprendizagem, bem como, validade/eficácia da avaliação da legitimidade, e fator complicador na aplicação da didática.

Para melhor visualização e discussão expõe-se em quadro abaixo, os resultados obtidos. O quadro expõe em sua estrutura os resultados correspondentes a questão que traduzem em percentual “de perda no processo de ensino-aprendizagem”, bem como em “fator complicador” para aplicação da didática nas aulas remotas; além de atribuir uma nota para a eficácia e legitimidade do processo avaliativo nessas circunstâncias.

Por distinção das formas e estruturas das questões, os quadros abaixo não exibem as perguntas na ordem em que foram apresentadas os participantes da pesquisa, ficando, portanto, separada a questão número 2, por atender a uma categoria distinta. Ou seja, ao invés de percentuais, apresenta uma pontuação de zero a dez.

3.1 Quadro 1 – Qustões 1 e 3 – com Critério de Percentagem

Questão 1	10%	20%	30%	+de 30%
	0	0	02 (16,67%)	10 (83,33%)
Questão 3	0	0	30%	+de 30%
	0	0	01 (8,34%)	11 (91,66%)

Fonte: a Pesquisa

No quadro acima, que expõe os dados referentes às questões 1 e 3, vê-se que a maioria dos participantes (83,33%) responderam que, em termo de aproveitamento, o processo de ensino-aprendizagem no cenário resultante da pandemia, demonstrou uma perda de mais de 30%.

Na questão referente, estritamente à aplicação da didática, em que os professores informaram o percentual de “fator complicador” em meio ao cenário pandêmico e suas aulas remotas, o número foi ainda maior: 91,66% atestaram que a didática enfrentou obstáculos que afetaram em mais de 30%. Digno de nota é o fato de que em ambas as questões, o menor percentual atestado pelos participantes foi de 30%.

3.2 Quadro 2 – Questão 2 – com Critério de Pontuação

Questão número 2	Pontuação											Total
	6	5	7	6	5	5	4	2	3	8	5	7
Média de pontuação												5,25

Fonte: a Pesquisa

Como visto no quadro acima, cuja questão atende a uma categoria distinta, demonstrando a pontuação dada pelos professores participantes da pesquisa, que “avaliou a avaliação” na aula remota. Foram entrevistados 12 (doze) professores, os quais deveriam pontuar de zero a dez o nível de validade/eficácia da avaliação, levando em conta sua essencial “legitimidade”. Como se pode ver no quadro apenas cinco professores (menos da metade) atribuíram notas superior a cinco. No geral, a atribuição obtida foi uma média de 5,25 (portanto menor que a média do ensino fundamental exigida para aprovação dos alunos da escola em que a pesquisa foi realizada). Dir-se-ia que “a avaliação” não foi aprovada, por aqueles que vivenciou a importância desse instrumento pedagógico. “Como o professor deve conjugar no ensino conhecimentos e métodos de adquirir e aplicar conhecimentos” (LIBÂNEO, 2017, p. 128)?

Retomando a já mencionada constatação de que a didática, em sua essência, é indissociável do ato de ensinar, bem como, sua capacidade natural de adaptação e as inevitáveis variações de cenários oriundas das diversas circunstâncias que o viver em sociedade propõe, a próxima cessão expõe a *importância da didática* enquanto disciplina em um mundo afetado pela pandemia.

4 | A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA EM MEIO AO CENÁRIO PANDÊMICO

Dada a importância da didática para o ensino-aprendizagem, e a fundamental necessidade da interação nesse ato, um cenário causado pela pandemia requer criatividade e adaptabilidade, características que vêm, consecutivamente, do docente que aplica a

didática, e na própria didática enquanto disciplina essencial ao ato de ensinar. Mesmo com tais ações o desafio é ferrenho, e deixa suas marcas. Pois, “a desvinculação entre a teoria e a prática pedagógica reforça o formalismo didático” (CANDAU, 2014, p. 21).

Um reflexo patente dos efeitos desse desafio enfrentado pela didática pôde ser constatado no processo avaliativo¹. Informa Salas (2020): “Para fazer a avaliação das aprendizagens as secretarias adotam modelos baseado em desempenho e progressão continuada”. Da perspectiva jornalística, problematiza-se “quais as estratégias adotadas pelas redes para *promoção* dos alunos na pandemia”. E se vê que o “Conselho de educação recomenda *não reprovar* alunos em 2020, [...]” (CONSTA, 2020. Ênfase acrescentada). O fato é que o *termo/condição* “promovido” é marca dos obstáculos que o processo de ensino-aprendizagem enfrenta, com ênfase na didática, que foi diretamente afetada na supressão da insubstituível interação presencial. “Promover” é algo como assumir “meia culpa” e permitir que o aluno tenha sua progressão continuada, já que os recursos didáticos não puderam ser devidamente aplicados. Assim sendo, “a relação professor-aluno é repensada em bases igualitárias” (CANDAU, 2014, p. 20).

Por isso, diante do exposto, é possível notar que em uma sociedade afetada por uma pandemia que teve como resultado o isolamento social, forçando a comunidade escolar a perder sua natural e essencial interação, a didática mantém sua importância. Sua aplicação se dá por sua adaptabilidade, buscando a utilização dos recursos tecnológicos digitais, ainda que para isso sofra a perda de prescindir da interação natural nas aulas presenciais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se rever a didática e seus conceitos, e, conseqüentemente sua importância, pode se afirmar, sem exagero que por ela se pode “ensinar tudo a todos”. E isso porque ele é, em sua essência, adaptável. Mesmo diante das diversas dificuldades que surgem nos processos históricos-contextuais, quando as mudanças exigem do processo pedagógico ensino e instrução (este último mais voltado para o entendimento das necessidades colaborativas da sociedade). Ela é atuante, pois sem a didática não há fazer pedagógico.

A didática, no entanto, não dispensa da responsabilidade aquele que deve manuseá-la. O docente tem o papel materializador nessa realidade por essa razão ele está inserido nesse desafio e sente o tamanho dos obstáculos que a didática enfrenta no processo. Por isso, a expressiva da maioria dos professores ouvidos nessa pesquisa revelam que, nas condições proporcionadas pelo cenário da pandemia em suas aulas remotas, tais obstáculos provocam perda superior a 30% no ensino, por gerar fatores complicadores dessa mesma grandeza para a aplicação da didática.

1. A avaliação é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, pois é o que detecta os índices de receptividade do saber absorvido pelo aluno.

Os dados da presente pesquisa são numericamente pequenos, mas devido a sua representatividade não parece estar longe da realidade que, mesmo intuitivamente se pode perceber em todo território nacional. Não obstante essa óbvia constatação, o que aqui se pretende é realçar que tal perda na efetividade do ensino se dá exatamente por “alvejar” a didática. Portanto, do cenário pandêmico deve ser visto como um “abrir de olhos” para a percepção do quanto a didática é vital para o ensino-aprendizagem.

Reconhece-se, no entanto, que a pesquisa tem suas limitações e que outros pesquisadores (sem perda de tempo) possa aprofundar o tema. A hipótese inicial desde trabalho teve resposta positiva, pois provou-se que o processo pedagógico seguiu com a didática se adaptando à utilização dos meios tecnológicos, menos com algumas perdas por conta da essência da interação natural, presencial. Espera-se que esse trabalho fomente a ampliação do tema em outros pesquisadores da área. E que a didática seja ainda mais explorada.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, 2014.

COSTA, Lígia. **Conselho de educação recomenda não reprovar alunos em 2020, mas decisão cabe às escolas**. Diário do Nordeste, 2020. Disponível em: < <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/educalab/conselho-de-educacao-recomenda-nao-reprovar-alunos-em-2020-mas-decisao-cabe-as-escolas-1.2999700>>. Acessado em 07 de Out de 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2017.

FREITAS, Inalda Maria Duarte de. **Avaliação como prática reflexiva do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura**. Maceió: Q Gráfica, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática**. São Paulo: Cortês, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de aprendizagem escolar**. 6ª ed. São Paulo: Cortês, 1997 *apud* FREITAS, Inalda Maria Duarte de. **Avaliação como prática reflexiva do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura**. Maceió: Q Gráfica, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? como planejar?** Petrópolis: Vozes, 1997.

MOSETTO, Marcos: **Buscando o significado da didática**. 4 ed. São Paulo: FTD, 1997.

SALAS, Paula. **Aprovação ou Reprovação: Quais as Estratégias Adotadas Pelas Redes Para Promoção dos Alunos na Pandemia?** Nova Escola. 2020. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/20003/aprovacao-ou-reprovacao-quais-as-estrategias-adoptadas-pelas-redes-para-promocao>>

dos-alunos-na-pandemia>. Acessado em 29 de Set de 2021.

SILVA, da Pequeno Santos Jaqueline. **Planejamento e avaliação no contexto da Didática: Uma Experiência Acreana**. PUCPR: 2015.

SINAIS DE PONTUAÇÃO – ENTRE AS TEORIAS – A DINÂMICA DO USO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 18/08/2022

Aline da Silva Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0558-0246>; Universidade Estadual de Alagoas/Licencianda em Letras-Português e bolsista do Programa Residência Pedagógica. BRASIL, E-mail: alinefamiliarcosta@gmail.com

Fernanda de Jesus dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0250-8153>; Universidade Estadual de Alagoas/Licencianda em Letras-Português e bolsista do Programa Residência Pedagógica. BRASIL, E-mail: fernanda.santos8@alunos.uneal.edu.br

Juliana Nascimento da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-166X>; Universidade Estadual de Alagoas / Licencianda em Letras-Português e bolsista do Programa Residência Pedagógica. BRASIL, E-mail: jullya00007@gmail.com

Maria Betânia da Rocha de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6218-7427>; Universidade Estadual de Alagoas/ Professora Adjunta de Língua e Literatura; docente orientadora do Programa Residência Pedagógica. E-mail: mariabetania.oliveira@uneal.edu.br

Maria Salete Fernandes de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9469-7552>; Universidade Estadual de Alagoas/Licencianda em Letras-Português e bolsista do Programa Residência Pedagógica. BRASIL, E-mail: maria.oliveira20@alunos.uneal.edu.br

é descrever uma reflexão do ensino de língua portuguesa entre a gramática normativa e a reflexiva. Quando falamos de gramática logo imaginamos o conceito de tradicional estudado ao longo dos anos, que refletem um conjunto de normas e regras que são todos aqueles conteúdos tradicionais obedecidos nas escolas que trata de uma repetição continua da forma correta, e que a interação linguística não faz parte dessa normativa e que é dedicada a língua escrita, deixando de lado a importância da variação linguística e a oralidade. Seguindo essa linha teórica, destacamos que a gramática reflexiva sugere ao aluno um ensino produtivo, novas habilidades, reflexões, e estas propõem e estabelecem mudanças que facilitam o entendimento e o uso de atividades metodológicas. Também abordaremos os usos da pontuação na construção de sentido e como os sinais são usados nos textos. A ênfase desta pesquisa recai sobre como a pontuação também nos ajuda a entender os textos escritos e nos expressar quando estamos falando, além de expressar as emoções e todos os sentidos que expressam por escritos o que estamos pensando. No decorrer deste artigo, apresentaremos uma proposta de aula para alunos de 7º anos e como será abordado o assunto sobre o uso dos sinais de pontuação. Serão mostrados conceitos sobre a pontuação e seu uso em texto, e como seu uso é importante para a construção dos sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Sinais de Pontuação, Ensino, Língua Portuguesa.

RESUMO: O objetivo do trabalho apresentado

PUNCTUATION MARKS BETWEEN THEORIES AND THE DYNAMICS OF USE IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

ABSTRACT: This article aims to discuss Portuguese language teaching between normative and reflexive grammar. When the term “grammar” is spoken, then one imagines the traditional concept studied over the years, which reflects a set of norms and rules that are all those traditional contents obeyed in schools that deal with continuous repetition in the correct way, and that linguistic interaction is not part of this normative and that it is dedicated to written language, leaving aside the importance of linguistic variation and orality. Following this theoretical line, we emphasize that reflective grammar suggests to the student a productive teaching, new skills, reflections, and these propose and establish changes that facilitate the understanding and use of methodological activities. We will also cover the uses of punctuation in the construction of meaning and how signs are used in texts. The emphasis of this research is on how punctuation also helps us to understand written texts and express ourselves when we are speaking, in addition to expressing the emotions and all the senses that express what we are thinking in writing. Throughout this article, we present a proposal for a class for 7th grade students and how the subject of the use of punctuation marks will be addressed, showing concepts about punctuation and its use in text, and how its use is important for the construction of senses.

KEYWORDS: Punctuation, Teaching, Portuguese Language.

1 | INTRODUÇÃO

As questões sobre o ensino da língua portuguesa para as turmas da educação básica vêm discutidos há muito tempo. E os questionamentos são sempre sobre o ensino tradicional, baseado na gramática normativa e as novas propostas para uma metodologia que priorize as reais situações do uso no cotidiano.

Nessa perspectiva, este artigo objetiva descrever uma reflexão do ensino sobre a forma como as escolas ainda adotam uma prática voltada para o uso e repetição das regras previstas na gramática normativa. Observamos que, apesar das pesquisas sobre o ensino de uma gramática refletiva não serem mais tão recentes, ainda observamos um ensino da língua materna mecânico, descontextualizado e totalmente sem conexão com as reais situações de uso diários.

Tomando como base a diferença de aplicação existente entre a gramática normativa e a reflexiva, buscamos, nesta pesquisa, apresentar como uma proposta de ensino voltada para as novas competências e habilidades expressas pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC, possibilita uma prática que, além de facilitar o entendimento, colabora para a construção de um ensino produtivo, uma vez que as atividades propostas contribuem para o uso dinâmico da língua em situações reais do cotidiano dos estudantes.

Seguindo essa linha teórica, destacamos os sinais de pontuação como elementos essenciais para o aprendizado e a prática da leitura, da interpretação e, conseqüentemente,

para a produção de textos. Abordamos o uso da pontuação como um recurso linguístico para a construção de sentido e discutimos como os sinais são e podem ser usados nos textos.

A temática geral deste artigo concentra-se na forma como o ensino do uso dos sinais de pontuação na perspectiva da gramática reflexiva colabora, não apenas para o entendimento dos textos escritos, mas também, é um excelente recurso metodológico para que o estudante exercite a oralidade. Além dos conceitos e das teorias que embasam o assunto, apontamos algumas estratégias de como o assunto pode ser levado para a sala de aula, de forma que a importância da pontuação para a construção dos sentidos das frases e dos textos fique em evidência.

2 | O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE A GRAMÁTICA NORMATIVA E A REFLEXIVA

As discussões acerca do ensino da língua portuguesa são frequentes nos espaços acadêmicos e escolares. Muitas os questionamentos sobre as metodologias e estratégias que ajudem os professores no difícil, complexo e contraditório ensino de uma língua para falantes natos dessa língua. Os principais pontos de discussões giram sempre em torno do ensino da gramática, isto é, o professor deve ensinar as normas que regem o funcionamento da língua materna?

Possenti (1997) afirma que é papel da escola ensinar a gramática normativa, uma vez que esta tem como base ensinar as regras e auxiliar o falante e o usuário, a ter o conhecimento da sua língua materna. Segundo esta estudiosa da língua portuguesa, “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico” (POSSENTI, 1997, p.17). Corroboramos com este teórico, principalmente quando observamos o sentido literal de termo “norma”, uma vez que este se refere a um conjunto de regras preestabelecidas para cumprimento e uso de uma determinada sociedade.

Nesses termos, conhecer as normas que regem o funcionamento de uma língua pressupõe a necessidade de um conhecimento de suas origens e de sua cultura, características estas fundamentais da língua, daí que seja imprescindível que essas normas – a gramática normativa esteja presente na escola.

Nosso objetivo, neste trabalho não é colocar a gramática normativa no banco dos réus, uma vez que defendemos a tese de que o ensino da gramática nas escolas deve acontecer sim, mas não por meio de métodos totalmente teóricos e que não aponte algum significado para a vida dos estudantes. O ensino de normas e regras da gramática, aqui entendido como um conjunto sistemático e técnicos que precisam ser relacionados aos usos diários e múltiplos, ou seja, há a necessidade social e pessoal entre os recursos

técnicos e científicos e o uso natural e espontâneos nas situações reais de comunicação.

Para se ensinar as normas da gramática, o professor deve considerar a melhor forma de transmitir essas regras, relacionando-as à estrutura do contexto onde estão inseridos os elementos da comunicação. Por sua vez, os alunos devem conhecer a estrutura, os usos e o funcionamento da língua nos seus diversos níveis. Possenti (1997, p. 77) reitera:

Como o dialeto padrão é apenas uma das variedades de uma língua, as gramáticas normativas dão conta apenas de um subconjunto dos fatos de uma língua. Não é surpresa que, em consequência dos privilégios que sempre recebeu por parte de escritores e gramáticos, e por causa de sua veemente e cara defesa, feita às vezes às custas da crítica a outras formas, essa variedade nos pareça "melhor", mais versátil e menos rude; entretanto, essa impressão não justifica a crença preconceituosa, infelizmente muito difundida na nossa sociedade, de que outras variedades são linguisticamente inferiores, erradas e incapazes de expressar o pensamento.

Por isso é importante, oferece condições para o aluno aplicar o que o que aprender sobre gramática, por meio de trabalhos e atividades que proporcionem a associação entre as leis que regem o uso da língua culta e a fala.

Para Antunes (2003, p 32):

A gramática é inflexível, petrificada, uma língua supostamente uniforme e inalterável, irremediavelmente "fixada" num conjunto de regras que conforme constam nos manuais, devem manter-se a todo custo imutável..., como se o processo de mudança das línguas fosse apenas um feito do passado, algo que já aconteceu e não acontece mais.

Desse modo, fica evidente que o ensino da gramática é um conjunto de regras que se regulamenta no uso da forma culta da língua e, quando não explícitos os objetivos de tal ensino, esse ensino não chega perto da realidade da língua falada na sociedade e, muitas vezes (ou quase sempre), o ensino dessa gramática acaba ofuscando o conhecimento prévio que o aluno já tem sobre sua própria língua.

Ainda sobre gramática na perspectiva de Antunes (2003):

A Gramática, não entra em nossa atividade verbal dependendo de nosso querer: ela está lá, em cada coisa que falamos, em qualquer língua, e é uma das condições para que uma língua seja uma língua. Não existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da gramática de sua língua (...) O que precisa também ser ressaltado é que, se o texto se faz com palavras, seu sentido, sua função não resultam simplesmente dessas palavras. (ANTUNES, 2003, p. 119,120)

A gramática Reflexiva tem por objetivo ensinar a língua e não as normas a ela atribuída, os livros didáticos são um auxílio para o professor, sendo assim não se pode apenas focar em atividades que priorizem a gramática normativa, mas sim relacionar essas atividades com a língua em uso, porque só dessa forma, o ensino da língua portuguesa, a

língua materna, terá significado para os alunos.

Ao ensinar a gramática é necessário leva em consideração as multifaces da língua, e criar condições para que os alunos possam compreender a língua e refletir sobre a ela, dando valor ao ensino da gramática por meio de textos escritos e orais. Por meio desta gramática, os alunos aprendem mais facilmente sobre o mundo e a vida em sociedade, pois os assuntos são compreendidos à luz de reais experiências sociais. Um recurso muito utilizado e bem promissor é a proposta de leituras de textos atuais e de diversos gêneros, pois convidam para discussões bem calorosas, além de colaborarem para o desenvolvimento da oralidade e da escrita.

A compreensão de como os itens gramaticais – de qualquer ordem – concorrem para a significação (macro ou microestrutural) do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem e outros aspectos, sempre, vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum efeito de sentido. (ANTUNES, 2014, p. 46-47)

Por meio da gramática Reflexiva, o aluno é capaz de desenvolver habilidades necessárias para as competências comunicativas tanto escritas como orais, que são essenciais para a interação social. De acordo com Oliveira (2020, p. 25), quando o professor considera a fala como objeto de estudo, a língua está sujeita às influências de diversos fatores de ordem cultural, econômica, histórica e política e, estes são os principais conhecimentos que ajudam no desenvolvimento das habilidades primordiais para o exercício do ser humano, enquanto cidadão e sujeito protagonista do seu mundo. A autora cita Campos (2014) que afirma:

O ensino dos conteúdos gramaticais faz parte do processo de ensino-aprendizagem do uso da língua e deve refletir, portanto, essas mesmas compreensões básicas sobre a língua e a linguagem. Assim, ele não pode ignorar o uso e os falantes, não pode contrariar a tendência à renovação da língua nem a existência das variedades linguísticas, não tem o direito de desconsiderar o contexto em que se produzem os sentidos e se empregam as formas gramaticais. (CAMPOS, 2014, p. 31)

A partir da gramática Reflexiva, o professor propõe atividades em diferentes tipos de textos e, nessa perspectiva, o aluno é incentivado a refletir sobre sua própria língua, o que torna produtivo o ensino da gramática, proporcionando que o docente mantenha o controle sobre o ensino da língua materna, e os discentes passem a entender as regras gramaticais por meio do estabelecimento de suas funções aplicadas nos contextos diários e diversos.

3 | SINAIS DE PONTUAÇÃO – ENTRE OS CONCEITOS E O USO NOS TEXTOS

A língua portuguesa é falada por milhões de pessoas em oito países e é representada por vinte e seis letras que dão estrutura nas palavras e ajudam a construir o entendimento da escrita dos textos produzidos. Os sinais de pontuação exercem uma função primordial para a formação e a construção do conhecimento, pois são eles que contribuem para a compreensão da leitura, na escrita e na interpretação. Vírgula, ponto, ponto e vírgula, exclamação, interrogação ou as reticências; todos são importantes e cada um exerce suas funções nos períodos e nas frases de acordo com o contexto que o autor deseja expressar.

A vírgula é um dos sinais mais utilizados. É importante frisar que a vírgula é fundamental para a construção dos sentidos, o uso inadequado da vírgula ou a ausência dela altera a toda a ideia pretendida no texto. Nesse fragmento do texto: ‘Salvo por uma vírgula’ autor desconhecido, a ideia do texto é mostrar a importância da vírgula e que a falta da pontuação pode mudar o sentido do enunciado.

De repente gritou:

- Já sei, já sei como salvar o rei! Vou salvá-lo usando a mesma arma que usaram para tentar matá-lo com a placa.

- Como assim? Perguntou alguém.

- Meu caro - Disse o sábio amigo do rei - A frase diz que 'matar o rei não é crime,' não é verdade?

- Sim - disse o rapaz sem nada entender.

- Se apenas acrescentarmos uma vírgula não haverá ameaça alguma.

Continue, continue - disse o jovem que acompanhava o amigo do rei.

O sábio então pega um pincel, uma escada e um pouco de tinta e vai até a placa; com apenas uma pincelada cria uma vírgula mudando radicalmente aquela frase de “matar o rei é crime” passou a “matar o rei não, é crime”

Assim o rei foi salvo por uma vírgula e o reino voltou a ser feliz.

Para trabalhar textos empregando a vírgula corretamente é necessário o conhecimento amplo dos recursos linguísticos e estilístico que este sinal expressar, tendo em vista as variadas formas de uso e sempre obedecendo a estrutura gramatical, pois para utilizar esse sinal de pontuação requer segurança e muita atenção na hora de usá-lo.

Qualquer que seja o sinal: um ponto, dois pontos, ponto e vírgula, a atenção dos professores deve estar voltada para os efeitos de sentido que cada sinal pode apresentar. Em outras palavras, não basta apenas apresentar as regras da gramática normativa sem associá-las ao contexto, à ideia que se deseja expressar. Os sinais de pontuação vão muito além do expresso nas normas, advindo daí os efeitos dos sentidos a importância do conhecimento associado ao uso na prática.

Tanto a ausência quanto a presença de um sinal de pontuação podem provocar

uma visão distorcida nos enunciados, visto que pontuar uma oração depende muito mais do contexto que se quer expressar do que, propriamente, das normas técnicas, como por exemplo, o uso da vírgula e do ponto final – um dos mais utilizados para marcar o final de uma oração e ela pode ser, por exemplo, declarativa, imperativa, negativa.

E, tomando como base essa perspectiva, enfatizamos a importância do ensino que prioriza atividades de leitura e de escrita em detrimento dos estudos das normas gramaticais. Com exercícios de escrita e de retomada a partir do próprio texto do aluno, o professor pode usar e abusar dos recursos linguísticos que os sinais de pontuação expressam. Dessa forma, além da entonação – marcas da oralidade, outros aspectos linguísticos podem ser explorados a partir das próprias produções dos alunos. E nas palavras de Oliveira (2020), “O conhecimento gramatical deve atuar como suporte para as atividades de leitura e de escrita, e não o inverso”. E essas atividades, sejam orais ou escritas devem partir de questões atuais e que permeiam o círculo sociais dos estudantes.

4 | UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA AS TURMAS DO 7º ANO COM OS SINAIS DE PONTUAÇÃO

Os sinais de pontuações têm por finalidade organizar e compor a coesão e coerência textual, dando assim uma compreensão não só para quem escreveu, mas sim para o leitor. É muito comum durante as aulas os alunos questionarem o uso das pontuações na hora de ler e escrever. Quando se é explicado o quão é necessário o estudo das pontuações, por meio da própria escrita dos estudantes, os questionamentos que surgem darão o suporte estimulador para o exercício efetivo da leitura e da escrita, ainda que haja questionamentos dos alunos.

A língua portuguesa é falada por milhões de pessoas em todo o país, então falar a língua nativa é uma obrigação da população, quando se fala as pontuações não são perceptíveis oralmente, então muitas pessoas não têm essa noção de pontuação, pois, ao exercitar, oralmente ou por escrito, o aluno passa a conhecer as diretrizes linguísticas e semânticas que direcionam para a função comunicativa que deseja expressar, aspectos que colaboram para um bom desempenho na hora de ler e para a formação do ser, conforme podemos observar a seguir.

O enunciado não se constrói com um amontoado de palavras, orações. Elas se organizam segundo princípios gerais da dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que se sedimentam estes princípios. Proferidas as palavras e orações sem tais aspectos melódicos e rítmicos, o enunciado estaria prejudicado na sua função comunicativa. Os sinais de pontuações (...) procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica. (BECHARA, 1999, p.606)

Nesse aspecto, percebe-se a necessidade de implementar formas que despertem

no estudante o desejo para a leitura e para a produção de textos. E quando o assunto são os sinais de pontuação, há vários textos e diferentes possibilidades de leitura e de uso, mas para que isso aconteça é necessário que o professor busque metodologias inovadoras e atraentes durante as aulas.

Dentre as atuais concepções acerca desse assunto, destacamos as diretrizes da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017) que apresenta um plano de atividades com pontuação, acentuação e ortografia (sempre interligados, nunca isolados) que envolvem habilidades e competências associadas à leitura, à produção de textos e à interpretação, os quais devem ser apresentados, de forma progressiva e sequencial, ao todo de todo o período escolar básico.

Oliveira (2020, p. 39) ressalta que

A BNCC de Língua Portuguesa assume uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. A orientação para trabalhar a pontuação em todos os anos de escolaridade reforça a importância que os sinais de pontuação exercem na construção do conhecimento, uma vez que ler e escrever são exercícios cotidianos que devem ser aprimorados ao longo da formação escolar.

Seguindo essa linha que a BNCC sugere de um ensino pautado nos diferentes usos da língua portuguesa, destacamos que é imprescindível que as aulas envolvam a leitura de diversos gêneros textuais, e sempre tomando como base as habilidades específicas para os sinais de pontuação. Por exemplo, o professor pode apresentar dois textos iguais para que cada grupo de alunos faça a leitura para o outro com possibilidades diferentes de pontuação, ritmo, melodia, etc. A partir da dessa apresentação do assunto, os alunos vão perceber as várias possibilidades de leitura e de interpretação de um mesmo texto. Essa estratégia, além de chamar a atenção para o assunto abordado, ainda estimula a criatividade para a produção de textos. O professor pode, também, lançar desafios – dos mais simples – aos mais complexos.

Trabalhar o emprego das pontuações de forma dinâmica e com propostas de desafios despertará o interesse do aluno para os múltiplos usos sinais de pontuação. O trabalho com a oralidade fará com que o aluno compreenda que a pontuação faz parte do nosso cotidiano e que está presente nas ações do dia a dia e, conseqüentemente, refletirá sobre a importância do uso desses sinais para a comunicação, seja escrita ou oral.

Segundo Kleiman e Sepulveda (2014, p.33):

Quando a aula se estrutura em forma de diálogo, há parcerias, colaboração e negociação, respeito à opinião do outro, no lugar de imposição com base nas relações hierárquicas que existe entre o professor e o aluno. O diálogo se institui na situação didática quando o professor leva em consideração as respostas dos alunos para fazer novas perguntas que adensem a reflexão.

Nada é errado, mas há um mestre que coordena o coro de vozes dos alunos, que repete ou formula as questões, até os alunos terem refletido melhor, que volta regularmente aos mesmos tópicos, sabendo, por um lado, da dificuldade que a abstração do sistema de língua representa para o falante desacostumado à metalinguagem e, por outro lado, da necessidade de utilizar os novos conhecimentos em novas situações.

É necessário que haja essa interação entre professor e aluno, ocasionando uma construção de dois elos importantes para a construção da língua e do conhecimento do aluno. Desta forma faz-se necessário que o professor busque metodologias que direcionem o aluno para o texto e suas múltiplas possibilidades de leitura. O uso de dinâmicas dentro da sala de aula é uma estratégia que desperta esse interesse para a comunicação e colabora para o desenvolvimento integral do aluno.

O uso de dinâmica nas aulas de língua portuguesa com o fundamental II ajuda na concentração, na participação do aluno e o contato mais direto entre professor e aluno, tornando então uma aula satisfatória, tanto para o professor como para o aluno que absorverá o assunto abordado.

Segundo Oliveira (2020) citando Lima (2018), com o uso de dinâmicas que levem o aluno a construir hipóteses sobre qual sinal utilizar em determinada frase, gradativamente, ele passará da fase formulação das hipóteses para a construção das justificativas e estas seguem um processo reflexivo do uso da língua em situações reais. Se houver uma alternância no uso/não das marcas de pontuação nas frases é possível, o professor analisar se o aluno ainda não sistematizou certos aspectos relacionados à funcionalidade da pontuação e se ele utiliza essas marcas gráficas nas frases de forma pouco criteriosa ou aleatória.

Com base nessa proposta, será possível o professor perceber se os alunos irão se posicionar adequadamente no momento da elaboração das hipóteses e, ainda pode fazer intervenções, de forma que o professor possa conduzir estudantes a refletirem sobre a funcionalidade que os sinais de pontuação podem assumir a partir do campo semântico e do contexto utilizado.

Nesse processo o aluno percebe a entonação de sentenças em uma determinada frase ao realizar a leitura. Sendo necessário um conhecimento sobre a pontuação que é usada como um recurso de exibição, como a diferença entre uma afirmação e uma pergunta, e a diferença entre um comando e um susto. Já a pausa é representada por uma vírgula e serve para dar um momento na cadeia da fala. Tanto o tom quanto a pausa dependem de todo o contexto. O leitor poderá usar a função de pausa como interrupção do discurso oral, mas se a pontuação que os expressa for parte integrante da frase, não poderá ignorá-la durante a leitura.

Os sinais de pontuação, conforme discutido e esclarecido quanto ao seu uso, são de extrema importância para qualquer momento de comunicação, pois sem eles é

praticamente impossível construir qualquer frase com sentido real, ou seja, um texto que alcance sua validade - isto é, transmitir informações, até mesmo um sentimento - precisa ser bem marcado, pausado, expresso e totalmente significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, nesta sessão que, de acordo com as pesquisas realizadas, faz-se necessário complementar o ensino da gramática normativa e com atividades da gramática reflexiva, pois os estudos aqui apresentados contribuirão para o entendimento e a compreensão acerca da importância dos sinais de pontuação que exercem uma função primordial na construção da escrita e na interpretação textual, tendo em vista os conceitos e uso nos textos, os quais colaboram para a relação eficaz entre a escrita e a oralidade.

Diante do exposto, acreditamos que o ensino da gramática é importante para o aprendizado dos alunos, desde que seja executado de uma forma mais reflexiva e que melhore o entendimento e que não sejam apenas transmitidas as regras desconsiderando tudo o que os alunos já sabem.

Portanto, tendo como base tudo que foi apresentado, vimos que quando se usa a pontuação de forma correta, podemos ter um bom entendimento de tudo que lemos. E, também, que quando pontuamos de outras formas, mudamos totalmente o sentido das frases, como também o contexto discursivo dos textos.

Por isso os professores e as escolas precisam adotar métodos de ensino que sejam mais eficazes e que chamem a atenção dos alunos, porque a língua está sempre em transformação. Para se ter um melhor ensino-aprendizado, as aulas de língua portuguesa precisam ser mais flexíveis, dinâmicas e que sejam exploradas outras formas de ensinar a gramática para os alunos.

Dessa forma, os estudantes terão diferentes possibilidades de aprendizagens e conseguirão, por certo, assimilar o assunto de maneira mais simples e descontraída. Procuramos mostrar qual o uso para cada sinal de pontuação e como eles dão sentido aos textos e orais.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2014.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucena. 1999.

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

CAMPOS, Elísia.P. de. Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cênone Editora, 2014.

KLEIMAN, A; SEPULVEDA, C. Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes. Campinas: Pontes Editores, 2014.

LIMA, Cassilmara Rejane da Rocha. PRODUÇÃO DE LEITURA: os valores semânticos dos advérbios na construção de sentido do texto. Dissertação de Mestrado. ProfLetras. Universidade Estadual de Montes Claros, 2018.

OLIVEIRA, Júnia Maria Nogueira. **Os sinais de pontuação na perspectiva da construção textual:** uma proposta pedagógica reflexiva para o 9º ano do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Proletras. Montes Claros, 2020.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 18/08/2022

Deisiane Maria Cavalcante

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0091-8829>;
UNEAL- Universidade Estadual de Alagoas/
Graduanda em Letras/ CAPES, residente do
Programa Residência Pedagógica, BRAZIL,
deisianecavalcante@alunos.uneal.edu.br

Douglas da Silva Pereira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4037-3309>;
UNEAL- Universidade Estadual de Alagoas/
Graduando em Letras/CAPES, residente do
Programa Residência Pedagógica, BRAZIL,
douglaspereira@alunos.uneal.edu.br

Juliana Oliveira de Santana Novais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9851-1954>;
UNEAL- Universidade Estadual de Alagoas/
CAPES/ GPEL, Docente do curso de Letras,
BRAZIL, juliana.novais@uneal.edu.br;

Grupo de Trabalho: Residência Pedagógica - Letras

*Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira
responsabilidade dos seus autores.*

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo principal trazer um relato de experiência a respeito das práticas docentes vivenciadas por residentes integrantes do Programa Residência Pedagógica, subsidiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O programa oportuniza ao licenciando imergir no universo prático de ensino nas instituições de educação básica. Assim, por intermédio deste texto, apresentaremos algumas experiências vivenciadas pelos residentes quanto ao ensino

de Língua Portuguesa no Regime especial de atividades escolares não presenciais (REAENP), no período de outubro de 2020 a agosto de 2021, em uma turma do 2º ano do ensino médio. Tal modalidade de ensino foi adotada pelo estado de Alagoas em respeito às medidas sanitárias em decorrência da pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus que tem circulado no Brasil desde março de 2020.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica, Língua Portuguesa, Ensino Remoto.

PEDAGOGICAL RESIDENCY: PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT: The main objective of the present work is to bring an experience report about the teaching practices experienced by residents of the Pedagogical Residency Program, subsidized by CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel). The program gives the student the opportunity to immerse himself in the practical universe of teaching in basic education institutions. Thus, through this text, we will present some experiences lived by residents regarding the teaching of Portuguese Language in the Special Regime of Non-Attendance School Activities (REAENP), from October 2020 to August 2021, in a 2nd year class of high school. This type of teaching was adopted by the state of Alagoas in respect of sanitary measures as a result of the Covid-19 pandemic, a disease caused by the new coronavirus that has circulated in Brazil since March 2020.

KEYWORDS: Pedagogical Residency, Portuguese Language, Remote Teaching.

INTRODUÇÃO

Desde o mês de março de 2020, assim como o restante do mundo, o Brasil tem enfrentado momentos bem difíceis em consequência da pandemia da Covid-19. Dessa forma, diante desse panorama, autoridades em todo o país tiveram que criar e adotar medidas emergenciais visando conter ou ao menos minimizar a transmissão do vírus, sendo uma das principais providências o distanciamento social.

O avanço da pandemia no Brasil mudou a realidade de milhares de pessoas em diversas áreas, como na saúde, educação, comércio/serviços, entre outras, gerando colapso nos hospitais que superlotaram em decorrência do número de pessoas infectadas, além de muitas mortes. O desemprego também aumentou devido o distanciamento social e conseqüentemente, o fechamento de comércios e empresas. No âmbito educacional, instituições de ensino (básico e superior) foram fechadas, o qual passou a funcionar na modalidade remota, via aplicativos e outros meios digitais e tecnológicos.

Nesse sentido, o sistema educacional brasileiro teve que adaptar-se a uma nova realidade da práxis docente. No estado de Alagoas, após pouco mais de um mês sem aula, a educação passou a ser viabilizada através da modalidade remota de ensino, que foi chamado de REAENP, colocando a educação frente aos desafios de um novo processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com BEHAR (2020, s. p) o ensino remoto emergencial é “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”, sendo que “o ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus”.

E nesse contexto, de pandemia, o programa residência pedagógica (PRP) edital 01/2020 teve início, forçando os residentes a se ajustarem a uma realidade de distanciamento social. Desta maneira, os residentes foram inseridos de forma virtual em turmas da educação básica, levando-os a apreensão de novas práticas didáticas, com o uso e apropriação das novas tecnologias digitais nas aulas e atividades remotas. Nesse sentido, é que traremos um relato sob a perspectiva dos residentes no período entre outubro de 2020 e agosto de 2021, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, em tempos de pandemia, em uma turma do 2º ano do ensino médio em uma escola estadual localizada na cidade de União dos Palmares, Alagoas.

O RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA REALIDADE REMOTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

O Residência Pedagógica é um programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores e

tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de Licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. “Essa imersão deve contemplar, entre atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientado por um docente da sua Instituição Formadora.” (BRASIL, 2018, s.p).

Partindo desse princípio, o PRP tem contribuído significativamente para a formação docente por possibilitar aos licenciandos o ingresso em instituições de educação básica (escola-campo), proporcionando aos residentes, contato com o espaço escolar, assim como com professores e alunos. Essa imersão nas escolas tem por objetivo introduzir os residentes por meio da prática nas salas de aula e em contextos educacionais reais, preparando esses discentes residentes para a docência futura, comprometida com o ensino e a aprendizagem de qualidade.

Frente ao referido contexto pandêmico, iniciamos a realização das atividades concernentes ao PRP em outubro de 2020, por meio de algumas reuniões em ambientes virtuais com o intuito de sermos orientados de maneira geral, sobre como seria desenvolvido o programa, quais seriam os preceptores, as escolas-campo, nas quais seríamos inseridos, entre outras questões pertinentes aos trabalhos a serem produzidos pelos residentes. No nosso caso, a escola de ensino básico, a qual fomos inseridos, faz parte da rede estadual de ensino, e seguiu o regime adotado pelo estado de Alagoas, o chamado REAENP-Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais.

Nesse sentido, passamos a atuar como residentes por intermédio da imersão na escola-campo, de forma totalmente remota, sem que houvesse nenhum contato físico nem com o espaço escolar, estrutura, nem com a professora preceptora, os alunos e os funcionários da escola. As aulas foram desenvolvidas em ambientes virtuais por meio de aplicativos e uso da *internet*, que ocuparam lugar de destaque e abriram espaço para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino não mais como suporte para as aulas presenciais, mas como ferramentas primordiais.

É importante lembrar que as TDIC têm sido integradas na educação há algum tempo, mesmo que a passos lentos. Documentos como os PCNs e a BNCC, antes mesmo da pandemia, já destacavam a importância das TDIC na educação. De acordo com o referido documento, uma das demandas que se coloca para as escolas é o de.

contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BRASIL, 2018, p. 69)

No entanto, apesar da BNCC, fazer referência do uso das TDIC em todas as áreas do conhecimento, inclusive trazendo habilidades específicas quanto ao domínio das mesmas, a maioria das escolas não estavam preparadas para a transição do ensino presencial para o ensino mediado, quase que exclusivamente, pelas TDIC. O Brasil é um país marcado pela desigualdade, e a decisão de retomar as aulas de forma *on-line*, como pondera Venco e Evangelista (2021, p.79).

desconsiderou a profunda desigualdade social no país e naturalizou o ensino a distância como se o acesso à internet e aos equipamentos necessários para sua concretização fossem universais a estudantes e docentes; ignorou-se que toda prontidão deveria voltar-se aos cuidados com saúde e as alterações da dinâmica de vida familiar.

E nesse contexto caótico provocado pela pandemia e acentuado pelo governo, os residentes iniciaram suas atividades. O primeiro passo foi o de conhecer os gestores e professores da escola-campo por meio do *Google Meet*. Posteriormente, foram inseridos em um grupo de *Whatsapp*, como meio de interação entre residentes, a preceptora e os alunos. O grupo de *Whatsapp* tinha como objetivo a troca de informes, lançamentos de atividades, roteiros de estudo e outros materiais relacionados às aulas.

Vale salientar que em todo o período do PRP os residentes precisam participar de formações fornecidas pelos professores orientadores. Assim, nessas reuniões era discutido sobre assuntos pertinentes ao ensino-aprendizagem, principalmente, sobre o ensino de línguas mediado pelas TDIC. Os residentes tinham a chance de ver as teorias nesses encontros e em seguida testar em suas práticas ao ministrar aulas que eram sempre acompanhadas pelo preceptor.

De acordo com o REAENP, as escolas deveriam promover as aulas por meio de roteiros de estudos, sem a necessidade da realização de aulas por meio de videoconferências. Os roteiros eram disponibilizados, quinzenalmente, em grupos de *Whatsapp* e durante o horário destinado às aulas, os alunos teriam que acessá-lo e responder as atividades propostas. Os professores e residentes, em seus respectivos horários deveriam ficar *on-line* nos grupos para orientar e tirar as dúvidas dos alunos. Como complemento, alguns professores gravavam aulas e disponibilizavam na plataforma Youtube.

Esses roteiros de estudo eram elaborados a partir das competências e habilidades orientadas pela BNCC. A escola-campo orientava que os roteiros deveriam contemplar uma atividade de compreensão textual e vídeos sobre o conteúdo ministrado. Esses materiais eram trabalhados durante duas semanas de aula, na primeira semana os estudantes

deveriam assistir aos vídeos e realizar as atividades, na segunda semana os residentes deveriam corrigir e dar uma devolutiva aos estudantes. Segue um exemplo de parte de um roteiro de estudo desenvolvido pelos residentes e professores da educação básica, aplicado no período do dia 29 de março a 10 de abril de 2021:

COMPONENTES CURRICULARES	ATIVIDADES E/OU PRODUTOS		CARGA HORÁRIA	
Língua Portuguesa			08h/a - Regular diurno 06h/a - Regular noturno	
PARA INICIAR OS ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA PROPOSTA, SIGA OS SEGUINTESS PASSOS:				
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leia o texto: “Coronavírus: violência contra mulher pode aumentar durante quarentena com atenção”. ➤ Assista ao vídeo: "Maria da Penha", De Alcione. ➤ Analise o cartaz: Vizinho 				
<p>Olá meus queridos!! Espero que espero que estejam todos bem, om saúde e coração em paz! Continuamos preparando tudo com muito carinho e agora vamos dar continuidade aos nossos estudos abordando um tema transversal de grande importância: Aumento da violência doméstica devido ao convívio familiar exigido na quarentena. E por que trabalhar esse tema? A pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da COVID-19, tem alterado a rotina dos indivíduos ao instalar uma crise sanitária, econômica e social sem precedentes em todo o mundo. Na ausência de uma vacina específica e de medicamentos comprovadamente eficazes, a principal medida de saúde pública recomendada pela Organização Mundial da Saúde é o isolamento social. Em tal isolamento, tem sido observado que os casos de violência familiar e doméstica vêm aumentando em diferentes países. Além de outras formas da violência contra as mulheres, outros tipos de violência surgem, como contra crianças e adolescentes e contra idosos.</p>				
ÁREA DO CONHECIMENTO	LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM	COMPONENTES CURRICULARES	PROFESSORES/AS	CARGA HORÁRIA QUINZENAL
Linguagens e suas Tecnologias	LAP. Língua Portuguesa	Língua Portuguesa		08 HORAS
				06 HORAS
				08 HORAS
TEMA DA ATIVIDADE INTEGRADORA: Aumento da violência doméstica devido ao convívio familiar exigido na quarentena.				
OBJETO DE CONHECIMENTO: Educação em direitos humanos				
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM				
COMPETÊNCIAS:				
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.				
HABILIDADE:				
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.				

Figura 1. Roteiro de Estudo

Fonte: Roteiro de Estudo produzido por residentes e professores da educação básica

Assim, aplicativos como *Whatsapp* e YouTube tornaram-se necessários para o processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto, além de outras ferramentas que os residentes tiveram que aprender a utilizar para realizarem as atividades. Para os residentes, fez-se necessário apropriar-se de novos conhecimentos, o que foi bastante árduo. “Muitos são os desafios que a mediação tecnológica coloca ao professor, na reorganização de sua prática pedagógica, pois o uso dos aparatos tecnológicos, das plataformas, das redes traz implicações às metodologias empregadas”. (ALVES, 2020, p. 350)

CONCLUSÃO

Frente à realidade causada pela pandemia, podemos dizer que os residentes se depararam com as consequências, principalmente da desigualdade social. Desigualdade essa, marcada pela falta de acesso à *internet*, dispositivos digitais, espaços adequados ao estudo, entre tantas outras faltas, econômicas e sociais. Como resultado, poucos eram os estudantes que acessavam os grupos de *Whatsapp* e devolviam as atividades feitas, o que aponta para uma evasão escolar.

Dessa forma, ao fazer uma reflexão sobre o REAENP, constatamos que esse modelo de ensino tem sido desenvolvido, contudo não tem funcionado como esperado. Os problemas referentes à educação só têm aumentado, pois, além de não proporcionar aos alunos uma educação de qualidade, tem distanciado ainda mais os jovens da escola, principalmente os de baixa renda, que tiveram que buscar um emprego ou “bico” para ajudar nas despesas de casa. Bonal e Gonzáles (2021, p. 37) ao citar Abadzi (2009); Alegre e Benito (2012) lembram que, “se, em condições escolares normais, já foi provado que os alunos de famílias de baixa renda experimentam mais interrupções e rompimentos com a sala de aula, o ensino à distância de baixa qualidade pode ser entendido como um novo obstáculo à aprendizagem eficaz.”.

Voltando para a nossa realidade como residentes, outro desafio enfrentado foi o de adquirir conhecimento quanto ao uso das tecnologias. Apesar de participarmos das reuniões de formação, percebemos que não era o suficiente para lidarmos com o ensino remoto. Sendo assim buscamos aprender, nos capacitar quanto ao uso, manuseio das TDIC na busca de desenvolver da melhor maneira possível a funções de residentes. Avaliar nossos desempenhos, visando repensar, refletir o que colocamos em prática e melhorá-la, considerando o que FREIRE (1996) diz “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (p.21).

Nesse movimento de pensar, repensar e tentar melhorar nossas práticas, aprendemos a construir roteiros de estudo, com propostas mais dinâmicas de aplicação dos conteúdos e atividades, numa inclusão de vídeos, links, textos, imagens, como também, desenvolver

habilidades para explicar tanto os roteiros, quanto às correções de atividades. Além disso, também tivemos como desafio manusear aplicativos de gravação de vídeos, ampliar os conhecimentos em relação ao Youtube para o carregamento e disponibilização dos links de acesso.

A cada nova descoberta, novo aprendizado, passamos a ver essas experiências com outros olhos, no sentido de que à medida que compartilhávamos conhecimento também aprendíamos com os alunos que participavam, com a preceptora que tanto nos orientava, e tudo isso aconteceu porque nós passamos a nos enxergar como discentes em busca da futura docência, consoantes com as ideias de FREIRE (1996) “Não há docência sem discência [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (p.13). Tratou-se, pois, de uma troca de saberes, de um trabalho desenvolvido em parceria, que gerou vivências significativas, mesmo que à distância.

Salientamos, pois, que atuar como residentes, ou seja, professor em formação, por meio do ensino de língua portuguesa na modalidade remota de ensino, nos proporcionou grandes experiências, as quais contribuíram significativamente com a nossa formação docente, no sentido de que

a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã [...] Como aluno hoje que sonha em ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias se as tenho com meus alunos” (FREIRE, 1996, p.47).

Portanto, fez-se necessário que nós, enquanto residentes inseridos em uma nova modalidade de ensino nos apropriássemos das práticas docentes na busca de aprimorar nossa formação enquanto futuros professores. Tivemos que aprender, tanto na teoria quanto na prática, como lidar e promover o ensino mediado pelas TDIC, tomando uma postura criativa e inovadora nas ações de nossa atuação visando diminuir os prejuízos causados à educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **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: 11 out. 2021.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

BONAL, Xavier; GONZÁLES, Sheila. **O impacto do Lockdown nas lacunas de aprendizagem: clivagens familiares e escolares em tempos de crise**. In: KRAWCZYK, Nora; VENCO, Selma. *Utopias e Distopias na educação em tempos de pandemia*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES**. Portaria nº38, de 28 de fevereiro de 2018- Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Edição. São Paulo. Editora PAZ E TERRA, 1996.

VENCO, Selma; EVANGELISTA, Olinda. **Crise Sanitária**: a janela de oportunidades para a difusão do ensino híbrido. In: KRAWCZYK, Nora; VENCO, Selma. **Utopias e Distopias na educação em tempos de pandemia**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS

Data de aceite: 18/08/2022

Dayane Rocha de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5358-7077>;
Universidade Federal de Alagoas/Universidade Estadual de Alagoas, Preceptora no PRP na Escola Estadual Tarcísio Soares Palmeira e pesquisadora. E-mail: dayoliveira92@hotmail.com

Fábia Maiara dos Santos Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6218-7427>;
Universidade Estadual de Alagoas/Licencianda em Letras-Português; bolsista do Programa Residência Pedagógica. E-mail: fabiasilva@alunos.uneal.edu.br

Maria Betânia da Rocha de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6218-7427>;
Universidade Estadual de Alagoas/ Professora Adjunta de Língua e Literatura; docente orientadora do Programa Residência Pedagógica. E-mail: mariabetania.oliveira@uneal.edu.br

Maria Juliana de Medeiros

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8554-7800>;
Universidade Estadual de Alagoas/Licencianda em Letras-Português; bolsista do Programa Residência Pedagógica. E-mail: maria.medeiros4@alunos.uneal.edu.br

Mariana dos Santos de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-7050>;
Universidade Estadual de Alagoas// Licencianda em Letras-Português; bolsista do Programa Residência Pedagógica. E-mail: marianaoliveira@alunos.uneal.edu.br

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências e os desafios vivenciados na Escola Estadual Tarcísio Soares Palmeira - EETSP, em São Miguel dos Campos-AL - por professores de Português, em formação, participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP), do Subprojeto em Língua Portuguesa do campus IV- Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): saberes e sabores, da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL. O presente artigo pretende ressaltar as contribuições somadas à formação inicial dos licenciandos, por meio dos cursos oferecidos pelos docentes orientadores e IES, bem como dos cursos de formação continuada oferecidos pela EETSP, além de divulgar resultados das experiências alcançadas durante o Programa Residência Pedagógica (PRP). As experiências foram descritas com foco no campo da formação profissional, em que a construção do conhecimento se deu e se desenvolveu na interação social e na prática educativa. Pretende-se, ainda, retratar a participação dos residentes para a contribuição escolar e discutir sobre a importância da habilidade reflexiva para a docência e do PRP no processo de ensino e aprendizagem, bem como analisar se os objetivos do projeto geral do citado programa foram alcançados. Para esta análise, contaremos com os estudos de Almeida (2016), da BNCC e do Projeto em Língua Portuguesa: saberes e sabores (2018).

PALAVRAS-CHAVE: Programa Residência Pedagógica, Escola, Formação de Professores.

THE FORMATION OF TEACHER AND THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM: SHARED EXPERIENCES

ABSTRACT: This paper aims to report the experiences and challenges experienced at the Tarcísio Soares Palmeira State School - EETSP, in São Miguel dos Campos - AL - by Portuguese teachers, in training, participating in the Pedagogical Residency Program (PRP) of the Language Subproject Portuguese from campus IV- Portuguese language and BNCC: knowledge and flavors, from the State University of Alagoas-UNEAL. This article also aims to highlight the contributions added to the initial training of undergraduates, through courses offered by faculty advisors and HEIs, as well as continuing education courses offered by EETSP, in addition to disseminating the results of the experiences achieved during the RP program. The experiences were described with a focus on the field of professional training, in which the construction of knowledge took place and developed in social interaction and educational practice. It is also intended to portray our participation in the school contribution and discuss the importance of reflective skill for teaching and the Pedagogical Residency Program in the teaching and learning process, as well as analyzing whether the objectives of the general project of the PRP were achieved so far. For this analysis, we will rely, among others, on the contributions of BNCC (2018), Almeida (2016) and the Project in Portuguese Language: knowledge and flavors (2018).

KEYWORDS: Pedagogical Residency Program, School, Formation of teacher.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é apresentar a forma como foram desenvolvidas as ações e atividades do Programa Residência Pedagógica, por meio da aplicação do subprojeto em Língua Portuguesa do Campus IV da Universidade Estadual de Alagoas-Uneal. Mas, o que é o Residência Pedagógica? É um programa vinculado às ações da Política Nacional de Educação do Ministério da Educação, que visa fortalecer a formação inicial e continuada dos professores.

Com o objetivo de promover o aperfeiçoamento da formação teórica aliada às práticas, o Programa Residência Pedagógica busca inserir os estudantes dos cursos de licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES) nas salas de aula do ensino fundamental e médio que, com a participação de um professor orientador – docente orientador da IES – e o professor regente de uma turma da educação básica – o preceptor, para que, juntos, planejem, pesquisem e executem ações que, além de fortalecerem os vínculos entre as instituições de ensino superior e as da educação básica, objetiva “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC” (<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>).

A partir dessas perspectivas, apresentaremos, neste texto, os assuntos que foram temáticas de algumas formações oferecidas pelos docentes orientadores do nosso

subprojeto, como também os cursos de formação ofertados pela Escola Estadual Tarcísio Soares Palmeira, escola de ensino médio selecionada para que o subprojeto em língua portuguesa fosse desenvolvido.

Além dos estudos específicos relacionados aos itens constantes na proposta do projeto, destacamos as seguintes formações: O Programa Residência Pedagógica e o subprojeto Língua Portuguesa e BNCC; A Importância dos cursos de formação na vida dos professores e as Formações oferecidas pela IES e pela Escola.

Enfatizamos a importância do PRP para a formação inicial e continuada dos professores por meio de teorias e dos resultados satisfatórios obtidos. Toda a experiência vivenciada foi essencial para a nossa formação profissional. Foram muitas atividades realizadas no decorrer do programa. Experiências essas que serão muito importantes para a nossa vida profissional.

Portanto, o Programa Residência Pedagógica, por meio de todos os cursos ofertados pela IES, Orientadores e Docentes, contribuiu, de forma significativa, para os resultados obtidos, assim como toda experiência e aprendizado que tivemos no decorrer do programa. Contamos com as contribuições da BNCC (2018), e RECAL (2020), os quais foram essenciais para o desenvolvimento do presente artigo.

2 | O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O SUBPROJETO LÍNGUA PORTUGUESA E BNCC: SABERES E SABORES

O Programa Residência Pedagógica contribui significativamente para a formação do licenciando, preparando-o para ser um profissional da educação habilitado para responder as exigências do mundo contemporâneo. E, seguindo essa linha de pensamento, o subprojeto “Língua Portuguesa e BNCC: saberes e sabores” (2018, p.01) apresenta como um dos seus objetivos:

Oferecer aos alunos das escolas de educação básica atividades didáticas e extracurriculares, proporcionando-lhes conhecimentos culturais, linguísticos e pragmáticos por meio de atividades que priorizem o uso ativo e efetivo da língua portuguesa em todas as suas possibilidades.

Em nossas palavras, por meio das atividades propostas para atender esse objetivo, o PRP possibilita aos residentes um estudo sobre as tendências de ensino que se voltam para o uso cotidiano da língua, isto é, as aulas são planejadas a partir das experiências reais dos estudantes por meio de textos que permitem o discente vivenciar a realidade do ambiente escolar, enquanto ainda está inserido na universidade, ampliando seus olhares e compreensões a partir das observações no âmbito da Educação Básica.

O programa parte dos conceitos estabelecidos pela BNCC, como elaboração de aulas, oficinas, realização de estudos individuais, ações que estabeleçam a interação,

formação inicial e continuada de Língua Portuguesa e reflexão sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa, ou seja, práticas inovadoras que visam sempre o desenvolvimento pessoal e profissional.

Dessa forma, o objetivo geral do projeto desenvolvido na escola foi pensado e nós, os residentes, somos levados, efetivamente, ao cumprimento do que está previsto na Lei 9394/96, uma vez que, ao executar os planos de ações, contribuímos para o fortalecimento dos cursos de formação de professores, em sua base, que é a licenciatura, por meio de uma harmoniosa interação com os professores em exercício da educação básica, cuja experiência é fundamental para o desenvolvimento dos três eixos que compõem a unidade dos cursos de licenciaturas da Uneal: ensino, pesquisa e extensão.

Essas e outras características que justificam a importância do PRP estão impressas no Projeto de Língua Portuguesa do Campus IV e, a partir desse pressuposto destacamos que nossas atividades visam o estabelecimento de estudos e de pesquisas que nos levam às práticas que buscam, conforme o projeto:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (SUBPROJETO-PRP, 2018, p. 02).

Por se tratar de um projeto de pesquisa que prioriza a formação dos futuros professores, o acompanhamento da equipe orientadora aos residentes é realizado, sobretudo, no aspecto do conhecimento e práticas das metodologias utilizadas pela professora regente - preceptora. De posse do conhecimento estrutural, pedagógico e psico e social da escola, das turmas e da preceptora, são elaborados planejamentos, seminários, oficinas e cursos (gerais e/ou específicos), todos voltados para uma proposta de intervenção inovadora pensada na realidade da escola e de seus estudantes.

Dessa forma, colocamos em prática mais um dos objetivos de nosso projeto que é o de:

Traçar novas estratégias, buscando uma projeção com enfoque nas concepções de estágio, por meio do desenvolvimento de competências inerentes à atividade docente que possibilitem aos discentes o conhecimento da língua materna de forma inovadora;

Enfim, o PRP em Língua Portuguesa em execução no Campus IV prioriza oferecer uma formação inicial, progressiva e inovadora do ensino da língua materna e, para isso oferece atividades didáticas que proporcionam a todos os envolvidos a ampliação de conhecimentos culturais, linguísticos e atuais numa perspectiva de pesquisa, ensino e extensão.

3 | A IMPORTÂNCIA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES

Falar dos cursos de formação quando estamos vivendo um período pandêmico é de fundamental importância, pois os cursos, neste momento, podem auxiliar aos professores em exercício e, mais ainda, podem ser um diferencial para a formação do licenciando enquanto futuro docente, principalmente porque, atualmente, a educação exige um novo olhar em várias dimensões e perspectivas.

Sobre a importância de cursos específicos para os profissionais da educação, encontramos respaldo em nosso projeto sobre o ensino da língua portuguesa (2018, p. 5), uma vez que “as mudanças ocorridas na educação nas últimas décadas são visíveis” e, principalmente neste período em que foi imprescindível a adequação a um novo modelo de ensino – o remoto. Para gerenciar as medidas e as resoluções elaboradas para atender aos aspectos da legislação sobre o fechamento das escolas e a necessidade de manutenção do isolamento social, os gestores e os professores partiram em busca de uma forma de ensino que surpreendeu, ao menos em parte, as lacunas deixadas pela devastação do Covid-19.

Observamos que as pesquisas e as buscas por alternativas foram intensificadas nos vários espaços educacionais, sociais e políticos. A propagação do vírus exigia um posicionamento de todos, uma tomada de postura que ia além das áreas médicas. Assim como os cuidados sanitários, o conhecimento e a educação têm um papel fundamental no enfrentamento de uma infecção respiratória como a Covid-19, extremamente agressiva e letal.

Ao lado das pesquisas e dos estudos para o tratamento do coronavírus, os investimentos nas áreas da educação ganharam a atenção da população. Os professores voltaram aos estudos, os cursos de formação de professores avançaram para a área digital e os recursos tecnológicos foram agregados aos da pedagogia. A realidade social em meio a uma pandemia transformou a realidade escolar, ao mesmo tempo em que discentes, docentes e gestores enfrentavam, cada um a seu modo e tempo, os desafios que as mudanças de “um novo normal” se instalavam sem perspectivas de um final feliz.

Mas convém destacar que a formação dos profissionais da educação sempre esteve em pauta, exatamente porque o ser humano acompanha o processo de evolução natural da vida. E, assim como o mundo está em constante evolução, os conceitos que dizem respeito à educação também são modificados. Um exemplo claro disso é o momento atual da pandemia em que estamos vivendo. Um momento atípico que fez com que muitos conceitos fossem reinventados. Com isso, os cursos de formação (que antes eram presenciais) ocorridos durante esse período tiveram que ser realizados de modo virtual. No entanto, tudo se realizava de forma clara e objetiva.

Mas, o que são cursos de formação? Segundo Almeida (2016), trata-se de cursos que complementam as experiências adquiridas ao longo da nossa graduação,

cujos principais objetivos são o aperfeiçoamento das práticas docentes e a transmissão de conhecimentos. São fundamentais para a evolução do professor, além de ensinar novas práticas educacionais. É por meio desses cursos que aprendemos a desenvolver habilidades e diferenciais em nossa atuação profissional.

Cursos de formação específica contribuem, não apenas, para a atualização dos conhecimentos, mas principalmente para garantir aos professores uma prática voltada para a qualidade de ensino em sintonia com as novas exigências pedagógicas. Por meio dos cursos nos quais participamos durante nosso percurso no programa Residência Pedagógica, pudemos evoluir de diversas formas, tendo contato com teorias, conhecimentos e experiências que contribuíram de forma significativa para o nosso desenvolvimento profissional, pessoal e científico.

Os cursos servem como alicerce para construir profissionais mais éticos, competentes e preparados para lidar com os mais diversos desafios enfrentados pela profissão. Almeida (2016, p. 33) enfatiza que “os cursos de formação pedagógica devem abranger três aspectos fundamentais: o científico, o técnico e o humano”. A proposta do PRP para o ensino da língua portuguesa adota “os princípios de humanização do ensino e destaca que os princípios de valorização do ser humano passa pela valorização de todo processo de formação de professores, em sua valorização como profissional na prática exercida” (SUBPROJETO, 2018. p. 05).

4 | FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA IES E ESCOLA ESTADUAL TARCÍSIO SOARES PALMEIRA

O Programa Residência Pedagógica, além de suas diversas contribuições, proporciona também formações que preparam o licenciando para a experiência da sala de aula, incentivando e despertando ainda mais seu desejo de atuação como futuro docente. Conforme já expresso nas sessões anteriores, as formações específicas possibilitam o aprofundamento das concepções teóricas para, posteriormente, associá-las às ações de observação das aulas dos professores regentes – os preceptores, bem como servem de parâmetro para o período da regência em sala de aula.

As formações para os preceptores e residentes foram essenciais para a reflexão das diversas teorias pedagógicas, didáticas, linguísticas e literárias, uma vez que nortearam as discussões sobre o fazer e o “ser” professor. Foram momentos em que a relação necessária e tão discutida entre a teoria e a prática foi estabelecida a partir das reais condições da realidade escolar vivenciada naquele momento.

Durante o período de observação e regência, a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Campus IV - ofereceu formações iniciadas no ano de 2020 de forma virtual, devido à necessidade de isolamento para conter a disseminação da Covid-19. Todas foram

de extrema importância para os envolvidos no projeto e colaboraram para a ampliação dos conhecimentos até então adquiridos. Foram relevantes porque aguçaram nossa visão sobre o ensino, a sala de aula e as pesquisas.

A primeira formação foi sobre o subprojeto “Língua Portuguesa e BNCC: saberes e sabores”. Foram dois encontros com a docente orientadora, um total de quatro horas de exposição sobre os objetivos da proposta e a contextualização histórica, social e educacional do município e das escolas onde são desenvolvidas as ações. Também foram apresentadas e discutidas as motivações e as formas de desenvolvimento das estratégias. O conhecimento minucioso do nosso projeto foi fundamental para um início promissor de nossas atividades.

O segundo curso de formação “Ensino da leitura e da produção textual” foi ministrado por nosso docente orientador, o Professor Dr. Eduardo Pantaleão de Moraes. Dentre os conteúdos específicos, destacamos: o “Curso de leitura retórica”, que trouxe seus conceitos e técnicas para uma boa produção acadêmica, o curso “Letramentos/ Letramento Crítico e Multiletramento e Multimodalidade: olhares diversos para o ensino numa abordagem teórica”, que nos fez observar com um maior posicionamento crítico as práticas de leitura e escrita em contextos interacionais diversos, além dos cursos: “Percurso analítico da linguagem em texto e discurso”, ministrado pelo professor Dr. Ednaldo Farias Gomes, convidado pelo docente orientador e ainda os cursos “A organização do processo didático: Planejamento, Currículo e Avaliação” e “Os saberes docentes e a identidade profissional”, ofertados pela também convidada Professora Dra. Karla de Oliveira Santos. Todos esses cursos nos proporcionaram reflexões acerca do funcionamento do discurso e das regras que norteiam a nossa língua, bem como sobre o universo da formação docente, contribuindo, assim, para nossa formação.

As questões referentes aos aspectos didáticos, pedagógicos e sobre as políticas públicas de ensino foram ministradas por uma professora especializada nessas áreas e foram direcionadas para: planejamento, avaliação e a prática pedagógica em pauta; ética profissional; o direito à educação e as políticas educacionais brasileiras; os saberes docentes e a identidade profissional; a organização do processo didático: planejamento, currículo e avaliação.

A Escola Estadual Tarcísio Soares Palmeira também ofereceu diversas formações significativas para os profissionais docentes da escola, com a presença da direção, coordenação, professores e residentes. Dentre os encontros realizados, destaca-se o “1º Encontro Formativo 2021”, transmitido de forma remota, tendo como tema: “Educação integral e as competências socioemocionais”, abordando o estudo da portaria SEDUC/AL 3.023/2021; LDB; Base Nacional Comum Curricular; Educação integral, entre outros.

A participação, nas formações, do Programa Residência Pedagógica é extremamente enriquecedora, pois direciona e leva os residentes a refletirem sobre suas práticas de

ensino. Colabora para o desenvolvimento de uma postura ética que precisa acompanhá-los enquanto profissionais docentes. Aqui, ressaltamos a preocupação e o cuidado que deve acompanhar todo processo de aprendizagem dos estudantes, sejam os licenciandos, sejam os alunos da educação básica. Desse modo, é fundamental para o desenvolvimento do licenciando, enquanto futuro docente, participar de um programa tão enriquecedor para sua vida e, ao mesmo tempo, incentivador para o seu exercício profissional, como é o Residência Pedagógica.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos a importância dos cursos de formação inicial e continuada para os professores e, nesse contexto, destacamos que esta temática sempre esteve em evidência, uma vez que os aspectos inerentes à formação dos profissionais da educação sempre aparecem relacionados à forma acadêmica e a necessidade de atualização de suas práticas pedagógicas.

Também observamos que os cursos de formação direcionados aos professores mantêm estreita relação com a avaliação do desempenho de sua função docente e com o momento da realidade vivenciada, ou seja, o contexto histórico e social, como, por exemplo, o momento pandêmico atual que não deixou de exigir que o professor estivesse/esteja em constante formação, apesar da necessidade de isolamento social. Como alternativa a esse quadro, tivemos o uso do trabalho e formação remotos.

Seguindo essa linha de pensamento, fizemos referência à importância do Programa Residência Pedagógica que está sendo executado no Campus IV da Universidade Estadual de Alagoas-Uneal. Com o desenvolvimento de ações e atividades voltadas para o ensino da língua portuguesa, o subprojeto em exposição nas sessões anteriores coloca em evidência a formação dos licenciandos associada à formação continuada dos professores da educação básica.

A proposta de trabalho, que envolve dois docentes orientadores – os professores da Uneal, três professoras da educação básica, denominadas preceptoras e 24 residentes, os licenciandos, busca, além da interação harmoniosa entre sujeitos de esferas diferentes, estudar as teorias pedagógicas, linguísticas e literárias e, a partir daí, refletir sobre as possíveis estratégias de aplicação nas salas de aulas.

Os cursos de formação ofertados durante a execução do projeto abordaram questões históricas, pedagógicas e acadêmicas relacionadas à formação profissional, de forma que foi possível a reflexão sobre os desafios e a importância desses cursos para a prática docente, uma vez que as mudanças por que passa a sociedade brasileira exigem saberes e múltiplos olhares.

Concluimos que todo o conhecimento que nos foi passado será de grande importância para a nossa vida profissional. Cumprimos todos os objetivos que foram propostos durante esse tempo no Programa Residência Pedagógica e superamos alguns desafios buscando sempre levar aos alunos o melhor de forma clara e bastante objetiva. Este artigo foi muito importante para o nosso conhecimento e desenvolvimento, visto que o Programa Residência Pedagógica contribuiu muito para a nossa formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes. **Formação Docente**: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá- Campus Santana sobre a formação pedagógica. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto de Agronomia Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Rio de Janeiro, 2016.

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

BRASIL. **Programa Residência Pedagógica**. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 10 de setembro de 2021.

PRP. **Programa Residência Pedagógica**. Subprojeto – Língua Portuguesa: saberes e sabores. Universidade Estadual de Alagoas - Campus IV, 2018.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

Data de aceite: 18/08/2022

Silvania Argemiro Santos da Hora

graduanda do Curso de Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP). E-mail: silvania260578@gmail.com

Mariana Soares Araújo de Souza

graduanda do Curso de Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP). E-mail: s.maryaraujo@gmail.com

Jayane Gama da Silva

graduanda do Curso de Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP). E-mail: jayane@aluno.uneal.edu.br

RESUMO: O presente trabalho apresenta, analiticamente, as formas utilizadas pelos professores da Escola Estadual Manoel Lúcio de avaliar a aprendizagem dos alunos do 7º ano do ensino fundamental. Seu objetivo é expor os mecanismos usados para a criação dos exames avaliativos dessa turma e como aconteceu o processo de sua aplicação. A metodologia está centrada na coleta dessas informações que foi feita por meio do acompanhamento das aulas e também de entrevista com a preceptora da escola. Assim, foram apresentados dados coletados de maneira assistida e investigada. Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa descritiva. Os resultados mostraram que tanto a professora quanto os alunos apreciaram suas

formas de refletir e aprender, para que fosse possível, com as ferramentas que se tinha, mediar o conhecimento entre os envolvidos. A avaliação aplicada não foi diferente dessa forma de aula, que precisou acontecer com as ferramentas similares, organizadas e mantidas por toda a equipe da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Ensino remoto. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: This work presents analytically the ways used by the teachers of the Escola Estadual Manoel Lúcio to assess the learning of students in the 7th grade of elementary school. Its objective is to expose the mechanisms used to create the assessment exams for this class and how the process of their application happened. The methodology is centered on the collection of this information, which was carried out through the monitoring of classes and also through interviews with the school's preceptor. Thus, data collected in an assisted and investigative way were presented, following this bias, this research is characterized as descriptive qualitative. The results showed that both the teacher and the students appreciated their ways of reflecting and learning, so that it was possible, with the tools they had, to mediate knowledge among those involved. The applied evaluation was not different from this form of class, it had to happen with similar tools, organized and maintained by the entire school team.

KEYWORDS: Evaluation. Remote teaching. Teaching-learning.

1 | INTRODUÇÃO

No contexto da pandemia provocada pelo vírus SARS-Cov-2, o Brasil vem enfrentando, desde março de 2020, situações novas e desafiadoras. Diante dos riscos de contágio, foi necessário o distanciamento social proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Em face do exposto, o sistema educacional brasileiro precisou passar por mudanças, adotando o ensino remoto para garantir o direito de todos os brasileiros a uma educação de qualidade. Sendo assim, tanto o ensino-aprendizagem quanto a avaliação precisaram ser repensados e adaptados à nova realidade escolar.

O presente estudo tem como foco principal analisar o processo de avaliação do ensino-aprendizagem, buscando verificar os impactos e os métodos avaliativos adotados pela professora de língua portuguesa, do 7º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Manoel Lúcio, nesse atual contexto em que o ensino remoto se tornou a única alternativa eficaz, não só no processo de ensino-aprendizagem, mas também na avaliação no âmbito da sala de aula.

Nesse sentido, justifica-se discutir sobre a avaliação nesse período de isolamento social pelo fato de que ela é uma das práticas muito importante nas escolas, para identificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Além disso, ela também é uma forma de reflexão que permite ao docente se autoavaliar e repensar suas práticas pedagógicas.

Em conformidade com o tema e com o problema de pesquisa, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: conhecer os métodos avaliativos adotados nesse contexto de isolamento social. Com o propósito de alcançar esse objetivo foram traçadas metas específicas como: conceituar avaliação, analisar como se dá o processo avaliativo e destacar os métodos adotados nesse contexto de pandemia.

2 | METODOLOGIA

Para entender como ocorre o processo de Avaliação no contexto pandêmico, foram observadas oito (08) aulas no ambiente virtual. Em vista disso, o presente estudo consiste em uma pesquisa qualitativa de caráter descritiva.

A 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 'procura descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com o outro, sua natureza e características'. (CERVO; BERVIAN, 1983, p.55, grifos dos autores).

Nesse sentido, os resultados da pesquisa são apresentados de forma qualitativa. Foi feita a coleta de informações de fontes secundárias. A revisão bibliográfica para

fundamentação teórica foi constituída por livros, artigos, revistas e *sites* que estão relacionados ao tema.

Esse estudo foi desenvolvido virtualmente, na escola Estadual Manoel Lúcio, situada na cidade de Arapiraca/Alagoas, na turma do 7º ano do ensino fundamental. Para as observações das aulas foram utilizados os aparelhos tecnológicos como computadores e celulares com acesso à *internet*. Para coletar as informações necessárias foram usadas as atividades dos alunos desenvolvidas pela plataforma *Google Forms*, disponibilizadas pela professora da turma.

3 | O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A avaliação educacional é de suma importância para obter informações sobre os alunos e observar se houve aprendizado durante o processo de ensino. Por meio dela, podem ser identificados os avanços e retrocessos no que diz respeito ao ensino aprendizagem. Avaliar sempre foi uma tarefa muito difícil e torna-se mais ainda no contexto atual de isolamento social em decorrência da Covid-19. Mesmo sendo tão complexa, a avaliação é necessária para acompanhar o desenvolvimento, não só dos alunos, mas também do professor. Assim, o sistema educacional precisa passar por mudanças e tanto o ensino quanto a avaliação da aprendizagem devem ser repensados para poder se adaptarem à nova realidade escolar. Em consonância com o que foi exposto acima, Sant’Anna (1998. pp. 29-30) diz que:

Avaliar é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

Desse modo, avaliar significa não só atribuir valor, mas também reconhecer, apreciar e refletir o desempenho e resultados obtidos de determinadas atividades realizadas pelos indivíduos. No sistema educacional, a avaliação é uma técnica de suma relevância e indispensável para que a escola possa identificar os conhecimentos que o aluno adquiriu durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, avaliar é uma prática que ajuda a descobrir se o objetivo de ensino foi alcançado, além de constatar as dificuldades dos alunos e qual ponto deve ser melhorado.

Segundo Libâneo (1994, p.195) “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas”, mas a um processo contínuo de observação no qual o educador também está inserido. Diante dessa complexidade, a avaliação se faz necessária, porém precisa ser repensada de maneira constante. Por isso, é importante considerar a realidade da comunidade escolar e refletir sobre o fazer pedagógico do professor. A avaliação deve ser aplicada de forma significativa para que o

aluno e o professor sejam avaliados simultaneamente. Desse modo, o ensino-aprendizagem fluirá e resgatará o papel principal da escola, que é de acolher e formar cidadãos.

É importante ressaltar que, avaliar requer planejamento, reflexões e, além disso, ter finalidades e objetivos. Demo tem uma concepção semelhante a de Libâneo quando diz que:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios da avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados à finalidade e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática seja ela educativa, social, política ou outra. (DEMO, 1999, p. 1).

Partindo dessa concepção, entende-se que a avaliação é um processo de reflexão contínua e vai muito além da aplicação de provas, na qual o único objetivo é colocar o aluno em uma posição. Seguindo esse raciocínio, a avaliação é uma troca de experiências entre docentes e alunos, assim, o professor que antes de avaliar reflete suas práticas, olha para suas ações de forma crítica e examina seus resultados, constrói novos caminhos, novos conhecimentos e, sobretudo, alcança seus objetivos, que é o aprendizado dos alunos. Para Mizukami (1986, p. 102):

A verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação ou a avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos, qualquer processo formal de nota e exame, deixa de ter sentido em tal concepção. No processo de avaliação proposto, tanto os alunos como os professores saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos.

Desse modo, é possível perceber que a avaliação não ocorre apenas na forma de exames e notas a cada bimestre, mas de um processo ininterrupto e progressivo para que o professor possa refletir e fazer uma autoavaliação de suas práticas, buscando compreender as dificuldades dos alunos. Dessa forma, é relevante que os discentes sejam estimulados a refletirem também sobre seu aprendizado e assim, tanto os professores quanto os estudantes sabem quais são suas dificuldades e quais seus avanços.

4 | AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA

No contexto atual, as escolas passaram por mudanças por causa da pandemia e a avaliação educacional também precisou ser repensada. A escola adotou o ensino remoto como o único meio no contexto de isolamento, para possibilitar o ensino-aprendizagem e poder continuar com as suas atividades sem causar mais prejuízos aos alunos. A avaliação tradicional tornou-se quase impossível com as aulas remotas. O professor já não pode avaliar o aluno da mesma forma como se estivesse nas aulas presenciais. A escola buscou modelos e métodos de avaliação que mais se adequassem a essa situação, onde a maioria dos alunos participavam das aulas diretamente de suas casas através de um computador

ou de um aparelho celular.

Discentes e docentes precisaram fazer uso dessas ferramentas e ter acesso à *internet* para poderem participar das aulas, de modo que o uso das tecnologias se tornou indispensável para o ensino aprendizagem. Durante o isolamento, social em decorrência da pandemia, a escola proporcionou um ambiente virtual, ou seja, salas de aulas virtuais para cada professor em suas respectivas disciplinas, já que as instituições escolares não podiam parar totalmente. Apesar de todos os alunos estarem em um ambiente virtual, ao mesmo tempo eles estavam em suas casas, um ambiente complexo para o estudante aprender. O lar é completamente diferente e reflete no aprendizado escolar. Cada um aprende a seu modo, desmotivados ou motivados, eles assistem às aulas sem organização e sem o planejamento desejado pela escola, o que resulta em um aprendizado não satisfatório, deixando lacunas inesperadas e muitas vezes irreparáveis.

No atual contexto, o ensino remoto é uma medida emergencial adotada pelas escolas, para garantir que os alunos pudessem permanecer com seus estudos enquanto as aulas presenciais não podiam acontecer. Nesse tipo de ensino remoto os professores buscam assemelhá-los aos encontros presenciais, através de uma plataforma virtual *online*, onde os docentes e alunos se encontram nos dias e horários marcados para suas aulas, como acontecia presencialmente. Contudo, quando esses encontros virtuais não são possíveis, os professores utilizam outros meios como: vídeos, áudios e *chats*, para disponibilizar os conteúdos.

Segundo Moran (2005), o professor além de ser um mediador ele é um facilitador do conhecimento, possibilitando que cada aluno aprenda de qualquer lugar.

[...] Podemos aprender desde vários lugares, ao mesmo tempo, *on-line* e *off-line*, juntos e separados [...] como uma atividade individual, mas combinada com a possibilidade da comunicação instantânea, de criar grupos de aprendizagem, integrando a aprendizagem pessoal com a grupal (MORAN, 2005, p. 11, grifos do autor).

De encontro com o pensamento de Moran, o ensino-aprendizagem é uma mera troca de informações entre professores e alunos, pode acontecer de diversos lugares e de várias formas, seja na sala de aula, no ambiente virtual *online*, ou *off-line*. Assim, a aprendizagem pode ocorrer com professores e alunos estando juntos ou separados. Mas, é de fundamental importância ter a figura do professor como um mediador para facilitar que o conhecimento aconteça de qualquer lugar.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Buscou-se mostrar as formas de avaliação dos alunos da Escola Estadual Manoel Lúcio da Silva, sob o cerne da situação pandêmica que aconteceu desde o início das

aulas do ano de 2020, tendo em vista que se trata de uma situação de risco de contágio provocado pelo coronavírus SARS-Cov-2 através, principalmente, do ar. Assim sendo, as aulas precisaram acontecer de forma remota, como já foi apontado. Os professores e coordenadores da escola se mobilizaram para decidirem quais plataformas utilizar para ministrar as aulas e, também, quais usar para avaliar a aprendizagem dos alunos.

A instituição avaliada – Escola Estadual Manoel Lúcio da Silva, decidiu, através de um acordo, utilizar grupos no aplicativo *whatsapp* para manter contato constante com os alunos. Nestes grupos também estavam inseridos os respectivos pais. Por se tratar de uma turma de 7º ano, ainda com muitas crianças e muitas sem acesso a aparelhos celulares, essa decisão foi importantíssima, pois buscava fazer uma inclusão de fato.

Diante do cenário pandêmico, os professores precisaram realizar seu trabalho virtualmente. Decidiram, então, utilizar a plataforma *Google meets* para fazer suas reuniões. Professores e alunos entravam numa sala virtual, em horário pré-determinado pelos docentes das respectivas disciplinas, através de um *link* disponibilizado no grupo do *whatsapp*. Para entrarem nessas salas virtuais, todos os envolvidos precisavam ter contas no Google, podendo usar os mecanismos que a plataforma disponibiliza. Os conteúdos eram apresentados das mais diversas formas, através dos meios audiovisuais.

Nas aulas presenciais, no período anterior a toda essa situação, os professores utilizavam recursos tecnológicos visuais e sonoros para diversificar a didática usada na aula. Nas aulas em formato à distância, incrementaram o uso desses recursos com *slides*, vídeos, documentários, entre outras ferramentas para facilitar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, possibilitar um bom rendimento nas avaliações.

Os professores, coordenadores e diretores optaram por avaliar os alunos de forma hegemônica, para que não houvesse desorganização e nem atraso no decorrer dos bimestres e do ano letivo. A partir desse consenso, é usada a plataforma *Google forms*, na qual se disponibiliza um questionário para os alunos preencherem, ficando o mesmo disponível por tempo limitado para que se assemelhe as avaliações aplicadas nas salas de aula presenciais. Segundo Farias (2017, p. 1259, grifos do autor):

O *Google Apps for Education* é uma solução tecnológica desenvolvida para facilitar a vida de professores e alunos dentro e fora das salas de aula, a qualquer hora e a partir de qualquer dispositivo móvel conectado à *internet*.

Essa plataforma engloba diversas ferramentas educacionais gratuitas, *gmail*, *google driver*, documentos *google*, planilha *google*, apresentações *google* e *google forms*, para escolas e universidades com o objetivo de aperfeiçoar o ensino e envolver ainda mais os estudantes, principalmente, crianças e adolescentes.

Os professores constroem os questionários baseados nos conteúdos que foram explicados para os alunos e, após marcarem um horário e dia para a aplicação desse exame,

entram na plataforma e disponibilizam a avaliação. Os estudantes preenchem na mesma plataforma com suas respostas, e após escreverem os seus pareceres automaticamente concluem o exame na mesma página, sem precisarem enviar documentos através do *e-mail/gmail* individualmente.

Dessa forma, os professores recebem em seus *e-mails* institucionais o percentual de acertos e erros de cada avaliação dos alunos, e com esses dados reúnem-se coordenação, direção e professores para realizarem cálculos e então atribuir notas, devendo registrá-las no sistema da escola após finalizar esse processo. No sistema estão elencadas não só as notas das avaliações, mas também as frequências dos estudantes, notas de participação na aula, entre outras. Além disso, as notas obtidas nesses simulados são usadas de forma quantitativa em outras disciplinas, sendo evidente, assim, o fato de quão importante é para os alunos estarem atentos a essas avaliações. Ao pensar no conceito de aprendizagem, tem-se nas palavras de Giusta (1985, p.26, grifos da autora) que:

O conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que *todo conhecimento provém da experiência*. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tábula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, formadas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de ideias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real.

É do interesse do professor e de toda comunidade que os alunos não parem de se desenvolver e se mantenham em um ritmo acentuado de aprendizado, elevando cada vez mais seu conhecimento do mundo e de si. O discente deve ser formado para o mundo e para suprir as necessidades básicas esperadas pelo convívio social.

Diante disso, surgem as formas de praticar o conhecimento e as de avaliar cada etapa dele. No que concerne à avaliação, os principais tipos que existem são: diagnóstica, formativa e somativa. A diferença entre elas está na finalidade de aplicação de cada uma. É pertinente perguntarmos, então: em um momento pandêmico, qual o método utilizado para avaliar os estudantes dentro de um sistema remoto, sem a possibilidade de qualquer interação física desses estudantes com o ambiente educacional?

Como relatado neste estudo, o necessário distanciamento social causado pela pandemia, exigiu mudanças consideráveis no processo de ensino-aprendizagem. Essas mudanças impactaram significativamente no meio de compartilhamento do saber.

As práticas educacionais necessitaram de adaptações bruscas. Dentro desse contexto, o método de avaliação diagnóstica foi bem explorado. Ele consiste em montar um panorama de trabalho conforme as principais dificuldades apresentadas em uma avaliação meramente de identificação, sem somatório de notas. Nesse método, os alunos passam por avaliações do conhecimento que podem ser periódicas ou no final de cada conteúdo.

Neste sentido, Luckesi ensina que:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, 2005, p.82).

Com base na observação realizada durante o período letivo, notou-se que os métodos mais frequentes foram a avaliação diagnóstica e a somativa. Isto ocorreu devido à necessidade de utilização de recursos e a não disponibilização dos mesmos por parte do Estado. Os professores não podiam realizar avaliações mais aprofundadas com acompanhamento por encontro (avaliação formativa), então essas duas sobressaíram no contexto.

O público do ensino básico da escola pública é constituído, em sua maioria, por discentes de baixa renda, razão pela qual nem todos têm disponibilidade econômica para arcar com os custos de rede *Wi-Fi* e móvel. Além da falta de dispositivos para o acesso, muitos precisavam utilizar o aparelho dos pais, justificando a opção dos professores por avaliações diagnósticas e somativas. Essas últimas buscam avaliar o conhecimento adquirido sobre determinado conteúdo. Nesse quesito, Romanowski e Wachowicz destacam que:

A avaliação somativa manifesta-se nas propostas de abordagem tradicional, em que a condução do ensino está centrada no professor; baseia-se na verificação do desempenho dos alunos perante os objetivos de ensino estabelecidos no planejamento. Para examinar os resultados obtidos, são utilizados geralmente teste e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles. (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2003, pp. 124-125).

As práticas escolares eram utilizadas em conjunto. Os professores faziam atividades diagnósticas e enviavam para os alunos por meio da plataforma do *Google Classroom*. Após a devolutiva, os docentes avaliavam o entendimento da turma e direcionavam seus esforços para trabalhar as lacunas encontradas e ao final dos conteúdos seguia-se com a avaliação somativa.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, com base na análise aqui exposta percebemos que a turma de 7º Ano pertencente ao ensino fundamental da Escola Estadual Manoel Lúcio teve um processo avaliativo respaldado na troca de materiais (envio e devolução) e aulas ao vivo assessoradas pelos docentes da escola, na pesquisa em questão, pela professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa da referida instituição.

Os alunos acompanhados demonstraram ao final do período relevante nível de aprendizado, embora existam lacunas já presumidas devido à brusca transferência do ensino presencial para o remoto, sem estrutura adequada de funcionamento.

A conjuntura social provocada pelo surgimento da pandemia do COVID-19 exigiu de todos, inclusive da esfera educativa, adaptações que foram construídas durante o processo de enfrentamento do coronavírus. Logicamente, essas novas condições impactaram a realização das atividades de ensino-aprendizagem, assim como das avaliações. Porém, a utilização dos métodos avaliativos resultou em maior aproveitamento dos alunos.

REFERÊNCIAS

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**, São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FARIAS, P. H. de F. Informática educacional: aplicativos Google Apps for Education como ferramenta de apoio ao professor. In: SEDU - Semana de Educação UEL, 17, 2017. Anais... “**Educação e Dilemas Contemporâneos**”, Universidade Estadual de Londrina.

GIUSTA, A. da S. 1985. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. In: **Educ.Rev.** Belo Horizonte, v.1: 24-31.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições** -17ª edição, São Paulo: Cortez, 2005.

MORAN, J. M. **As múltiplas formas de aprender. Atividades & Experiências**. jul. 2005. p. 1113. Disponível em: <http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23855/6910/positivo.pdf>. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

Disponível em : <http://helenacrte.pbworks.com/f/positivo.pdf> Acesso em: 27 de set. 2021

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lilian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? Disponível em: https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/388519/mod_resource/content/3/12nov2015CAPITULO5Avalia%C3%A7%C3%A3o%20formativa%20no%20ensino%20superior.pdf. Acesso em 27 de setembro de 2021.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE AS TEORIAS E AS PRÁTICAS – AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Data de aceite: 18/08/2022

Edna Maria dos Santos

<https://orcid.org/0000-0001-6411-2173>;
Universidade Estadual de Alagoas Campus IV/Funcionária Pública, Auxiliar de Serviços Diversos, graduada em Letras-Espanhol, licencianda em Letras-Português, Bolsista do Programa Residência Pedagógica; BRASIL, edna.santos@alunos.uneal.edu.br

Keliane Evangelista da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-2895-9518>;
Universidade Estadual de Alagoas Campus IV/ Estudante Bolsista da CAPES e discente em Letras-Português. BRASIL, kelianesilva@alunos.uneal.edu.br

Maria Betânia da Rocha de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-6218-7427>;
Universidade Estadual de Alagoas/Professora Adjunta; docente orientadora do Programa Residência Pedagógica. E-mail: mariabetania.oliveira@uneal.edu.br

Maria Genilda dos Santos Ramos

<https://orcid.org/0000-0002-5749-6452>;
Universidade Estadual de Alagoas Campus IV, graduada em Letras-Espanhol; professora contratada de História; licencianda em Letras-Português; bolsista do Programa Residência Pedagógica. BRASIL, maria.ramos@alunos.uneal.edu.br

Sidney da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-8244-3635>;
Universidade Estadual de Alagoas Campus IV/ Funcionário Público, Técnico de Enfermagem/ graduado em Letras-Espanhol; licenciando em Letras-Português; BRASIL, sidney.silva@alunos.uneal.edu.br

responsabilidade dos seus autores.

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) para os licenciandos do curso de Letras em Língua Portuguesa do Campus IV da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL. Nessa perspectiva, apresenta, inicialmente, o PRP, seus objetivos e características gerais. Em seguida, expõe uma breve, mas detalhada apresentação da Escola Municipal onde as atividades e ações foram desenvolvidas, destacando que, além da proposta central da Escola, que prioriza a organização da rotina escolar adequada ao tempo de permanência da criança, destaca que a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante são os pontos referenciais de uma equipe gestora que trabalha em conjunto com os professores. O texto também enfatiza a forma como toda a comunidade escolar se organizou para adequar as aulas ao sistema virtual *online*. Tomando como base os postulados de SOLÉ (1998), Antunes (2007), entre outros, o artigo faz referência às teorias do ensino da língua portuguesa e à formação inicial e continuada dos professores, ressaltando, por fim, todas as contribuições que a imersão dos residentes nesta escola proporcionou.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica, Língua Portuguesa, Teoria e Prática.

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: BETWEEN THEORIES AND PRACTICES- THE CONTRIBUTIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM

ABSTRACT: This article aims to present the

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira

contributions of the Pedagogical Residency Program for graduates of the English Language Letters course of Campus IV of the State University of Alagoas-UNEAL. In this perspective, it presents, initially, the PRP, its objectives and general characteristics. It then presents a brief but detailed presentation of the Municipal School where the activities and actions were developed, highlighting, in addition to the central proposal of the school, which prioritizes the organization of the school routine appropriate to the child's length of stay, highlights that the learning and the integral development of the student are the reference points of a management team working together with the teachers. The text also emphasizes the way the entire school community organized itself to adapt to the *online* virtual system. Based on the posts of Solé (...), Silva (...), Antunes (...), among others, the article refers to the theories of Teaching the Portuguese language and the initial and continuing training of teachers, highlighting, finally, all the contributions that the immersion of the residents in this school provided.

KEYWORDS: Pedagogical residency, Portuguese language, theory and practice.

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP), enquanto parte do plano de ação de uma Política Nacional voltada para a educação, priorizou a formação de professores nos cursos de licenciaturas. Nessa perspectiva, além de promover atividades integradoras entre as Universidades e as escolas da educação básica, proporcionou, de forma inovadora, a imersão dos licenciandos na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso, com atividades que envolveram pesquisas e práticas de ensino.

É importante salientar que tais ações também consideraram o que é proposto pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, em seu título VI, trata dos profissionais da Educação.

Ao longo de dezoito meses, os atores envolvidos no processo (licenciandos, professores em exercícios – os professores do ensino fundamental e médio e os professores em formação – os estudantes dos cursos das diversas licenciaturas) vivenciaram uma experiência que proporcionou o aperfeiçoamento, o fortalecimento, a ampliação e a consolidação da relação existente entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola-campo, uma vez que, juntas, trabalharam para a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas, conforme exposto no site do Programa¹.

Neste artigo, apresentaremos algumas experiências vivenciadas com o ensino da língua portuguesa no primeiro ano de nossas atividades. Convém destacar que priorizamos as ações desenvolvidas dentro do exposto na apresentação do Programa quando se refere ao objetivo a seguir transcrito:

O Programa Residência Pedagógica além de proporcionar o aprendizado e a relação discente e docente, tem como um de seus eixos principais a vivência

1. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

do licenciando em sala de aula, podendo assim conhecer não somente a sua estrutura física, como seu PPP, suas principais estratégias de ensino e introdução de seus alunos no âmbito escolar. (<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>)

Diante dessa perspectiva, mergulhamos, junto com os professores docentes orientadores e a professora regente, denominada preceptora, em atividades e ações que envolveram pesquisa, estudos, cursos de formação, planejamento de aulas, oficinas, seminários e rodas de conversas. Tudo voltado para o ensino da língua portuguesa dentro de uma perspectiva que envolvia a leitura, a escrita e os processos de uso da língua em todas as escalas da vida cotidiana.

Antes que entremos no detalhamento de como se deu todo esse processo de ressignificação de nossa formação enquanto futuros professores em contato direto com a realidade da escola e das salas de língua portuguesa, faz-se necessária uma apresentação da escola onde as atividades foram desenvolvidas.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ONDE AS ATIVIDADES FORAM DESENVOLVIDAS

A Escola Municipal Dr. Iramilton Leite está localizada no Bairro de Fátima, no loteamento Edgar Soares Palmeira, que fica na parte alta do município de São Miguel dos Campos. De acordo com o exposto no Projeto Político da Escola, a organização da rotina das atividades da criança e do jovem na escola é um aspecto relevante para o funcionamento das atividades pedagógicas e gestoras. Por meio da organização da rotina e do tempo escolar, o público-alvo desta escola pode ter o domínio do espaço, a segurança e o ensino presencial na escola.

Como a proposta central da Escola recai sobre a organização da rotina escolar adequada ao tempo de permanência da criança, cuja prioridade é a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante, a equipe gestora e os professores se organizaram para adequar às aulas ao sistema virtual *online*. Toda essa reconfiguração foi estendida para receber os estagiários, os pibidianos e os residentes.

Na atual configuração da educação, em virtude da pandemia, a escola adotou, inicialmente, o plano de contingência, com o isolamento social, isto é, a escola permaneceu fechada, mas os alunos continuaram com as aulas de forma remota ou virtual. Em outras palavras, os estudantes recebiam aulas *online* por meio da plataforma *Google Classroom*; alguns recebiam acompanhamento direto dos professores, outros, sem recursos tecnológicos em casa, recebiam as atividades impressas. Todos, de alguma forma, eram acompanhados e a frequência era registrada.

Para os alunos que não tinham acesso à *internet* e sem a tecnologia em mãos, eram

ofertadas atividades impressas que eram retiradas mediante a assinatura do responsável ou do próprio aluno, mas sempre obedecendo às regras do distanciamento, uso de máscaras e aplicação de álcool em gel.

Para efetivação das atividades impressas, a escola criou grupos de *WhatsApp* para cada turma, momento em que o aluno que tinha acesso à tecnologia era acompanhado pelo professor por meio de uma estratégia que o estudante respondia as atividades e enviava, por foto, a resolução das questões. Ainda, por intermédio das redes sociais, o próprio aluno conseguia tirar suas dúvidas com o professor e interagir com os colegas de classe. No ambiente virtual, o professor também acompanhava o acesso de cada aluno na resolução das atividades, vídeo aulas, como também fazia o acompanhamento da frequência escolar.

E assim aconteceu o ano letivo durante os meses de 2020. A partir do mês de agosto de 2021, a escola começou a receber os alunos na modalidade híbrida, momento em que as turmas de cada série foram divididas: metade dos alunos, por sala de aula, a cada semana participa das aulas no ambiente escolar, de forma presencial, para assim evitar aglomeração e se prevenir contra o vírus do Covid-19, enquanto a outra metade recebia assistência de forma remota, via *online*. Dessa forma, os alunos continuavam estudando e o processo de ensino e aprendizado era reforçado diariamente, apesar de todas as dificuldades que a pandemia instalou.

Neste momento de isolamento social, devido à pandemia da Covid-19, os professores trabalham com novas metodologias de ensino para assim alcançar o público-alvo, que são os alunos. Para atingir seus objetivos, a equipe da Escola Municipal Dr. Iramilton Leite utilizava vários recursos e estratégias, destacamos aqui a preocupação com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Havia projetos no contraturno, tais como: oficinas, projetos nas áreas e aulas para os alunos dos 9º anos.

Sobre a forma como o processo educativo é gerenciado, enfatizamos um trecho expresso no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola que coloca em relevância a necessidade de que o trabalho educativo tenha como referência a transformação própria de crescimento e promova o desenvolvimento da consciência crítica em relação aos fatores que intervêm positiva e negativamente.

Outro aspecto a ser ressaltado é o trabalho com a disciplina dos alunos, uma vez que manter o respeito entre os estudantes e os professores proporciona muitos benefícios, um deles é a manutenção da autoestima dos estudantes, que é fundamental, não porque facilita o trabalho do docente em sala de aula, mas porque existe um objetivo a ser alcançado: a aprendizagem. A escola valoriza o conhecimento prévio do aluno, proporcionando o ato de criação, de invenção sem discriminação, momentos em que todos têm direito à fala. Direito esse que se torna relevante no momento das avaliações que, nessa escola, ocorre de forma remota.

O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 1991, p. 67)

Para isso é de suma relevância a confecção de jogos pedagógicos, atividades extraclasse, projetos, atividades esportivas e recreativas. Dessa forma, o aluno se compromete, de forma integral, com o que está sendo desenvolvido e assim minimiza ou sana a questão da indisciplina. Por isso há uma necessidade de distinção entre imposição e afirmação de valores e princípios, bem como entre disciplina e autoritarismo.

Quanto ao processo de leitura e escrita, a equipe gestora enfatiza que são criados mecanismos permanentes para que os objetivos sejam alcançados. É necessário proporcionar ao aluno a capacidade de interpretar os diversos tipos de textos que circulam no mundo real e que ele possa produzi-los de forma adequada as diferentes situações.

De acordo com a proposta pedagógica da escola sobre o ensino da língua materna, buscamos estudar as diversas concepções de texto e de ensino, conforme a exposição que apresentamos a seguir.

LÍNGUA PORTUGUESA – A NECESSÁRIA INTERRELAÇÃO ENTRE O REFERENCIAL TEÓRICO E A PRÁTICA NA SALA DE AULA

A formação docente e o ensino de língua materna no curso de licenciatura é, de fato, um processo contínuo, que se inicia com a aquisição de conhecimento na Formação Inicial até a atuação profissional, projetando o apoderamento do currículo e de suas reflexões. Garcia (1999) enfatiza a importância da formação docente aliada à experiência e ao desenvolvimento organizacional da escola, aos conteúdos acadêmicos, didático-pedagógicos, que subsidiam o diálogo teoria-prática.

A formação docente, assim, permeia a docência na sua amplitude. Na concepção de Mizukami (1996), a formação do professor deve ser uma ação contínua que deve articular situações práticas e, efetivamente, problemáticas, que exijam dos docentes uma ação reflexiva competente. Seguindo essa mesma linha da experiência, Pacheco (2005) comenta que a diferença básica é a de que na tradição técnica o currículo significa:

O conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se a aprendizagem aos planos de instrução que determinam os resultados e valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamentalista. (PACHECO, 2005, p.33).

Embora o conceito de currículo tenha passado por mudança na história, verifica-se um sentido relacionado à produção comum, na perspectiva da ideia e das experiências de

aprendizagem realizadas por docentes na concretização do processo educativo. Assim, é preciso considerar que o currículo se configura como uma organização e estruturação dos conteúdos a serem ensinados e para se atingir determinados fins.

Nessa perspectiva, de fato, o currículo é uma ferramenta de liberdade cultural pelos significados em que acreditamos e os posicionamentos de qualidade à educação, ao ensinar e ao aprender, assim como os significados do que é ser professor. Silva questiona:

Qual o tipo de ser humano desejável para um tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? (SILVA, 2009, p.15).

Julgamos pertinente adotar essa perspectiva crítica e dialógica para as nossas atividades com o ensino da língua portuguesa. Com a colaboração de nossa preceptora, ampliamos os estudos das teorias de Soares (2002) acerca do ensino da língua materna que, a partir dos anos 1980 vem discutindo a necessidade de aplicar os conteúdos aprendido na realidade, incentivando o fazer comunicativo para a assimilação. De acordo com Soares (2002, p.173):

A influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência fundamental, porque, traz uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização.

Essa assertiva de Soares (2002) nos auxilia a entender sobre a importância de procurarmos alternativas para que a aprendizagem possa acontecer. Nessas mudanças que vivemos em meio à pandemia com relação ao ensino híbrido e presencial, percebemos que foi necessário organizar o ensino em torno do que ensinar, ou melhor, dizer o que ensinar e como ensinar. Trata-se, portanto, de possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos da língua em todas as situações reais e cotidianas.

Apesar dos avanços das propostas de trabalho numa perspectiva discursiva, percebemos ainda propostas exclusivamente voltadas para as estruturas formais da linguagem, evidenciando-se um descompasso com essas novas propostas. Embora haja muita teoria sobre o trabalho com a língua numa perspectiva mais funcional, o importante é sua aplicação ao cotidiano em sala de aula.

Analisando profundamente essa questão, Arroyo (2004, p. 219) nos chama a atenção afirmando que:

Preparar uma aula não é preparar um cardápio, menos ainda requeitar pratos ou enlatados a serem repassados a alunos atentos ou desatentos, com fome ou sem fome do conhecimento. Quando reconhecemos o caráter histórico, inacabado, do conhecimento, nos resultam desencontradas essas concepções tão fechadas do conhecimento, pratos prontos apetecíveis e assimiláveis para qualquer mente normal desde que sejam repassados com didáticas apropriadas.

Feitas estas considerações sobre a relação do currículo com a tentativa de um conhecimento mais interativo nas aulas de língua portuguesa, vale ressaltar a relevância do Projeto de Residência Pedagógica que prioriza a consolidação de um modo de ensino associando teoria-prática amplamente discutidas pelos professores responsáveis, haja vista sua prioridade no estágio e na organização curricular nos cursos de Licenciaturas, tendo como foco uma formação inicial de professores baseada em uma interação recíproca entre IES e escolas públicas de educação básica, conforme registramos na próxima sessão.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – LÍNGUA PORTUGUESA, ENSINO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

As aprendizagens adquiridas ao longo da Licenciatura não são suficientes para a adequação do professor à sala de aula. Assim, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) surge como um fator primordial para a construção de uma boa formação docente, fundamentada na Política Nacional de Formação de Professores. Sob essa perspectiva, a partir dele, iniciamos uma ampliação no entendimento e efetivação de metodologias inovadoras na educação brasileira, embora o cenário pandêmico tenha restringido a participação por meio do contato presencial.

Dentre as inúmeras inovadoras propostas com o advento da modernidade, destacam-se as discussões temáticas previamente planejadas com base em eixos norteadores das práticas de linguagem que envolvam a pluralidade, a diversidade e a interdisciplinaridade, de forma que estas possam integrar as ações do projeto de Língua Portuguesa e as áreas do conhecimento relacionadas a ela.

Além disso, há diversos estudos, análises e elaborações de metodologias que priorizam a concepção de leitura relacionada ao letramento, uma vez que ler no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música). Todas essas pesquisas colaboram para expandir o significado dos gêneros, sejam textuais e/ou digitais.

A partir dessa linha teórica, propor atividades para a ampliação da leitura a partir da inclusão digital, construção de jogos, gincanas, produção de vídeos, exposição coletiva dos materiais, oficinas, cursos, que levassem os residentes e os alunos a refletirem criticamente

sobre sua participação na sociedade, foi um dos nossos primeiros objetivos.

Assim sendo, salientamos que nesse período de pandemia, nós, os licenciandos em Letras e bolsistas do PRP do subprojeto em Língua Portuguesa do Campus IV da Universidade Estadual de Alagoas, tivemos experiências voltadas às práticas de pesquisas, planejamento e ministração de aulas na Escola Municipal Dr. Iramilton, tendo como foco principal o roteiro que fora planejado e elaborado pela equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, de forma interdisciplinar, para atender aos estudantes da educação básica. Ao receber a proposta municipal, os professores estudam e, a partir do conhecimento de sua turma, fazem seus planejamentos tomando como base a estrutura geral. Por meio de reuniões semanais, a preceptora Juliana Correia apresentou a proposta da Secretaria Municipal de Educação e, juntos, pesquisamos, estudamos e organizamos todos os nossos planos de aula, sempre de forma dinâmica e criativa.

Em todos os nossos encontros com a turma, os assuntos selecionados para cada momento de aulas foram abordados em forma de *slides* - que eram coloridos, musicados e com imagens em movimentos. Mas o que sobressaía em nossas aulas eram as conversas, a troca de informações, o diálogo que era mantido como ponto máximo desses encontros virtuais. Vale ressaltar que, na maioria dos casos, alguns mantinham a câmera fechada (o pacote da *internet* não suportava), mas as discussões se mantinham. Foram utilizados vídeos, imagens e gravuras, com o intuito de tornar mais fácil a assimilação dos conteúdos pelo alunado. Além disso, discussões foram feitas com o levantamento de questionamentos e sobre a aplicabilidade no dia a dia usando essa estratégia de comparação e reflexão.

Nas aulas, os residentes foram bastante estimulados para a docência na Educação com qualidade, por meio de práticas inovadoras e criativas, práticas estas que os ajudaram se familiarizar com a proposta da BNCC. Inclui-se também, práticas com experimentos simples e produção de materiais específicos, show e produção de jogos didáticos, feiras de ciência, olimpíadas, gincanas, utilização de laboratórios virtuais, edição de um livro, bem como, o uso de práticas inovadoras que enfatizaram o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), na sala de aula, por meio de oficinas de práticas da linguagem e exposições literárias.

Todas as ações foram executadas de forma a proporcionar a interação entre o ensino e as práticas voltadas para o ensino da língua voltadas para as questões do cotidiano, do meio ambiente, da ética e da diversidade, cujo objetivo é a formação integral do estudante, possibilitando que ele, realmente, seja um sujeito com todos os direitos, principalmente, o direito à voz.

Dessa forma, foi possível visualizar na formação inicial e continuada da professora de língua portuguesa em exercício e dos futuros professores – os residentes, novas abordagens para uma educação linguística crítica, por meio de sequências didáticas experimentais, com foco no letramento crítico, organização e registro de dados.

Para a discussão e ampliação dos recursos metodológicos no ensino da linguagem, associamos os recursos linguísticos com a descrição do percurso histórico e cultural do nosso estado das Alagoas. Tomamos a perspectiva do conhecimento da identidade pessoal e local como um fator indissociável no processo de ensinar e aprender, em que a oralidade, a memória e a imagem ocupam um papel ímpar na formação, preservação e divulgação do patrimônio cultural e social do país. Tudo isso, objetivando apresentar aos estudantes uma proposta de educação voltada para o ensino da língua portuguesa em seus diversos usos e possibilidades, em todas as esferas do homem.

Ler é compreender todo um enunciado que foi construído e que tenha significado, sendo um processo de construção que envolva fortemente o leitor para o que se pretende atingir, porque não se consegue realizar uma boa leitura mediante a falta de compreensão do que ali está escrito, para tanto torna-se necessário que o professor trabalhe estratégias de leitura. (SOLÉ, 1998.p.72.)

Com base nesta concepção de Solé, ressaltamos que a Escola Municipal Dr. Iramilton Leite, junto com os estudantes do curso de Letras da Uneal, a partir das ações do PRP, ampliou as estratégias que já utilizava e criou possibilidades para que o aluno desenvolvesse habilidades e interações com os textos, de forma que, aliados à professora regente (preceptora) e os residentes, todos estivessem dentro de uma prática de uso diversificado da língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A LDB, principalmente nos seus artigos: 61.62 e 67 lançou a base de uma política, não só de formação, como também para o exercício e a valorização profissional. É necessário lembrar, que os movimentos de reflexão, avaliação e constante renovação profissional deverão ser implantados na proposta pedagógica da escola, para todos os docentes que compõem o quadro da escola.

Nesse aspecto, apresentamos o Programa Residência Pedagógica (PRP) como primordial para a construção de uma boa formação acadêmica, fundamentada na Política Nacional de Formação de professores. E sob essa perspectiva, a partir dele, iniciamos uma ampliação no entendimento e efetivação de metodologias inovadoras na Educação Brasileira. Além disso, enquanto residentes, atuamos de forma ativa, com uma postura investigativa e reflexiva em relação à prática docente e às possíveis formas de intervenção e melhorias na educação.

Este artigo apresentou a Escola Municipal Dr. Iramilton Leite como a escola campo onde as ações e atividades do PRP foram efetivadas por meio do subprojeto em Língua Portuguesa do Campus IV da Universidade Estadual de Alagoas. Convém destacar que esta escola adota em sua abordagem procedimental, atitudinal e estratégica, a Pedagogia

de Projetos em razão de esta possibilitar a investigação e a criação, determinando, a partir das múltiplas áreas, o sentido do saber e do conhecimento.

Nosso PRP foi um sucesso porque o acompanhamento das ações técnico-pedagógicas e administrativas da escola foi discutido e elaborado com a participação do corpo docente, equipe de apoio e agentes administrativos, assim como a participação do colegiado.

O processo e as estratégias de comunicação entre os docentes, pais e alunos foram sempre feitos por meio de reuniões, como também nos momentos em que há culminância de projetos, datas comemorativas, boletim do aluno, ou individualmente, quando necessário. Dentro dessa proposta, o caminho metodológico – escolhido a partir dos aspectos teórico-práticos e da realidade escolar e da sua comunidade – foi de instigar o aluno a construir ou a reconstruir o conhecimento, bem como responder às novas significações, possibilitando ao aluno e ao professor agirem e refletirem sobre a realidade, a teoria e a prática, a desconstrução e a construção de novos saberes.

Na relação com os pais e responsáveis dos alunos, a metodologia adotada foi de caráter sócio interacional, estimulando a participação deles, enquanto representantes da comunidade escolar externa, nas interações de caráter pedagógico, educacional e estimulante para o crescimento do aluno, a partir da inter-relação escola e família. Com o isolamento social, a escola e família tiveram que se readequar a nova demanda, por meio de *lives*, atividades impressas e/ou remotas.

Enfim, independente da forma como o ensino foi e está sendo ofertado, para os residentes ficou evidente que a maior preocupação da escola é com o desenvolvimento de valores, atitudes e postura ética. Os conceitos necessários para tratar de assuntos inerentes ao ensino da língua portuguesa foram associados às mais diversas questões da contemporaneidade, para atingir o objetivo de instigar valores, atitudes e postura ética em seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora** - uma prática em construção: da pré-escola à universidade. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MISUKAMI, M. G. N. (orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos SP: EDUFSCar, 1996. p. 59 – 91.

PACHECO, J.A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

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

FORMAÇÃO LEITORA DOS RESIDENTES PEDAGÓGICOS EM CONSTRUÇÃO E EM PRÁTICA

Data de aceite: 18/08/2022

Eliane dos Santos

<https://orcid.org/0000-0002-8686-8841>;
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL),
graduanda em Letras – Português/Francês e
bolsista do Programa Residência Pedagógica,
BRAZIL, eliane.santos3@alunos.uneal.edu.br

Rúbia de Fátima Tavares da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-2741-8509>;
Universidade Estadual de Alagoas, preceptora
do Programa Residência Pedagógica, BRAZIL,
rubiافتs@hotmail.com

Inalda Maria Duarte de Freitas

<https://orcid.org/0000-0001-8636-5964>,
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL),
professora titular da UNEAL e supervisora do
Programa Residência Pedagógica, BRAZIL,
inalda@uneal.edu.br;

Grupo de Trabalho: Letras-Português RP

RESUMO: O presente trabalho é uma pesquisa em andamento, que está sendo desenvolvida durante o Programa Federal Residência Pedagógica (PRP), em que se objetiva analisar a construção leitora dos residentes a fim de identificar como esses se constituem e, a partir desse diagnóstico, desenvolver uma formação para que contribua na base leitora dos residentes, futuros docentes, para exercerem, com propriedade, seu papel de mediadores de conhecimento. Como documento norteador usamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e autores como Cordeiro e Santos (2019).

PALAVRAS-CHAVE: Formação leitora, Residência Pedagógica, Professor.

READING TRAINING FOR PEDAGOGICAL RESIDENTS UNDER CONSTRUCTION AND IN PRACTICE

ABSTRACT: This is an ongoing research, which is being developed during the Federal Pedagogical Residency Program (RP), which aims to analyze the reading construction of residents in order to identify how they are constituted and from this diagnosis, develop training for it to contribute to the reading base of the residents, who will be teachers and for them to act as mediators for the students, it is necessary to have knowledge. In this sense, having as a guiding document, the Common National Curriculum Base (BNCC) and authors such as Cordeiro and Santos (2019).

KEYWORDS: Reading training, Pedagogical Residency, Teacher.

INTRODUÇÃO

À luz da perspectiva da formação de leitores, esta pesquisa traz para a Residência Pedagógica (RP), a problemática de como o graduando tem se construído leitor. Sob essa visão, desenha-se uma pesquisa voltada aos participantes deste programa federal, que visa contribuir para a formação docente, possibilitando que novas soluções às problemáticas existentes, possam surgir. Nesse sentido, entendendo que é importante falar sobre leitura, uma vez que se aponta para o programa o diagnóstico

e a formação para contribuir com a construção do conhecimento desse graduando. Assim, essa pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativista, encontrando-se em fase de desenvolvimento, por isso apresenta aqui, apenas o projeto de pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao entender que o ensino de língua é uma das formas de refletir sobre a linguagem, trazemos como estudo a formação leitora de futuros docentes que integram o PRP, um programa que fortalece a experiência do graduando para a sala de aula. Sob esse olhar, traçamos uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, em que serão analisadas as respostas dadas ao questionário a ser aplicado para que, em seguida, aconteça uma formação, que vai incentivar a leitura e a possibilidade de trabalhar a mediação de leitura na sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa é fruto do programa federal Residência Pedagógica (PRP), que tem como objetivo contribuir para a formação do docente que, ao ter contato com a sala de aula antes de exercer a profissão, experimentará o ofício de ser professor, possibilitando-lhe um conhecimento sobre como lidar com a realidade da sala de aula. Vale ressaltar que se trata de uma pesquisa em andamento, dentro do subprojeto RP: Letras – Português que, ao refletir sobre a formação do professor, questiona se este se constitui enquanto leitor, uma vez que só se forma leitor, sendo um deles.

Sob essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que, para que

a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, p. 138, 2018)

A fim de que seja trabalhada, na sala de aula, essa construção leitora no aluno, é preciso que o professor não só tenha o conhecimento teórico, mas também que ele seja leitor. Pois ser leitor é possuir uma identidade, que afirma a importância de se trabalhar a literatura na escola de forma a mudar a perspectiva de vida desses alunos, levando cultura e permitindo que esses se tornem autônomos. Por isso que é necessário pensar que,

[...] na escola como o lugar onde se associa o ensino à realidade, o texto ao contexto, a informação às vivências cotidianas; pensemos, por sua vez, o texto literário, onde estes contextos diversos, retratando e discutindo o passado,

o presente e o futuro são simbolicamente representados e refletidos e, pensemos o professor, como o mediador de situações e circunstâncias onde estas discussões ganham sentido e produzem não apenas conhecimento, mas acima de tudo podem preparar o leitor para resolver problemas, tomar decisões, posicionar-se criticamente, agir e reagir diante desta ou daquela situação. (CORDEIRO; SANTOS, p. 155, 2019)

Como visto na citação, o professor é mediador, ou seja, ele intermedia o processo de leitura do texto ao de leitura do mundo do aluno. É necessário que esse, ao fazer essas ligações, saiba conduzi-las para poder não só interpretar de forma coerente, mas que também construa uma opinião. Esse processo para a formação de opinião objetiva desenvolver a consciência e, em seguida, defender a perspectiva formulada. É sobre esse olhar que nasce o questionamento: como que o residente pedagógico está se construindo como mediador? O residente pedagógico é um leitor, para que assim se torne um formador de leitores de livros e de mundo?

Dessa maneira, o objetivo desta pesquisa é aplicar este questionário aos residentes pedagógicos:

- I. Como é a sua vivência com a literatura?
- II. Se considera um leitor ativo?
- III. Como você vê o ensino de literatura na educação básica?
- IV. Enquanto futuro docente, acredita que a literatura deveria ocupar mais espaço nas aulas de língua portuguesa?
- V. Como trabalhar literatura de forma inovadora na sala de aula? Discorra sobre novos métodos.

Após a análise das respostas, ocorrerá uma formação para os residentes de acordo com os apontamentos que surgirem, objetivando discutir as problemáticas, refletir e apresentar possíveis práticas a serem aplicadas na sala de aula. Assim, o intuito é contribuir para a formação dos residentes, a leitora e a docente, uma vez que precisa ter professores-leitores, que busquem aproximar aluno e texto, pois ao se constituir leitor, torna-se autônomo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, os resultados ainda serão obtidos. Mas ao considerar todo o contexto em que está inserido o estudo, é possível afirmar que é necessário intervir na formação docente, para que esse se forme mais capacitado em mediar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, para além de mediar e formar leitores, também possibilitar que esses alunos se tornem seres críticos. Assim, construindo seres letrados, leitores e cidadãos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, Antônio. **A Literatura e a formação do homem**. São Paulo: Duas Cidades, 1972.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

CORDEIRO, J. C. M.; SANTOS, L. S. A formação do leitor literário: do real ao possível. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana**, v. 20, n. 2, p. 145-158, outubro-dezembro de 2019.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESCOLA ESTADUAL TARCÍSIO SOARES PALMEIRA: O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS E DOS APLICATIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 18/08/2022

Ana Larissa Santos Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0659-1537>; Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL/ Residente do Programa Resistência Pedagógica, BRASIL, analarismc@gmail.com

Dayane Rocha de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5358-7077>; Universidade Federal de Alagoas/Universidade Estadual de Alagoas, Preceptora no PRP na Escola Estadual Tarcísio Soares Palmeira e pesquisadora, BRASIL, dayoliveira92@hotmail.com

Elias Rodrigues dos Santos Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6555-6259>; Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL/ Residente do Programa Resistência Pedagógica, BRASIL, eliassilva@alunos.uneal.edu.br

Regina Gomes dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9668-6112>; Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL/ Residente do Programa Resistência Pedagógica, BRASIL, gomesregina262@gmail.com

Tamires Silva dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4148-2945>; Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL/ Residente do Programa Resistência Pedagógica, BRASIL, tamiressantos@alunos.uneal.edu.br

RESUMO: O objetivo deste trabalho é refletir sobre o uso das mídias digitais e aplicativos

no ensino de Língua Portuguesa já utilizados nas aulas remotas da Escola Estadual Tarcísio Soares Palmeira, localizada no município de São Miguel dos Campos-AL, tendo em vista o período pandêmico pelo qual o mundo passa. Esta investigação foi realizada em turmas de 2º e 3º ano do ensino médio pelos estudantes de Letras/ UNEAL, Campus IV, participantes do Programa Residência Pedagógica. Além disso, neste estudo, pretende-se verificar as metodologias de ensino que incluem as mídias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, identificar os gêneros e recursos digitais que foram trabalhados em sala de aula, refletir sobre a busca ativa e avaliar o nível de domínio, compreensão dos conteúdos e os recursos digitais utilizados pelos alunos para assistirem às aulas. A partir deste trabalho, verificou-se que o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, no período remoto, enfatizou o uso de tecnologias atuais já utilizadas pelos alunos e professores como aliadas à educação e não como empecilho; também se observou uma maior habilidade acerca do uso das mídias diversas e dos aplicativos neste período.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica, Aulas Remotas, Mídias Digitais.

PEDAGOGICAL RESIDENCE AT
ESCOLA ESTADUAL TARCÍSIO SOARES
PALMEIRA: USE OF DIGITAL MEDIA AND
APPS OF TEACHING PORTUGUESE
LANGUAGE

ABSTRACT: The aims of this work is to reflect the use of digital media and apps in the teaching of the Portuguese Language, which ones were already used in remote classes at the Escola

Estadual Tarcísio Soares Palmeira, located in the city of São Miguel dos Campos-AL, in view of the pandemic period the world is going through.. The research was done in the 2nd and 3rd grade of high school classes by students of Language Graduation course - UNEAL, Campus IV, members of the Pedagogical Residence Program. Besides, in this study, it is intended to verify the teaching methodologies that include digital media in Portuguese language classes, identify the genres and digital resources that were developed in classrooms, to reflect on the active search and assess the domain level, the understanding of contents and the digital resources used by students to attend classes. From this work, we verified that the teaching-learning of the Portuguese Language in the remote period highlighted the use of current technologies already used by students and teachers as an allies to education and not as an obstacle. We also note a better skill regarding the use of different media and applications during this time.

KEYWORDS: Pedagogical Residence, Remote Classes, Digital Media

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca do cotidiano escolar no presente momento, demonstra também como o uso dos diversos meios digitais contribuíram positivamente para o melhor atendimento dos envolvidos com a escola, e como eles auxiliaram as aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, o texto descreve como os residentes ajudaram com ações diversas com a finalidade de promover uma intervenção pedagógica, por meio, principalmente, da busca ativa.

O presente artigo é fruto da atuação de um grupo de alunos que fazem parte do Programa Residência Pedagógica, o qual, segundo o Ministério de Educação do Governo Brasileiro:

É uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora (BRASIL, 2018).

Com a vinda do novo Coronavírus ou Covid-19, a Escola Estadual Tarcísio Soares Palmeira sofreu inúmeros efeitos e precisou se adaptar às TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), embora essas já fizessem parte, direta ou indiretamente, da realidade da escola e da rotina dos seus professores e alunos. Na aplicação das TICs, no decorrer da pandemia, para substituir os encontros presenciais, ocorreram vários desafios, os quais discorreremos ao longo desta pesquisa.

Diante do exposto, este artigo objetiva analisar o papel dos recursos digitais durante o ensino das aulas de Língua Portuguesa em conjunto com os alunos da Instituição de

Ensino Superior (IES) que fazem parte do Programa Residência Pedagógica. Desse modo, buscamos elencar alguns questionamentos, tais como: Como fazer/promover educação em tempos de pandemia? O que leva os alunos a não participarem das aulas? A inserção de novas tecnologias na escola cooperou para o aprendizado durante as aulas remotas?

Na primeira parte do trabalho, estão presentes algumas considerações relevantes sobre o Programa Residência Pedagógica na Escola Estadual Tarcísio Soares Palmeira e como foi a produção do conhecimento ofertado pela escola durante a pandemia com o auxílio dos residentes. Dando seguimento, serão evidenciados alguns relatos de experiências sobre o uso das mídias digitais e dos aplicativos no ensino de língua portuguesa. Posteriormente, apresentaremos as metodologias adotadas nesta pesquisa e um modelo de aula para aplicação no período remoto, seguindo com as considerações finais.

21 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ESTADUAL TARCÍSIO SOARES PALMEIRA: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DURANTE A PANDEMIA

O Residência Pedagógica é um programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, tendo como objetivo inserir o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, proporcionando a entrada do licenciando na escola de educação básica antes mesmo de sua formação, garantindo, assim, uma experiência pedagógica acompanhada por um professor da escola e orientada por um docente da sua instituição formadora.

Dessa forma, por meio do programa, foi possível conhecer a Escola Estadual Tarcísio Soares Palmeira e sua funcionalidade, em termos de adequação, estrutura e conhecimento. Esta escola funciona em dois espaços distintos, um é a sede, que se localiza na Travessa Senador Máximo, nº 104, Centro - São Miguel dos Campos, AL, desenvolvendo suas atividades escolares nos três turnos e com uma média de 900 alunos. O outro espaço, a extensão, é localizado na Escola de 1º grau Francisco Sebastião Soares Palmeira, rua João Pedro, s/nº - Centro – Roteiro, AL e tem funcionamento apenas no turno noturno, com uma média de 220 alunos, conforme o PPP da escola.

Este espaço educacional trabalha com níveis de ensino do 1º ao 3º ano do Ensino Médio Regular e do 1º ao 4º período de Educação de Jovens e Adultos - EJA Médio. Nos turnos matutino e vespertino predomina uma clientela adolescente, enquanto no turno noturno ocorre o inverso, os alunos são adultos. A escola conta com uma equipe ampla: uma direção geral e duas diretoras adjuntas; quatro pessoas na coordenação pedagógica; um secretário escolar; um apoio administrativo; dois vigilantes; sete merendeiras; quatro auxiliares de serviços diversos; e um corpo docente com 19 efetivos e 40 monitores.

É importante mencionar que, em termos de estrutura, a escola está bem equipada no que se refere ao material físico e à segurança: há cadeiras e carteiras adequadas, quadro, instalações sanitárias, elétricas e hidráulicas, ventilação, iluminação satisfatória, sala para reuniões de professores e do Conselho Escolar, sala para atividades didáticas e esportivas, mobiliários para a biblioteca, secretaria e demais dependências.

Sabe-se que a produção de conhecimento na pandemia apresentava-se cada vez mais desafiadora, exigente e exigia sempre inovação por parte dos docentes a fim de envolver e atrair os discentes. Por esse motivo, era relevante desenvolver uma aula dinâmica e que despertasse a curiosidade dos alunos. Mas, quando a situação também é nova para os professores, o desafio é ainda maior. A pandemia chegou e com ela, um misto de plataformas, aplicativos, *sites*, *links* e tudo o que envolve as mídias digitais que, até então não fazia parte do cotidiano dos docentes e discentes. Para alguns era apenas reaprender a utilizar uns aplicativos, já para outros era uma descoberta que exigia uma variedade de comportamentos para atender as novas exigências da realidade social, inclusive, a escolar.

Na escola Tarcísio não foi diferente. Os aplicativos estavam, a todo momento, ligados a uma atividade feita em PDF, enviada por meio do *whatsapp*, questões no *google forms*, aulas no *google meet*, nos jogos *on-line*, enfim, um misto de mídias digitais utilizadas para o melhor desenvolvimento cognitivo e pessoal dos alunos, que, assim, eram realizadas e encaminhadas. A cada aula, um novo jeito de ensinar, um novo aplicativo apresentado, e uma nova forma de aprender e obter resultados. Segundo Scuisato (2016, p. 20) “[...] a inserção de novas tecnologias nas escolas está fazendo surgir novas formas de ensino e aprendizagem; estamos todos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender, a integrar o humano e o tecnológico”, e foi dessa forma que os docentes e os alunos da escola buscaram enfrentar esse novo desafio, apropriaram-se desses recursos tecnológicos e plataformas virtuais para transmitir e adquirir conhecimentos.

Ademais, de acordo com o censo escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, pode-se notar que todo o modelo de ensino teve que se reinventar em relação ao tradicional ensino presencial. Segundo o levantamento, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais e fizeram as aulas remotas, adaptando-se ao novo cenário.

Portanto, o modelo educacional a distância se perpetuou e fez com que todos buscassem medidas urgentes para sanar as dificuldades do novo contexto da educação. Foi nesse cenário que os componentes da escola, diretores, coordenadores, articuladores pedagógicos e professores começaram a realizar reuniões virtuais para planejar, coordenar e monitorar as atividades, para que pudessem adotar estratégias viáveis e positivas e dar continuidade ao trabalho, apesar das aulas presenciais suspensas na escola Tarcísio.

A partir disso, a comunicação entre alunos e docentes deu-se por meio de e-mails, telefone, redes sociais e aplicativos de mensagens. Essa medida proporcionou

um acompanhamento tecnológico melhor em união com os discentes, como bem pontua Assenso (2019, p. 19):

[...] espera-se do professor moderno, [...] o domínio de diferentes habilidades e estratégias para promover de forma eficiente o aprendizado dos estudantes por meio da interação destes com a realidade que os cerca e com os conhecimentos teóricos que se deseja construir (ASSENSO, 2019, p. 19).

Por fim, toda construção de conhecimento, durante a pandemia, foi relacionada ao uso das tecnologias educacionais para a realização de atividades escolares não presenciais.

Na parte que segue, são apresentados alguns relatos acerca do que foi trabalhado por meio das mídias digitais durante a pandemia na Escola Tarcísio Soares Palmeira.

3 | RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS E DOS APLICATIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com seus tipos de textos, gramática, compreensão de textos, leitura, redação etc., o ensino de língua portuguesa (LP) sempre se mostrou como um campo muito abrangente em seus mais variados conteúdos didáticos. E esse fato é tão pertinente que não há um profissional professor de Letras que, em algum momento de seu lecionar, não tenha lidado com o impasse de não saber por onde começar ou que não tenha tido consigo um questionamento como, por exemplo: o que devo ensinar primeiro?

Que a língua portuguesa apresenta um considerável grau de complexidade, isso é um fato. Porém, é importante salientar que se o ensino da LP já era repleto de desafios, com a confirmação do primeiro caso de infecção pelo novo Coronavírus, há quase dois anos, essa tarefa se tornaria ainda mais árdua. Com a chegada da pandemia, instituições de ensino em todo o Brasil, a exemplo da Escola Estadual Tarcísio Soares Palmeira (EETSP), tiveram de se adaptar a uma nova forma de ensinar, isto é, através do ensino remoto, fazendo uso de ferramentas digitais, conforme preconiza a competência geral 5 da BNCC (2018):

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 09).

No início dessa jornada remota, todo o corpo de funcionários que compõe a E.E.T.S.P foi chamado a abraçar esse novo modelo de ensino, que mais tarde foi ainda mais aperfeiçoado com a chegada dos Residentes por parte do Projeto Residência Pedagógica, financiado pela CAPES.

No entanto, segundo consta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição,

o desafio não mais seria o de lidar com o êxodo dos discentes por parte das viagens em busca de emprego em cidades circunvizinhas, fato que era comum na escola, mas sim, resolver o quadro de desânimo instalado em cada um desses alunos que compõem a instituição, já que nas aulas remotas ministradas, a partir da plataforma do *Google Meet*, pouquíssimas pessoas marcavam presença, mesmo com aulas dinâmicas e expositivas por meio de explicações com *slides*, plataformas diversas e jogos virtuais.

O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (2000, s/p) afirmou que, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”. Toda equipe da escola Tarcísio, juntamente com os Residentes, executaram uma busca ativa por meio da plataforma do *Google Forms*, ligações telefônicas e mensagens por aplicativos. A busca ativa visava reunir todos os discentes que não estavam comparecendo às aulas, tampouco estavam pegando os roteiros quinzenais que eram expedidos diretamente na secretaria da instituição para os alunos sem acesso à *internet* ou que não possuíam equipamentos tecnológicos para assistirem às aulas. Ofertar o conhecimento era a maior prioridade da escola, por isso esforços não foram medidos para que esse conhecimento chegasse aos alunos de todas as formas possíveis.

Com a busca ativa foi possível identificar cada um dos dilemas enfrentados pelos alunos, pois muitos não só tinham problemas com a conectividade, por exemplo, mas também tinham de lidar com a ausência de computadores e aparelhos celulares pessoais o que, por sua vez, impossibilitava a presença deles nas aulas remotas.

Já com os resultados em mãos, obtidos por meio de uma pesquisa de campo virtual, cada um dos profissionais da instituição pôde, não só ficar atualizado dos problemas vigentes, mas também pôde melhor planejar a aplicação dos conteúdos requeridos nessa área do conhecimento.

Assim, aos poucos, o engajamento de todo alunado voltou a crescer e a participação nas aulas se tornou um pouco melhor em detrimento dos primeiros momentos, visto que os alunos começaram a interagir não só durante as aulas, mas também nos momentos de correção junto aos professores e residentes.

4 | METODOLOGIAS ADOTADAS E MODELO DE AULA PARA APLICAÇÃO NO PERÍODO REMOTO: UM TEXTO NA REDE

Acerca do método escolhido para executar a busca ativa dos discentes, ela foi realizada através do *Google Forms*, após uma reunião com a gestão da escola, pois os docentes demonstraram muita preocupação com o número de alunos ausentes nos últimos meses no decorrer do ano letivo (2021), comparado com o mesmo período do ano anterior, que também transcorreu de maneira remota.

Com a solicitação ao grupo dos residentes para efetuar a tarefa da busca ativa,

elaboramos um questionário com a intenção de obter informações que nos ajudassem a entender a situação que levou a essa ausência dos alunos. Nesse contexto, no formulário, as questões eram voltadas para as possíveis situações que levaram os alunos a faltar nas aulas remotas.

A preceptora informou que daria acesso a alguns dados acerca dos alunos para viabilizar a comunicação diretamente com os discentes e, no caso de não conseguir contatá-los, seria possível a comunicação com seus respectivos responsáveis. Com tais informações, iniciou-se a busca ativa através de um comunicado no grupo do *WhatsApp*, do qual fazemos parte como residentes da turma em questão, com a apresentação das informações e da importância da participação deles no questionário. Após esse comunicado, o formulário foi disponibilizado para receber as respostas das turmas.

No entanto, transcorrido certo período da abertura do formulário, notamos que o número de respostas recebidas até o dia combinado não coincidia com o número da lista que fora informada previamente ao grupo dos residentes. Tal informação foi repassada à preceptora, que orientou a reforçar nos grupos das turmas nas quais cada dupla de residentes estava atuando de maneira efetiva (regência).

A partir disso, reenviamos um formulário, juntamente com uma lista dos alunos que ainda não tinham respondido, reforçando a importância da participação deles, já que o intuito mais relevante da busca ativa era ajudá-los a retornar à sala de aula, recuperar o ânimo para regressar ao estudo, sendo ele virtual (que foi o que ocorreu no momento da busca ativa), ou no momento de retorno à sala presencial, que aconteceu algum tempo depois, com a ordem do governo federal permitindo o retorno às escolas.

As informações obtidas através do *Google Forms* foram repassadas à gestão escolar e à preceptora em forma de relatório, onde os dados coletados foram dispostos em gráficos como o que apresentamos abaixo:



Figura 1: pergunta 1 do questionário busca ativa

Fonte: Arquivo pessoal dos residentes

Os momentos de regência aconteceram por meio de ferramentas digitais como o *google meet*, alguns vídeos do *youtube*, *site* com jogos educativos, plataformas para resolução de questionários, entre outros, tudo para tornar a aula mais dinâmica e atrativa para os discentes, sem perder o foco da ação pedagógica. As aulas eram dialogadas, com o intuito de trazer o alunado para mais perto da ação educativa, fazendo com que eles se sentissem parte, de fato, da aula.

Cada plano de aula foi planejado de acordo com as orientações do Referencial Curricular de Alagoas (RECAL) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e montado colaborativamente, a partir de reuniões *online*, no roteiro da escola, com a intenção dos alunos absorverem o conteúdo da melhor forma possível, visando superar as possíveis distrações que poderiam ocorrer no ambiente virtual.

Abaixo, apresentamos um planejamento que pode ser aplicado de forma remota nas aulas de Língua Portuguesa, planejamento esse que foi seguido como modelo pelo grupo durante a elaboração das aulas para a regência:

IDENTIFICAÇÃO	
ESCOLA	
ANO	3° no ensino médio
DISCIPLINA	Língua Portuguesa
N° DE AULAS	06
PROFESSOR REGENTE	
DISCENTES	
DATA	

PLANO	
OBJETIVOS	Compreender e interpretar textos com mídias diversas; Entender como elaborar um resumo e uma resenha crítica de um filme.
CONTEÚDOS	Análise textual, interpretação oral do conteúdo; Diálogo entre diferentes mídias; o texto escrito, o visual e audiovisual.
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	Aulas 1 e 2-Aula expositiva e dialogada por meio do <i>googleMeet</i> ; Assistir remotamente ao filme: Onhh . Aulas 2 e 4: Leitura de resumo e de resenha crítica sobre o filme a partir da atividade via <i>googleforms</i> / Correção comentada das questões; Discussões e explicações acerca da estrutura e características dos gêneros. Aulas 5 e 6: Produção de resenha crítica.
RECURSOS	TV ou Datashow, caixa de som e notebook. PDF da atividade, disponível em: (https://acessaber.com.br/atividades/interpretacao-de-texto-resenha-de-filme-3o-ano-do-ensino-medio/attachment/interpretacao-de-texto-resenha-de-filme-3o-ano-do-ensino-medio/)

ATIVIDADES	Exposição do conceito dos gêneros e das características para compreensão e interpretação. Leitura e compreensão da atividade: https://accessaber.com.br/atividades/interpretacao-de-texto-resenha-de-filme-3o-ano-do-ensino-medio/attachment/interpretacao-de-texto-resenha-de-filme-3o-ano-do-ensino-medio/ .
AVALIAÇÃO	Ocorrerá a observação da releitura e compreensão dos discentes acerca do que foi produzido.
FONTES	https://accessaber.com.br/atividades/interpretacao-de-texto-resenha-de-filme-3o-ano-do-ensino-medio/#more-7924

Tabela 1: modelo planejamento de aula

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o cenário descrito neste relato, fica evidente que com a chegada da pandemia tudo mudou. Fez-se necessária uma nova forma de ensinar e aprender. E foi através desse cenário que o Programa Residência Pedagógica, juntamente com a Escola Tarcísio, buscou estratégias para ajudar na construção de conhecimento dos alunos, com o objetivo de fazer com que eles se sentissem acolhidos e cercados de aulas prazerosas e dinâmicas, mesmo estando diante de uma sala de aula tão nova e desafiadora, como nas aulas remotas.

Apesar de estarmos passando por uma circunstância caótica, existe a possibilidade de termos um ensino eficaz, e ele é uma soma de esforços entre a comunidade escolar – gestores, professores, alunos e pais/responsáveis – e a utilização correta dos meios e tecnologias digitais, com um planejamento educacional voltado às necessidades reais dos alunos, considerando seu nível de maturação e desenvolvimento cognitivo e comunicação e interação escola-família.

As informações obtidas durante a execução do projeto proporcionaram à escola rever alguns aspectos que necessitavam de replanejamento como, por exemplo, a didática em sala de aula, o que reforça alguns pontos que foram esquecidos ao longo dos anos, mas que precisavam ser discutidos para melhor atender os discentes e os docentes.

Portanto é necessário debatê-las, como é o caso da questão da aproximação entre a família e a escola, problema esse encontrado durante nossa pesquisa remota e na participação efetiva nas reuniões escolares. Isso trouxe novamente o debate sobre o que é obrigação da escola e da família, como por exemplo, quais temas são de atribuição do corpo docente, os quais fazem parte da formação cidadã dos alunos.

A Escola Tarcísio sempre trabalhou para auxiliar da melhor forma os seus alunos no período remoto, motivando o interesse deles; a exemplo de quando os professores utilizaram recursos tecnológicos lúdicos e práticos, visando a manutenção das habilidades

importantes, tanto para sua formação, quanto para a formação dos discentes, como autonomia, engajamento etc. Os professores também utilizaram de roteiros impressos para os estudantes que, por diversos motivos, não podiam acompanhar a aula virtual e, assim, iam à escola recolher o roteiro, que eram pensados de maneira que eles pudessem manter o ritmo dos estudos dos anos anteriores, sem prejudicar sua formação.

Por fim, com o retorno às aulas presenciais, porém, num formato híbrido, os discentes da Escola Estadual Tarcísio Soares Palmeira, aos poucos, puderam retornar às salas de aula a fim de que tudo aquilo que foi construído no período de distanciamento social, isto é, o conhecimento, pudesse ser continuado, só que agora de uma maneira mais cômoda a eles, pois, diante do novo normal, o qual a instituição teve de ser submetida a moldar-se, muitos alunos comentavam acerca da falta que eles sentiam de um contato mais de perto com o profissional professor de Letras. E foi deste modo que se deu o trabalho conjunto da comunidade da Escola Estadual Tarcísio Soares Palmeira com os estudantes de Letras/UNEAL, Campus IV, participantes do Programa Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS, Secretaria Executiva de Educação de. **Referencial Curricular de Alagoas**. Disponível em <<https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/recal-do-ensino-fundamental>> acessado em setembro 2021.

ASSENSO, Rafael. O papel da escola básica na formação de futuros docentes: reflexões de um professor supervisor. In: GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; ZUFFI, Edna Maura; PIETRI, Emerson de (orgs.). **A formação de professores sob novos ângulos: o PIBID na Universidade de São Paulo (2015-2018)**. São Paulo: FEUSP, 2019. Disponível em: <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/305/265/1151-1?inline=1>>. Acesso em: 17 de setembro de 2021.

BRASIL. Assessoria de Comunicação Social do Inep. **Censo Escolar Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação**. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>>. Acesso em setembro de 2021:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> acessado em 29 de setembro 2021.

BRASIL. **Programa Residência Pedagógica**. Governo do Brasil. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em 20 de set. de 2021.

BRASIL. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar**: possibilidades – Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>> Acesso em setembro de 2021.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. **A educação e o covid-19**. ScieloBrasil . EDITORIAL • Ensaio: aval. pol. públ. educ. 28 (108) • Jul-Sep 2020. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzc/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: setembro de 2021. Disponível em:<<https://deposita.ibict.br/handle/deposita/170?mode=full>>. Acesso em: setembro de 2021.

FONSECA, Denyse Lage. Interpretação de texto: resenha de filme– 3º ano do ensino médio. Disponível em: <<https://acessaber.com.br/atividades/interpretacao-de-texto-resenha-de-filme-3o-ano-do-ensino-medio/#more-7924>> Acesso setembro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora. UNESP, 2000.

SCUISATO, Dione Aparecida Sanches. **Mídias na educação**: uma proposta de potencialização e dinamização na prática docente com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem coletiva e colaborativa. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2500-8.pdf>>. Acesso em setembro de 2021.

SOLTO MAIOR et al. **Estudos discursivos das práticas de linguagem**. vol. I [livro eletrônico] / (orgs.) Rita de Cássia Souto Maior...[et al.]. -- Tutóia, MA: Editora Diálogos, 2020.

SESSÃO – GRUPO TÉCNICO DE PEDAGOGIA DO PIBID E DO RP

Carla Manuella de Oliveira Santos

Ângela Maria Marques

Maria José de Brito Araújo

Elizete Santos Balbino

Cláudia Cristina Rêgo Almeida

Samara Cavalcanti da Silva

(Organizadores)

AS PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Data de aceite: 18/08/2022

Jucilania Santos Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4106-2967>;
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
campus II - Graduanda do curso de Licenciatura
em Pedagogia, BRAZIL, E-mail: jucilania@alunos.uneal.edu.br

Maria Dayane Martins Gonzaga

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7461-5241>;
Universidade Estadual de Alagoas
(UNEAL) campus II - Graduanda do curso de
Licenciatura em Pedagogia, BRAZIL, E-mail:
gonzagadayane9@gmail.com

Marisa Santos da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9456-8833>;
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
campus II - Graduanda do curso de Licenciatura
em Pedagogia, BRAZIL, E-mail: marisasilva@alunos.uneal.edu.br

Carla Manuella de Oliveira Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4603-0806>;
Universidade Estadual de Alagoas
(UNEAL) campus II - Professora Adjunta do
Curso de Pedagogia, BRASIL, EMAIL: carla.manuella@uneal.edu.br, Docente Orientadora
do Residência Pedagógica.

Grupo de Trabalho: Pedagogia/alfabetização RP.

*Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira
responsabilidade dos seus autores.*

RESUMO: O presente trabalho é resultado das experiências e práticas enquanto bolsistas no

Programa Residência Pedagógica que foram efetivadas durante o isolamento social, devido o contexto da pandemia de Covid-19. Objetiva-se com esse trabalho, proporcionar aos leitores uma compreensão acerca do que é o Programa Residência Pedagógica e sua relevância para a profissionalização em caráter formativo dos discentes, bem como tecer uma reflexão sobre os percalços vivenciados enquanto residentes durante as práticas no Programa Residência Pedagógica. A metodologia é o desdobramento da pesquisa-ação, assim, aqui utiliza-se dos seguintes procedimentos: das vivências das autoras e de suas experiências nas ações desenvolvidas de modo síncrono e assíncrono no Programa. Ademais, como fundamentação teórica amparou-se em estudos produzidos pelos autores Pimenta e Lima (2017), Souza e Ferreira (2020), Kenski (2012). Para auferir, o referido artigo constata as limitações na efetivação de práticas de modo remoto virtual, tendo em vista a dinâmica presencial da escola como indispensável na aquisição de aprendizagens fundamentais para a formação docente e construção do perfil profissional dos discentes do Curso de licenciatura em Pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica, Vivências, Isolamento Social.

PRACTICES AND EXPERIENCES IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM IN TIMES OF SOCIAL ISOLATION

ABSTRACT: The present work is the result of experiences and practices while scholarship holders in the Pedagogical Residency Program

that were carried out during social isolation, due to the context of the Covid-19 pandemic. The aim of this work is to provide readers with an understanding of what the Pedagogical Residency Program is and its relevance for the training of students in a professional way, as well as to reflect on the mishaps experienced as residents during the practices in the Pedagogical Residency Program . The methodology is the unfolding of action research, thus, the following procedures are used here: the authors' experiences and their experiences in the actions developed synchronously and asynchronously in the Program. Furthermore, as a theoretical foundation, it was supported by studies produced by the authors Pimenta and Lima (2017), Souza and Ferreira (2020), Kenski (2012). To obtain this, this article notes the limitations in carrying out practices in a virtual remote mode, in view of the school's in-person dynamics as essential in the acquisition of fundamental learning for teacher training and construction of the professional profile of students in the Licentiate Degree in Pedagogy .

KEYWORDS: pedagogical residence, Experiences, Social Isolation.

INTRODUÇÃO

O contexto atual nos colocou diante de uma situação que afetou não somente o campo da saúde, do direito à vida, mas também colocou à prova a educação. A pandemia de Covid-19, ameaçou então o direito à educação, ao expor para as escolas e universidades, a privação presencial do ensino, apresentando o ensino emergencial remoto como a única saída para continuação dos estudos escolares e acadêmicos.

A pandemia de Covid-19, no Brasil, teve início em fevereiro de 2020, e em março do mesmo ano as escolas e universidades são colocadas diante do afastamento de suas atividades presenciais, surgindo o ensino emergencial remoto. Acontece que, diante desse novo molde ao qual a educação foi submetida, surge um desvelamento de outros aspectos que promovem a exclusão de muitas pessoas de um direito que é garantido, pois é importante ter consciência das dificuldades que o ensino remoto apresenta, das suas restrições, limitações e especificidades, haja vista, que o virtual invoca por meios digitais para sua efetivação, como *internet*, equipamentos como computador, celular, tablet e outros, e tais elementos para muitos estudantes tornam-se de difícil acesso levando em consideração as limitações oriundas da desigualdade social existente no nosso país.

O Programa Residência Pedagógica- PRP, integra a política de formação de professores, e oportuniza em seu desenvolvimento que os universitários participantes consigam a concretização de estágios de cunho obrigatórios postos nos planos de curso da universidade. Logo, é um Programa que também é regido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, compondo a política Nacional. As atividades, inicialmente de estudos dos materiais teóricos necessários para prática das ações do Programa na escola, iniciaram em outubro de 2020, objetivando o desenvolvimento do primeiro módulo e das práticas interventivas nas escolas parceiras no início de 2021. Contudo, diante da crise sanitária ao qual o Brasil foi acometido e ainda vem lutando,

as atividades presenciais no lócus das escolas sofreram impedimento. Diante desse fato lamentável, as práticas do PRP precisaram ser repensadas, ressignificadas dentro desse contexto, contudo, essa nova configuração apresentou seus impasses, tendo em vista que o universitário de licenciatura necessita experienciar no *lócus* da sala de aula os fazeres da docência, para assim, ir formando seu perfil profissional. De acordo, com Souza e Ferreira (2020, p.5):

[...] o campo de estágio do professor em formação inicial são os espaços da educação básica, como se referencia nos documentos legais e, em especial a sala de aula, para o exercício da regência, prática de ensino, docência. Abdicar desse espaço, por imposição de medidas sanitárias e de preservação da vida, requer tomado **(sic)** de decisão que, a princípio, esgotem as possibilidades de sua realização enquanto ensino remoto, não presencial.

Compreende-se, pois, a importância das vivências em sala de aula, para concretização de aprendizagens essenciais que compõem o fazer docente dos residentes, que mais adiante tornar-se-ão profissionais da educação. Pensar as práticas de estágio remotamente, apresentou-se como um grande desafio para os residentes. É nesse sentido, que o referido trabalho objetiva dialogar acerca das vivências enquanto residentes no Programa Residência Pedagógica e os desafios da prática durante o contexto pandêmico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo, configura-se em um desdobramento de pesquisa-ação, baseada nas experiências, vivências e práticas das ações do Programa Residência Pedagógica, do Curso de Pedagogia no campus Santana do Ipanema. Para efeito desse artigo, utiliza-se das etapas de organização das ações do núcleo I do PRP, especificamente ao que corresponde a temática do projeto que é intitulado: “Dimensões teóricas e práticas da alfabetização e letramento na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em Pedagogia no Programa Residência Pedagógica.” Aqui, cabe salientar que as ações do PRP perpassam pelas etapas de observação (imersão na escola campo de ação) e intervenção (elaboração de projeto e práticas na sala de aula). A etapa de observação envolve as seguintes ações: caracterização da instituição campo e caracterização da turma; e a etapa de intervenção perpassa pelas seguintes atividades: elaboração dos projetos de intervenção e planos de aulas com ações interventivas práticas.

Nesse sentido, a escolha da problemática adveio de inquietações das nossas experiências e vivências no programa, a partir disso, buscamos uma temática que abordasse o nosso olhar e das nossas colegas residentes sobre a experiência do PRP de modo remoto, como também o início da parte prática de forma presencial que se deu com o retorno das aulas. Direcionamos nossa reflexão, com vistas a dialogar acerca das ações

no Programa Residência Pedagógica em tempos de isolamento social.

O ESTÁGIO COMO COMPONENTE DE PROFISSIONALIZAÇÃO

O estágio em qualquer curso universitário se torna importante por permitir a efetivação da práxis, união da teoria e prática, com o objetivo de intervir no espaço e ser afetado por esse meio. Afetado no sentido de aprender com, aprender fazendo, experienciando. Durante todo o desenrolar dos cursos universitários, os estudantes anseiam fortemente que o momento de estagiar chegue, justamente por ter em mente a compreensão de estágio como o momento de agregar mais elementos que comporão seu perfil profissional, por vivenciar de perto o que cotidianamente farão quando formados estiverem.

Contudo, é importante salientar que o estágio não pode se restringir a hora da prática, pois o estagiário deve estar reflexivo e seguro dos elementos teóricos que perfizeram sua trajetória acadêmica até chegar ao estágio. Há também a necessidade de não desunir a teoria da prática ao longo do curso.

Pimenta e Lima (2017, p.97) salientam que “o estágio com reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o Magistério aprender com aqueles que já possuem experiências na atividade docente”. Diante dessa afirmação relevante, compreende-se que o estágio é um oportunizador de trocas de experiência, de construção do fazer docente, é lócus de aprendizagem significativa. Para licenciandos, o laboratório de pesquisa e de aprendizagem é a sala de aula. Longe desse espaço torna-se difícil compreender o fazer docente e é por esse motivo que as práticas de estágio se transformam em impasses e desafios quando acontecem de modo virtual.

Trilhar um caminho da universidade para as escolas é rodear-se de significados diante da docência, pois o espaço do cotidiano escolar traz em sua essência elementos para refletir e configurar a prática profissional. Como bem salienta Pimenta e Lima (2020, p.104) quando afirmam que:

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com professores de profissão como é o ensino, como é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio.

Face ao que foi até então colocado, compreende-se a crucialidade da vivência presencial nas escolas para efetivação das práticas de estágio docente, por permitir aos estagiários, reflexões essenciais que o ensino emergencial remoto não possibilita, sobre a dinâmica do cotidiano da sala de aula.

O ENSINO EMERGENCIAL REMOTO

Com a pandemia de Covid-19, a educação suspendeu as atividades presenciais, elaborando estratégias que atendessem a necessidade emergencial em que se encontravam. Logo, as aulas passaram a ser ministradas em uma nova modalidade, o modelo emergencial remoto, dando continuidade de modo virtual as atividades. Logo, foram publicadas algumas legislações para a sua orientação, dentre elas a Portaria nº 343, de 17.3.2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL,2020). Com efeito, os professores tiveram que se reinventar em suas práxis, enfrentando os desafios das novas tecnologias, visto que, precisaram atualizar-se para utilizar as TDICS em suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a utilização desses recursos tecnológicos exigiu mudanças que propiciam uma aprendizagem significativa, segundo Kenski (2012, p.48),

[...] Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça a diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida.

Diante disso, o processo educacional virtual trouxe uma ampla mudança na dinâmica do trabalho pedagógico docente, incorporando diferenciadas possibilidades de ensino e ferramentas. Nesse cenário, há uma ruptura de tempos e espaços, o que implica inovação e flexibilização perante essa nova realidade.

É importante entendermos o que é o ensino remoto e em uma publicação do site Nova Escola, Bernardo (2021) cita algumas características:

Ensino remoto

- Medida extraordinária e temporária, restrita à pandemia
- Professores e alunos localizados em espaços distintos – por exemplo, em suas próprias casas
- Pode ser mediado ou não pela tecnologia
- Inclui a adaptação do programa presencial à situação remota
- A escola acompanha e apoia o estudante
- Utilizado por todos os níveis de ensino, durante a pandemia, para viabilizar a continuidade do processo pedagógico.

A implantação do ensino remoto emergencial trouxe preocupações, como a falta de qualidade do processo de aprendizagem, a desmotivação, o baixo retorno dos educandos, a falta de acesso, dentre outras. Principalmente para as famílias mais pobres, que não

tinham acesso a uma *internet* de qualidade e/ou a dispositivos eletrônicos que ajudassem os educandos a participarem das atividades, o que reforça a desigualdade de acesso à educação no Brasil.

RELATOS DAS PRÁTICAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA FRENTE AO ISOLAMENTO SOCIAL

As atividades do Programa Residência Pedagógica começaram em outubro de 2020, mesmo com a pandemia de Covid-19 em curso. Assim como em outros âmbitos de trabalho, fez-se necessário que estratégias emergenciais e seguras fossem pensadas para que o programa tivesse início. Diante das medidas de isolamento social, as reuniões e encontros para estudos acontecem, desde então, via *Google Meet* de maneira síncrona e assíncrona. Com as aulas presenciais suspensas, também não era possível executar as práticas na escola. Dessa forma, as ações do PRP, durante 11 (onze) meses, ocorreram remotamente e nesse percurso foram encontradas inúmeras dificuldades. Os seguintes resultados, foram obtidos a partir das análises e reflexões tanto sobre os desafios, quanto sobre as dificuldades em ser residentes durante o ensino emergencial remoto.

Os primeiros obstáculos surgiram com as dificuldades de adaptação à dinâmica de atividades remotas. Fez-se necessária uma organização de tempo e espaço, e no contexto da moradia existem muitas distrações. O ensino emergencial remoto exige muita disciplina, foco e organização pessoal. Diante disso, o desenvolvimento das ações do PRP tornou-se ainda mais desafiador.

O trabalho de caracterização da escola foi árduo, pois vislumbrar os espaços da instituição e descrevê-los tendo por base apenas fotografias e relatos da coordenadora, deixou o grupo preocupado. A apresentação dos residentes para as professoras das turmas nas quais o Programa é desenvolvido, aconteceu por meio de um momento síncrono no *Google meet* gerando os seus impasses. Esse contato de maneira superficial, sem que houvesse uma aproximação mais direta, fez com que as professoras e os residentes ficassem inseguros. As professoras tinham consigo as dificuldades com relação ao uso dos meios tecnológicos, já os residentes o receio de vivenciar as incertezas das práticas remotas.

As observações para a produção dos roteiros de caracterização institucional e da turma, tiveram início com a inserção dos residentes nos grupos de *Whatsapp* e a apresentação destes através de vídeos. A produção desses materiais foi trabalhosa e exigiu uma familiarização dos residentes para com as tecnologias e técnicas utilizadas. Dentre as dificuldades mais apontadas, tinha-se a preocupação com relação a postura a ser adotada, os recursos lúdicos que deviam ser utilizados e com o que havia de ser dito.

A análise de situações problemas para a construção dos projetos de intervenção

ficou comprometida, uma vez que os educandos pouco participavam dando o retorno das atividades propostas pelas professoras das turmas. Toda essa situação gerava uma exaustão no grupo que precisava estar vendo e revendo as estratégias.

Devido ao avanço da vacinação e a diminuição progressiva do número de mortes causadas pela Covid-19, a vida cotidiana começa a tomar seu curso normal e as atividades presenciais, asseguradas pelas medidas sanitárias necessárias, são pouco a pouco retomadas. A escola campo de ação também retomou as aulas presenciais e a expectativa do grupo com relação à prática tem sido bastante expressiva. Ainda no mês de setembro de 2021, foram feitas as observações da turma de forma presencial na escola. Apesar de todas as mudanças de planejamento e organização em função desse retorno, o que percebe-se é um misto de emoções e de novas percepções sobre a escola, a sala de aula e sua dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido, é possível perceber que as atividades remotas foram e estão sendo desafiadoras, e isso se dá mediante diversos fatores. São muitas tarefas acontecendo ao mesmo tempo, sem contar com a falta de adaptação ao espaço de estudo (casa) que também interfere significativamente na nossa organização. A prática é, justamente, o momento em que temos a oportunidade de vivenciar a realidade na qual iremos atuar e estando fora do âmbito escolar, essa aproximação não é possível. Ademais, firmar uma relação com a instituição em que o programa é desenvolvido foi complicada no sentido de que as professoras, sobretudo, não tinham muita familiaridade com as plataformas de comunicação.

O Programa Residência Pedagógica-PRP, traz consigo a oportunidade dos residentes experienciar a realidade escolar e a partir disso refletirem sobre o fazer docente. O modelo de ensino emergencial remoto ao passo em que se configurou como uma alternativa para dar continuidade às atividades educacionais durante o isolamento social, adotado em função da pandemia de Covid-19, também trouxe consigo dificuldades que interferem diretamente no rendimento das mesmas e que levaram a todos a lidar com uma readaptação complexa.

Ademais, estar na escola de forma presencial traz outras possibilidades para a compreensão da prática docente e contribui significativamente para a formação dos residentes e futuros pedagogos. É também o momento em que torna-se possível constatar as disparidades com relação ao modelo de ensino emergencial remoto.

Para auferir, conclui-se que vivenciar as práticas do Programa Residência Pedagógica- PRP de forma remota é algo que ainda precisa ser amplamente discutido e ressignificado, tendo em vista que é crucial para a concretização das ações do Programa

estar em contato direto com a escola e mais precisamente com a sala de aula, bem como com os sujeitos que dela fazem parte.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Nairim. Ensino remoto não é EAD, e nem homeschooling. **Nova Escola**, 24 de Maio, 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/20374/ensino-remoto-nao-e-ead-e-nem-homeschooling>>. Acesso em: 07 de out. de 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 07 de out. de 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Por que o estágio para quem não exerce o Magistério: o aprender a profissão. In: _____. **Estágio e Docência**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura no Cenário da Pandemia Covid 19. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-14290, jan./dez.2020. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>>. Acesso em: 30 de set. de 2021.

AS CONTRIBUIÇÕES DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 18/08/2022

Juciara Inácio dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2921-7353>;
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL),
Campus I, Arapiraca (AL) / Acadêmica do Curso
de Licenciatura em Pedagogia, BRAZIL, E-mail:
juciarainacio43@gmail.com

Sulamita Camila Feitosa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6766-3245>;
UNEAL, Campus I, Arapiraca (AL) / Acadêmica
do Curso de Licenciatura em Pedagogia,
BRAZIL, E-mail: sulamita.scf@outlook.com

Karleane Lemos da Rocha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8023-598X>;
UNEAL, Campus I, Arapiraca (AL) / Acadêmica
do Curso de Licenciatura em Pedagogia,
BRAZIL, E-mail: karleanelemos@gmail.com

Jéssica Alves Inácio dos Santos

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0924-8286>;
UNEAL, Campus I, Arapiraca (AL) / Acadêmica
do Curso de Licenciatura em Pedagogia,
BRAZIL, E-mail: jessica.alves.2785@gmail.com

Ângela Maria Marques

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0361-1865>;
UNEAL, Campus I, Arapiraca (AL) / Professora
Ma. do Curso de Licenciatura em Pedagogia,
BRAZIL, E-mail: angelamarque@gmail.com

Grupo de Trabalho: Pedagogia/alfabetização RP

RESUMO: Este trabalho apresenta o Programa de Residência Pedagógica no processo de alfabetização e letramento na turma de anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola 31 de

Março, da rede pública de ensino, do município de Arapiraca - AL. O objetivo deste trabalho é evidenciar por meio de relato de experiência, quais foram as contribuições do Residência Pedagógica para o processo de alfabetização e letramento, em tempos de pandemia da COVID-19, para os alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola 31 de Março. Os participantes dessa pesquisa são os alunos do 2º ano dos anos iniciais da escola supracitada, em que através do Programa de Residência foram realizadas práticas de alfabetização e letramento, para melhorar e contribuir na aprendizagem desses alunos. Sendo esse estudo, realizado por meio da pesquisa bibliográfica pela via da pesquisa qualitativa, destacando autores como Soares (2020), Mortatti (2011), Monteiro (2020) e entre outros autores, para o aporte teórico e utilizou-se também a pesquisa documental, destacando documentos como a BNCC. Ademais, notou-se que o RP tem impactado de forma positiva no processo de aquisição da leitura e escrita dos alunos do 2º ano, sendo esse processo muito mais do que ensinar a codificar e decodificar. Além de proporcionar aos acadêmicos a oportunidade concretas de articulação entre as teorias pedagógicas com as práticas de sala de aula. Construindo assim, nesses estudantes sua identidade para a docência, fortalecendo os saberes e práticas pedagógicas do curso para o desenvolvimento de sua formação acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia, Relato de experiência, Residentes.

THE CONTRIBUTIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY FOR THE LITERACY AND LITERACY PROCESS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: This paper presents the Pedagogical Residency Program in the literacy and literacy process in the early years class of the Elementary School of Escola 31 de Março, a public school in the city of Arapiraca - AL. The objective of this work is to highlight, through an experience report, what were the contributions of the Pedagogical Residency for the literacy and literacy process, in times of the COVID-19 pandemic, for the students of the initial years of the Elementary School of the 31 de Março School. The participants of this research are the students of the 2nd year of the initial years of the aforementioned school, in which through the Residency Program literacy and literacy practices were carried out, to improve and contribute to the learning of these students. This study was conducted through bibliographic research through qualitative research, highlighting authors such as Soares (2020), Mortatti (2011), Monteiro (2020) and among other authors, for the theoretical support and also used the documentary research, highlighting documents such as the BNCC. Moreover, it was noted that the RP has had a positive impact on the process of acquisition of reading and writing of 2nd grade students, being this process much more than teaching to encode and decode. Besides providing the academics with a concrete opportunity to articulate pedagogical theories with classroom practices. Thus, building in these students their identity for teaching, strengthening the knowledge and pedagogical practices of the course for the development of their academic training.

KEYWORDS: Pedagogy Course, Experience Report, Residents.

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (RP) nas licenciaturas plenas, das universidades públicas, tem contribuído para uma formação acadêmica significativa e de qualidade, em que o sujeito participante do Programa é inserido no ambiente escolar da rede pública de ensino e assim se envolvem em questões escolares, e do trabalho do professor, desse modo começa a construir sua identidade como professor, bem como aprender e aprimorar suas habilidades e competências essenciais para o trabalho docente.

Assim, um dos principais objetivos do RP é “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” (CAPES, 2018, p.1). Ademais, O RP é de nível nacional, com carga horária específica para cada etapa, voltadas para a realização de estudos, no que se refere a teoria e prática. Os licenciandos são inseridos no ambiente escolar e participam com o professor preceptor das atividades escolares e extraescolares por 18 (dezoito) meses consecutivos (NETO; PEREIRA; PINHEIRO, 2020).

Nesse sentido, este trabalho apresenta o Subprojeto¹ do Programa de Residência

1. [...] o desenvolvimento das atividades do subprojeto se dá na intenção de propiciar uma integração dos diversos

Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), intitulado como *Dimensões teóricas e práticas da alfabetização e letramento na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em pedagogia no programa residência pedagógica*, em turma de anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola 31 de Março da rede pública de ensino, do município de Arapiraca - AL. É formado por 10 (dez) residentes, 8 (oito) bolsistas e 2 (dois) voluntários, 1 (um) preceptor e 1 (um) orientador.

Contudo, a pandemia da COVID -19, fez com que toda população tivesse que ficar reclusa em suas casas e adotar medidas de prevenção, para evitar o contágio do vírus e haver o menor número de vítimas possível. Assim, “[...] Logo após a OMS declarar pandemia de coronavírus, o Ministério da Educação passou a definir critérios para a prevenção ao contágio da COVID-19 nas escolas” (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020, p. 221). Dentre esses critérios, está a suspensão das aulas presenciais de todas as escolas e universidades brasileiras, em que professores e alunos tiveram que se adaptar e procurar alternativas para que o ensino e aprendizagem continuassem, dessa maneira as aulas iniciaram-se remotamente, tendo como recursos as ferramentas tecnológicas.

Assim, por essa razão, o Programa de Residência, o qual fazemos parte, está sendo realizado de maneira remota, em que é preciso que nós residentes², os professores e alunos se reinventem, se adequem às novas demandas educacionais, busquem estratégias, e práticas pedagógicas que atendam as necessidades do público alvo, ou seja, os alunos. Nesse viés, o objetivo desse trabalho é evidenciar por meio de relato de experiência, quais foram as contribuições do Residência Pedagógica para processo de alfabetização e letramento, em tempos de pandemia da COVID-19, para os alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental, da Escola de 31 de Março.

Sendo este estudo, realizado por meio da pesquisa bibliográfica pela via da pesquisa qualitativa, destacando autores como Soares (2020), Mortatti (2011), Monteiro (2020) e entre outros autores, para o aporte teórico e utilizou-se também a pesquisa documental, destacando documentos como a Base Nacional Comum Curricular e o Parecer CNE/CP N°: 5/2020.

Em primeiro momento, destaca-se a importância do Programa de Residência Pedagógica para os anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando assim alguns aspectos em relação à Proposta do Subprojeto de Residência Pedagógica do Curso

saberes teóricos apreendidos no decorrer do curso e, em especial, aos conhecimentos práticos da alfabetização e letramento relativos à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como na Educação de Jovens e Adultos, desenvolvendo, assim, – conhecimentos didático-pedagógicos – e os conhecimentos que tratam a gestão e a organização do trabalho pedagógico como eixo norteador do processo educativo (UNEAL, 2020, p. 1).

2. São atribuições dos bolsistas do Programa de Residência Pedagógica: III - Residente: a) elaborar seu plano de atividades em conjunto com docente orientador e o preceptor; b) cumprir a carga horária mínima 440 horas de residência nos termos da Portaria 38/2018; c) desenvolver as ações do plano de atividades com assiduidade e de forma acadêmica, profissional e ética; d) elaborar e entregar os relatórios previstos no prazo estabelecido no plano de atividade; e) participar das atividades de acompanhamento e avaliação do programa definidas pela Capes ou pela IES (CAPES, 2018, p. 41).

de Pedagogia da UNEAL e em segundo momento, conceitua-se que é alfabetização e letramento. No terceiro momento é exposto o relato de experiência, no que se refere às contribuições de tal Subprojeto para a alfabetização e letramento das crianças da turma de anos iniciais do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

A realização deste trabalho parte de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa para o aporte teórico, em que há pesquisas de autores a tratar sobre o processo de alfabetização e letramento, bem como as questões que norteiam o Programa de Residência Pedagógica e entre outras questões. De acordo com Fonseca (2002, p. 31- 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas “já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”(Matos, Lerche:40). Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Ademais, o texto está embasado na pesquisa documental, pois foi considerado necessário trazer apontamentos que estão presentes em documentos oficiais do Ministério da Educação, como a Base Nacional Comum Curricular. Segundo Marconi e Lakatos (2002, p.63) “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Sendo o objetivo deste trabalho, evidenciar por meio de relato de experiência, quais foram as contribuições do Residência Pedagógica para o processo de alfabetização e letramento, em tempos de pandemia da COVID-19, dos alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola de 31 de Março da rede pública de ensino, do município de Arapiraca -AL.

Os participantes dessa pesquisa, são os alunos do 2º ano dos anos iniciais da escola 31 de Março, em que através do Programa de Residência foram realizadas pelas residentes práticas de alfabetização e letramento, para melhorar e contribuir na aprendizagem dos alunos, as quais serão evidenciadas ao longo deste trabalho.

A IMPORTÂNCIA DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A proposta do subprojeto do RP da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) do Curso de Pedagogia está em consonância com o Programa Residência Pedagógica da CAPES. Desta forma, vem contribuir com a formação docente, como também com as escolas públicas que possuem um déficit, na prática da alfabetização e letramento. Desta maneira, o Programa faz avançar o aprendizado dos educandos e, assim, fortalece a graduação em Licenciatura Plena. Outrossim, pode-se dizer que a proposta, enquanto propicia momentos educativos imprescindíveis à aprendizagem escolar através da ação do acadêmico em licenciatura, é uma conquista para os futuros professores que poderão descobrir o seu modo de ser e fazer a docência ainda na graduação. Nessa perspectiva, aponta-se que:

O Programa de Residência Pedagógica na UNEAL, fomentou o interesse dos alunos em adquirir experiências para além da sala de aula da Universidade, tendo assim a oportunidade de construir saberes, que não se obteria somente com estudos teóricos. Outrossim, a possibilidade de conhecer a rotina do docente da educação básica, bem como entender a diversidade do ambiente escolar e da sala de aula, tanto nos aspectos educacionais, sociais, econômicos, culturais e familiares, é indispensável para tornar o licenciando consciente a respeito do que se pode encontrar no meio educacional, quando for exercer a docência (SANTOS, 2022, p. 31).

No processo como residentes, os graduandos, sob supervisão da preceptora e orientadora, podem contribuir na alfabetização e letramento dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como as escolas em que os graduandos são inseridos no Subprojeto são públicas, sabe-se que há uma preocupação maior em relação a isso, pois muitas vezes um só professor encontra dificuldades de desenvolver estratégias alfabetizadoras que garantam a aprendizagem de todos. Sabendo-se que cada aluno tem sua particularidade e, com isso, seu jeito de aprender, assim o Residência Pedagógica oferece aos participantes aprendizado mútuo.

Nesse contexto, o papel dos residentes configura-se como essencial para a minimização e solução das dificuldades educacionais dos alunos de anos iniciais, sendo que no período de regência, os residentes, a partir da observação, análise e compreensão da realidade da turma, atuam de maneira a intervir no processo de ensino e aprendizagem, ao planejar, criar e elaborar práticas, e estratégias pedagógicas, atendendo às necessidades dos discentes. Somado a isso, também realizam acampamento pedagógico com aqueles estudantes que apresentam um maior nível de dificuldade de aprendizagem em leitura, escrita e em matemática, em que são elaboradas aulas mais específicas e diversificadas, visando assim seu avanço nos estudos. Nesse sentido, é destacado por (SANTOS, 2022, p. 22) que:

Já, quando reportar-se às crianças usarem a leitura e escrita fluente através do processo de alfabetização e letramento, é indispensável ações pedagógicas que são comprovadamente eficazes, no sentido de estarem em consonância com o nível de processamento de conteúdos escolares dos aprendizes, precisa partir de técnicas que considerem a singularidade do ser criança e essa ainda estar formulando suas hipóteses sobre a leitura e escrita, e a partir disso, fazer um planejamento com materiais sustentados em evidências reais e científicas referentes aos melhores recursos que se deve aderir, para que o aluno alcance o controle da leitura e escrita.

Ademais, no decorrer do programa RP, é de suma importância o desenvolvimento, por parte dos residentes, de jogos e materiais lúdicos de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem com perspectivas de ajudar na alfabetização e letramento, trazendo maior facilidade na aprendizagem, como também transformar um processo educativo mecânico e tradicional em divertido, dinâmico e atrativo para as crianças, as quais começam ter mais prazer em estar na sala de aula. Nesse ponto de vista, pode-se corroborar que:

Os jogos também são importantes ferramentas pedagógicas no processo de alfabetização e letramento, uma vez que possibilita o desenvolvimento do raciocínio lógico, a tomada de decisão, a organizar os pensamentos, a memória, a coordenação motora fina, a autoestima, a motivação, as regras; e promove a interação social dos educandos (SILVA; OLIVEIRA; ANAYA 2020, p. 9).

Assim, os acadêmicos, respaldados com a proposta do Subprojeto do Residência Pedagógica da UNEAL e do Programa na totalidade, terá a oportunidade de ter sua formação sólida, favorecendo assim a aprendizagem nos anos iniciais, já que participam de questões que envolvem atuação na sala de aula, como também questões extraescolares, ficando dessa forma, prontos para assumir uma sala de aula heterogênea e que precisa de articulações alfabetizadoras diferenciadas para atender a todos os educandos.

CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Inicialmente, faz-se necessário conceituar alfabetização e letramento, trazendo as relações entre esses dois processos, para dessa maneira partirmos de fato às práticas realizadas durante o Residência. Na visão de Soares, alfabetização remete-se ao “processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, o conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades [...]” (2020, p. 27), habilidades estas primordiais na construção das práticas de leitura e escrita, ou seja, o ensino e aprendizagem da tecnologia das representações da linguagem humana - codificar e decodificar.

Por estarmos inseridos em uma sociedade “grafocêntrica” – centrada na escrita – é exigido o saber utilizar a linguagem escrita, direcionadas às demandas sociais. Nessa perspectiva, o letramento, por ser uma nova dimensão da inserção no universo da escrita, é designado como “Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais

e pessoas que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2020, p. 27). Destarte, letrar é o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção de textos.

Sendo assim, a autora ainda estabelece a relação da alfabetização e do letramento, destacando seus papéis distintos:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede e nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

Como pode-se perceber, esses dois processos trazem uma articulação na aprendizagem inicial da língua escrita de forma interdependente, tendo um elo ao qual proporciona aos indivíduos poder fazer o uso tanto da leitura quanto da escrita de maneira competente nas mais variadas circunstâncias sociais. Nesse contexto, o letramento atende às demandas sociais necessárias para que a alfabetização seja significativa aos indivíduos, assim, na alfabetização, o letramento é um processo indispensável, tornando necessária uma prática na qual se alfabetize letrando.

Salientamos a necessidade de compreender ambos os processos como indissociáveis na aprendizagem das crianças, sendo preciso trabalhá-los concomitantemente, pois há uma necessidade social de que o sujeito não seja apenas alfabetizado, mas letrado, que a educação na sala de aula não seja um processo meramente mecânico de codificação e decodificação, mas que tenha caráter social, cultural e político, fazendo relação com as experiências e conhecimentos prévios do próprio indivíduo e com os fenômenos que acontecem no dia a dia e no mundo. Nesse sentido, a BNCC vem ressaltar que:

[...] Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018, p. 59).

Para Mortatti, a alfabetização é vista como um instrumento privilegiado de aquisição de saber que traz esclarecimento, sendo um importante meio para o desenvolvimento social (MORTATTI, 2011). Dessa maneira, ser alfabetizado se torna um privilégio no que se refere ao conhecimento da sociedade moderna, em seu desenvolvimento e avanço, pois, na atualidade, a alfabetização é um grande mecanismo político de autonomia e cidadania. Os educandos devem entender o uso efetivo da escrita e leitura proveniente do letramento, como construção de meios para poderem atuar como sujeitos de direitos, críticos, reflexivos,

participativos e capazes de promover transformações na vida e na sociedade.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

As atividades do subprojeto do Programa de Residência Pedagógica intitulado como *Dimensões teóricas e práticas da alfabetização e letramento na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em pedagogia no programa residência pedagógica* iniciaram-se em 2020 na turma de 1º ano do Ensino Fundamental da Escola 31 de Março, de modo remoto devido a pandemia da COVID-19, pois como aponta Monteiro (2020, p. 239, 240):

Diante da situação de fechamento das escolas de Educação Básica, os estudantes, crianças e adolescentes, ficaram em casa. Ante a preocupação de não os deixar sem atenção escolar o Ministério da Educação (MEC) juntamente com os Conselhos de Educação Nacional e Estaduais propuseram que o atendimento educacional fosse feito de forma remota. O ensino a distância, com o uso de plataformas como a Google Classroom, ou alguma outra específica dos Sistemas de Ensino ou da própria escola, como é o caso de algumas escolas particulares. Ou, ainda, redes sociais como Facebook, Instagram, WhatsApp, dentre outras.

A expectativa era iniciar as atividades do Residência na escola presencialmente, mas não foi possível em razão do agravamento da pandemia da COVID-19, assim foi preciso nos adaptarmos à atual realidade que todo o país se encontrava. Sendo esse Programa com duração de 18 (dezoito) meses, os 6 (seis) primeiros meses foram voltados para formação e preparação para a regência a ser realizada posteriormente, a qual teríamos que “[...] elaborar planos de aula e ministrar conteúdos em sala de aula ou oficinas temáticas na escola, com acompanhamento do preceptor” (UNEAL, 2020, p. 2). Nos primeiros 6 (seis) meses houve reuniões virtuais, estudos e pesquisas voltados para o processo de alfabetização e letramento, e sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Projeto Político Pedagógico da escola parceira do Programa, bem como observações do trabalho que a professora preceptora do Programa já estava realizando.

Ao iniciar o período de regência em 2021 na turma de 2º ano do Ensino Fundamental, surgiram vários desafios, como adaptar o processo de ensino e aprendizagem para o modelo virtual, em que foram necessários o uso de ferramentas tecnológicas, como celular, *notebook*, *WhatsApp*, *YouTube*, aplicativos para edição de vídeos e materiais didáticos, pois as aulas com os conteúdos do dia eram gravadas e assim postadas para que os alunos pudessem realizar as atividades.

Contudo, conforme PARECER CNE/CP Nº: 5/2020, “A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar

à evasão e abandono” (BRASIL, 2020, p. 6). Logo, foi-se necessário procurar alternativas que melhor se adequem à realidade dos alunos, visto que esses não estavam preparados para esse novo modo de aprender. Ainda cabe mencionar que:

Nesta etapa, existem dificuldades para acompanhar atividades on-line uma vez que as crianças do primeiro ciclo encontram-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades. No entanto, pode haver possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais com as crianças desta etapa da educação básica, mesmo considerando a situação mais complexa nos anos iniciais. Aqui, as atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2020, p. 11).

Assim, em primeiro momento, com o intuito de continuar garantindo o processo de alfabetização e letramento dos alunos, nós residentes, com a professora preceptora buscamos modos de ministrar as aulas de forma acessível para a maioria dos alunos, que não os sobrecarregassem e fossem de acordo com suas possibilidades de participação, interação e realização das atividades propostas, porém, para isso também acontecer foi considerado a ajuda e compreensão da família.

A prática em alfabetização e letramento iniciou-se através da avaliação diagnóstica feita de maneira remota, para o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Em uma conversa procuramos identificar o que eles sabiam sobre os conteúdos previstos para serem trabalhados. Preocupadas em ajudá-los a avançar na aquisição do sistema alfabético, também foram realizadas atividades de sondagem da escrita, que permitiu avaliar em qual nível cada um se encontravam, e percebemos que a maioria tinha a necessidade de avançar no processo de alfabetização e letramento.

Ao decorrer da regência, gravamos videoaulas explicativas consoantes os assuntos abordados nos livros didáticos que a educação básica dispõe, pois, essa é a única ferramenta de estudo que as crianças têm em mãos, diante da atual situação em que vivemos decorrente da pandemia da COVID-19, e trabalhamos também as datas comemorativas. Nosso planejamento³ é realizado para cada aula, conforme ao que está posto na BNCC para alfabetização e letramento e nos conteúdos dos livros. A avaliação é por meio da observação e devolutivas das atividades realizadas.

Nas aulas gravadas, buscamos esclarecer o assunto da melhor maneira possível, para que os alunos possam compreender e progredir significativamente nos estudos. Os alunos faziam as devolutivas das atividades pelo grupo do *WhatsApp* da turma e para

3. O ator de planejar com ensino é fundamental para prática tanto do ensino quanto da avaliação [...] ambos são componentes do ato pedagógico escolar, uma vez que o planejamento envolve *decisões políticas* (o que ensinar, por que ensinar isso, qual será o destino que desse ensino, que cosmovisão está por trás disso que vamos ensinar?), *decisões científicas* (as informações, habilidades e competências que vamos trabalhar estão comprometidas com a ciência contemporânea ou com as condutas necessárias à vida individual e social?) e *decisões técnicas* (que recursos técnicos são adequados para ensinar esses conteúdos?) Luckesi (2011, p. 277).

aqueles que não conseguiam realizar os exercícios *online*, por não ter acesso à *internet* ou ferramenta tecnológica, a preceptora elabora algumas atividades para que os pais fossem buscar na escola.

Também fazemos acompanhamento pedagógico individual com as crianças que têm disponibilidade e acesso ao meio digital, assim, temos participação efetiva no desenvolvimento dos alunos, buscando aprofundar suas aprendizagens e ajudá-los nas dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e em conhecimentos matemáticos. Esse acompanhamento acontece uma vez por semana por vídeo chamada e *google meet*.

A realização do acompanhamento pedagógico consistiu na produção de um projeto de intervenção, voltado às disciplinas de português e matemática concernentes às bases que comportam os nexos do processo de alfabetização e letramento. Gradualmente, nós residentes com o auxílio da preceptora, conseguimos planejar aulas para o acompanhamento das necessidades de cada aluno. Com isso, foi observado a evolução das crianças, as quais conseguiam adquirir domínio de alguns conteúdos trabalhados, entre eles o alfabeto, sílabas, formação de palavras e operações matemáticas.

Ademais, os materiais lúdicos têm sido de grande valia para o acompanhamento, os quais temos conseguido trazê-los para o ambiente de ensino virtual. Mesmo com as crianças usando celular para estudar, podemos observar que nosso método está como um processo: aos poucos garantindo a indissociável interlocução entre alfabetizar e letrar. Conforme Silva, Oliveira e Anaya (2020), com o avanço das tecnologias, pode-se inserir no trabalho pedagógico fotografias, como imagens em pinturas vídeos e músicas, quando elas se juntam, são transformadas em um único texto.

Nos acompanhamentos pedagógicos, usamos também a oralidade, imprescindível neste processo. Os alunos ao verem determinados desenhos vão assimilando a letra inicial de cada imagem e, desta forma, vão criando palavras e sílabas. Nessa perspectiva, a BNCC, além de muitas experiências elencadas na BNCC, ela destaca que:

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas (BRASIL, 2018, p. 58).

Desta forma, com a supervisão da preceptora e orientadora do RP, acreditamos que deixaremos nosso legado na aprendizagem de cada aluno que passará por nós durante o período em que estivermos como residentes. Pois, como bem apontado por Santos (2022, p. 39):

[...] é evidente que as contribuições do Residência, na prática da leitura e escrita nos anos Iniciais do ensino fundamental facilita a aprendizagem dos alunos, pois os residentes, em parceria com a professora preceptora e orientadora conseguem planejar práticas didáticas que condiz não só com a solução das dificuldades de assimilação dos conteúdos, como também transforma o processo de ensino, ao remodelar e inovar as atividades pedagógicas.

Ademais, nós residentes ganharemos como fortalecimento da nossa formação a certeza de que não seremos mais as mesmas pessoas quando terminarmos nosso tempo no Residência Pedagógica, pois teremos adquirido conhecimentos, habilidades e competências que nos permitirá uma melhor atuação e protagonismo em sala de aula, sendo que o aprendizado permanecerá para toda vida profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo, perceberam-se as diversas contribuições que o Subprojeto de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da UNEAL trouxe aos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola campo de atuação, notou-se que o Residência Pedagógica tem impactado de forma positiva no processo de aquisição da leitura e escrita dos alunos do 2º ano, sendo esse processo muito mais do que ensinar a codificar e decodificar, mas considerar o processo de desenvolvimento das crianças, suas necessidades, interesses e possibilidade de compreensão, como também as questões que norteiam a alfabetização e letramento, propostos por alguns autores citados no texto, para que assim haja uma aprendizagem significativa.

Ademais, considera-se que o Residência pedagógica proposto pelos docentes da Universidade articulado com a CAPES propõe uma formação em Licenciatura mais consistente e propositiva para os estudantes em sua vida acadêmica, além de promover novos conhecimentos, tornando a prática em uma sala de aula mais propícia ao alcance de resultados satisfatórios e criativa. Além de proporcionar aos acadêmicos a oportunidade concretas de articulação entre as teorias pedagógicas com as práticas de sala de aula. Construindo assim, nesses estudantes sua identidade para a docência, fortalecendo os saberes e práticas pedagógicas do curso para o desenvolvimento de sua formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular, BNCC**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. ASSUNTO: **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Conselho Pleno/Conselho Nacional de

Educação. DF. 2020.

CAPES. EDITAL CAPES nº 06/2018. **Programa de Residência Pedagógica: chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**, 2018.

CAPES. PORTARIA Nº 45, DE 12 DE MARÇO DE 2018. **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasília, DF, 2018.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Estadual do Ceará, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011. p. 263-294.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5ª ed., São Paulo: E. Atlas, 2002

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

NETO, Benjamim Machado de Oliveira; PEREIRA, Anny Gabrielle Gomes; PINHEIRO, Alexandra Alves de Souza. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020.

PEREIRA, Alexandre de Jesus; NARDUCHI, Fábio; MIRANDA, Maria Geralda de. Biopolítica e Educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020.

SANTOS, Juciara Inácio dos. **Eu, protagonista do programa de residência pedagógica e os desafios para a leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Alagoas. Arapiraca - AL, 2022.

SILVA, Andréia Monteiro da; OLIVEIRA, Mayara da Silva de; ANAYA, Viviani. **Residência pedagógica: a importância da formação docente no processo de alfabetização e letramento**. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed., reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

UNEAL. Edital nº002/PROGRAD/UNEAL/PRP/2020. **Chamada Interna para Propostas de Subprojetos do Programa de Residência Pedagógica – PRP/CAPES Nº 001/2020**. Arapiraca - AL, 2020.

UNEAL. Proposta para o subprojeto residência pedagógica 2020. **Título: Dimensões teóricas e práticas da alfabetização e letramento na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em pedagogia no programa residência pedagógica**. Arapiraca - AL, 2020.

DO PRESENCIAL AO REMOTO: APONTAMENTOS DOS LIMITES E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Data de aceite: 18/08/2022

Andrielly Alves Rodrigues

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5612-1133>;
Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
campus II – Graduanda de Pedagogia, BRAZIL,
E-mail: brunacosta@alunos.uneal.edu.br,
Bolsista – Residência Pedagógica.

Bruna Souza da Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5612-1133>;
Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
campus II – Graduanda de Pedagogia, BRAZIL,
E-mail: brunacosta@alunos.uneal.edu.br,
Bolsista – Residência Pedagógica

Carla Manuella de Oliveira Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4603-0806>;
Universidade Estadual de Alagoas
– UNEAL campus II – Professora Adjunta
do Curso de Pedagogia, BRAZIL, E-mail: carla.manuella@uneal.edu.br,
Docente Orientadora
do Residência Pedagógica.

Grupo de trabalho: Pedagogia/alfabetização RP

*Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira
responsabilidade dos seus autores.*

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo abordar acerca da permanência do método tradicional de ensino presente no âmbito educacional, mais precisamente na postura do professor na sala de aula, tanto presencialmente como nas práticas remotas que surgiram atualmente no contexto de pandemia, essas abordagens são decorrentes das observações e vivências no Programa Residência Pedagógica

em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Santana do Ipanema/AL. O desenvolvimento trará como as práticas tradicionais são prejudiciais a qualidade educativa e quão necessária se faz a reflexão; a ludicidade e a autoavaliação para ultrapassar esses aspectos que limitam a educação na sala de aula. Teóricos como Freire (2019); Kishimoto (2010); Weffort (1996); Hoffman (2014); Charczuk (2020); entre outros, embasaram esta pesquisa para fundamentar este contexto e obter conclusões ao que aqui será exposto.

PALAVRAS-CHAVE: Método tradicional de ensino, Ensino remoto, Ensino presencial.

FROM FACE-TO-FACE TO REMOTE: NOTES ON THE LIMITS AND CHALLENGES OF PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: This article aims to address the permanence of the traditional method of teaching present in the educational field, more precisely in the posture of the teacher in the classroom, both in person and in remote practices that have emerged currently in the context of pandemic, these approaches are derived from observations and experiences in the Pedagogical Residency Program in a school in the municipal network of education in the city of Santana do Ipanema/AL. The development will bring how the traditional practices are detrimental to educational quality and how necessary it is the reflection, the playfulness and self-evaluation to overcome these aspects that limit education in the classroom. Theorists such as Freire (2019); Kishimoto (2010); Weffort (1996); Hoffman (2014); Charczuk (2020); among

others, grounded this research to substantiate this context and obtain conclusions to what will be exposed here.

KEYWORDS: Traditional teaching method, Remote teaching, Face-to-face teaching.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos meios para o desenvolvimento de uma sociedade, através dela, constroem-se identidades e desenvolvem-se conhecimentos capazes de transformar realidades, refletindo na vida dos indivíduos nas mais variadas formas, seja para compreender melhor a sociedade em que vive, seja para desenvolver sua autonomia ou se realizar profissionalmente, a educação permite desenvolver senso crítico e também ajuda as pessoas a lidarem com suas emoções, formando cidadãos conscientes e capacitados para viver em sociedade.

A educação é ampla e está presente em todos os lugares e momentos, não se limita a escola, mas voltando-se a ela, a educação vai muito além da simples transmissão de conteúdos/conhecimentos teóricos na sala de aula, ela contribui para a formação da cidadania dos estudantes e promove a transformação do meio social. Para isso é preciso que a aprendizagem seja desenvolvida em seu processo, respeitando os estudantes e suas realidades, buscando interação e participação e a tornando significativa. Contudo, nem sempre esses aspectos são percebidos no âmbito escolar, pois estes seguem um método de ensino tradicional que não contribui efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem, impossibilitando uma aprendizagem significativa e de qualidade.

METODOLOGIA

Utiliza-se da pesquisa-ação, a partir dos resultados das ações do Programa Residência Pedagógica, para efeito desse artigo, trabalhou-se com o material coletado nas observações *online* e presenciais das práticas pedagógicas em uma turma do 1º ano no Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Santana do Ipanema/AL, assim como de pesquisas e estudos para aprofundamento teórico. O embasamento principal será as obras de Freire (2019); Kishimoto (2010); Weffort (1996); Charczuk (2020); entre outros, que contribuiram para o aprofundamento da temática sobre predominância de práticas tradicionais na educação tanto no contexto remoto como presencial e seus desafios.

A PRESENÇA EXPRESSIVA DO ENSINO TRADICIONAL NA SALA DE AULA

A prática tradicional é compreendida como concepção de ensino onde não se coloca o aluno como centro do processo de ensino aprendizagem, este não é considerado um sujeito ativo na construção do conhecimento, sendo somente mero receptor de conteúdos, o professor como detentor de todo saber, transmite seus conhecimentos e é uma figura central nesse processo e autoritário na sala de aula. Dessa forma, as aulas são expositivas, focadas em teoria e exercícios que reforçam e sistematizam a memorização dos conteúdos, tornando-se aulas metódicas e reprodutivas e suas avaliações quantitativas. Neste método, os estudantes não tem uma formação crítica e contextualizada da sociedade, pois limita-se a construção moral e intelectual para formar cidadãos de convívio social. As aulas não são dinâmicas e nem atrativas, tendo em vista que, a pedagogia tradicional não leva em consideração o conhecimento prévio do estudante e não permite contestações e indagações.

Segundo Freire (2019), o ensino tradicional não desenvolve aprendizagens significativas e não garante a permanência de seus estudantes, que desmotivados podem evadir, “É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais de que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 2019, p. 16). E é dessa forma ou com características bem parecidas que muitas escolas da atualidade seguem seus ensinamentos, principalmente com a constante influência dos modelos neoliberais de ensino que estão presentes cada vez mais nas gestões, nas escolas e principalmente nas salas de aula. Esse modelo neoliberal de ensino traz para as escolas uma visão de ensino capitalista, quantitativo e focado em resultados. “nesse discurso neoliberal, a escola é vista no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando-se, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor” (SALERNO, 2009, p.32).

Contudo, sabemos que a aprendizagem dos educandos se desenvolve em um processo que não deve focar em resultados quantitativos e que estes resultados não garantem qualidade educativa, pois não retrata a realidade do âmbito educacional, tão pouco, da aprendizagem dos estudantes. E é essa influência que, possivelmente, contribui para o fracasso escolar, quando impõem currículos e modelos de educação prontos, quando o professor diante de sua realidade educacional deveria desenvolver suas próprias práticas. O uso exclusivo do livro didático é um exemplo da tentativa de moldar o ensino do professor na sala de aula, assim, a necessidade do professor de impor sua prática além do livro didático, dinamizando e buscando sempre trazer o lúdico a sala de aula, bem como, a aprendizagem crítica, pois “[...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p. 24).

Na etapa de imersão e observação do Programa Residência Pedagógica, pudemos observar as práticas de uma turma do 1º ano no Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da área urbana da cidade de Santana do Ipanema, no sertão alagoano. O contexto pandêmico impulsionou mudanças que atingiu toda sociedade. E mediante este cenário, o município e a escola lócus das ações do PRP suspenderam as atividades presenciais no dia 21 de março de 2020, a partir disso surgiram os desafios e limites para manter as atividades da escola funcionando à distância. Nesse sentido, o município seguindo o que foi pensado e orientado pelo Conselho Nacional de Educação, passaram a pensar estratégias para continuarem as atividades. Diante dos desafios impostos, a rede municipal passou a adotar o ensino remoto. E na escola campo de ação do PRP o aplicativo utilizado para o desenvolvimento das atividades foi o *Whatsapp*.

Em observação no período de 05 a 16 de Julho de 2021, ainda no modelo remoto, acompanhamos as aulas *online* que aconteciam no grupo da turma, desde a postagem da aula em vídeo ao retorno dos estudantes. Dessa forma, desenvolvemos uma percepção da realidade da turma e das aulas *online* desenvolvidas pela professora titular. A transposição do modelo presencial ao modelo remoto ficou evidente, pois além da falta de estruturas para desenvolvimento das aulas *online*, de capacitação dos professores para esse momento, a prática tradicional de ensino esteve presente nesse contexto. Durante o período de observações constatou-se: aulas metódicas e focadas no livro didático; atividades sem reflexão; falta de dinamicidade e ludicidade; falta de interação criança x criança e professor x criança, uma vez que o grupo do *Whatsapp* da turma era restrito para interações, pois apenas o administrador (professora) do grupo podia realizar postagem; falta de diálogo e contato professor/aluno; falta de contato visual; entre outros, além da resistência as mudanças e inovações por parte da professora.

A escola retornou as aulas presenciais no dia 16 de Agosto de 2021, junto com essa volta, nossas práticas presenciais na escola retornaram e dessa forma, após novos planejamentos e conhecimento da dinâmica de retomada da escola às atividades presenciais, organizou-se novas estratégias para as ações do Programa Residência Pedagógica. As observações presenciais aconteceram no período de 20 a 30 de Setembro de 2021. Durante a coleta de caracterização da turma presencialmente foi possível vivenciar e constatar algumas características da concepção tradicional do ensino, essas marcas estão presentes nas seguintes narrativas: “Você não vai alugar professor”; “Quem escrever errado, vai ter que copiar tudo de novo”; “Se não fizer, não vai sair para o intervalo”; “Porque você não sabe? Por que não presta atenção!”; “Eu mandei você pegar no lápis?” “Eu não pedi, eu mandei”, causam medo nas crianças, que ficam travadas e apreensivas na aula, prejudicando suas aprendizagens e podendo causar traumas. Essa conduta autoritária não

garante ao professor sua qualidade educativa, ao contrário, mostram sua visão conturbada do que é o ato de ensinar e do processo de aprendizagem de uma criança que não é estático.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem [...] o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” [...] que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto [...] rompe com a radicalidade do ser humano [...] (FREIRE, 2019, p. 59).

A construção do ensino-aprendizagem não perpassa a simples transmissão de conteúdos, ele se desenvolve num processo de trocas de conhecimentos, onde os educandos são o centro da aprendizagem, incentivados a criticidade e autonomia no meio social, em um âmbito escolar que valorize seu processo; realidade e interação, onde o professor deve atuar como mediador do seu aprendizado e não um detentor de todo saber. Dessa forma, é muito importante que o professor reconheça sua prática e o processo do ensino-aprendizagem, estando sempre disposto a melhorar e ultrapassar a estaticidade de suas práticas, buscando avaliar as mesmas e refletir.

ENSINO REMOTO: A (DES)ESTRUTURA DO MODELO EMERGENCIAL DE EDUCAÇÃO

O ensino remoto foi uma medida emergencial adotada para reduzir os riscos de contaminação pela Covid-19 nas escolas, tal medida tornou-se muito diversa visto que não foram adotadas diretrizes nacionais para sustentar o modelo educativo em questão, como afirma Charczuk (2020).

Destaque-se que, no Brasil, esse movimento de invenção de modos alternativos para sustentar o educar tem acontecido de forma um tanto diversa e controversa, pois, desde o início da pandemia no país, não houve uma posição unânime quanto ao protocolo a seguir, seja por parte dos governos municipais, estaduais ou federal. (CHARCZUK, 2020, p. 02),

De acordo com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017), a Educação a Distância é caracterizada como:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre

outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

O que nos permite refletir que essa modalidade possui características próprias, as quais não estão presentes no ensino remoto, como a possibilidade de políticas de acesso, pessoal qualificado e avaliações compatíveis. Visualizamos cenários de extrema desigualdade no país e que foi evidenciado com o ensino remoto, pela dificuldade dos sujeitos estudantes para acesso as aulas ou atividades, assim como, professores sem nenhuma orientação quanto ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido e avaliações da aprendizagem quase inexistentes.

Na escola campo de ação do Programa Residência Pedagógica, especificamente, na turma aqui lócus de observação, observou-se que o ensino remoto se tornou uma transposição do que já era feito presencialmente nas escolas, mas agora com problemáticas ainda maiores, no que diz respeito à efetivação do ensino e aprendizagem.

Ainda, no caso do ensino remoto, não existe planejamento ou modelos teórico-conceituais específicos e prévios para sua prática; há apenas a transposição do trabalho presencial para um espaço digital ou impresso. Usam-se recursos digitais ou materiais entregues aos alunos para viabilizar o que foi planejado pedagogicamente para ser realizado presencialmente, sem a enunciação explícita de um plano didático pedagógico articulado com as ferramentas. (CHARCZUK, 2020, p. 05).

Assim, entendemos o ensino remoto como uma ação pedagógica, que não foi devidamente estruturada, não foram dadas condições necessárias aos professores e as escolas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, na tentativa de concretizar sua prática com o que estava disponível, os professores adotam medidas pedagógicas ancoradas na concepção educativa tradicional, trazidas do ensino presencial, como o uso excessivo do livro didático, falta de ludicidade, e a explanação do conteúdo de maneira massiva, priorizando a memorização, não permite, por vezes, o desenvolvimento da criatividade, criticidade e capacidade interpretativa, além de tornar a aprendizagem pouco significativa para os sujeitos. Já o ensino remoto traz em seu bojo as desigualdades sociais, a falta de interação com os estudantes, o pouco retorno das atividades, tornando esse ensino ainda menos significativo para a criança. Sendo assim, ao aliarmos todas essas problemáticas fica inviável pensar em uma ação pedagógica que levará o aluno ao conhecimento de forma plena.

A LUDICIDADE EM QUESTÃO

A brincadeira se configura como uma atividade essencial no processo de desenvolvimento da criança, por isso destacamos sua contribuição significativa também dentro da escola, visto que este é um ambiente constituído pela maioria do público infantil.

Ao nos referirmos à brincadeira e ludicidade presente no espaço escolar, não nos referimos somente a etapa da Educação Infantil, deixando subentendido que ao chegar no Ensino Fundamental a criança deixa de ser criança e por isso não deve haver mais atividades lúdicas, jogos e brincadeiras em seu processo de ensino e aprendizagem, muito pelo contrário, defendemos sua importância também nesta etapa, principalmente pela ação de exploração proporcionada pela brincadeira. Rios e Silva afirmam que:

As atividades lúdicas nas series iniciais do ensino fundamental irão estimular os conhecimentos já existente dos alunos, além da facilidade que o aluno terá para adquirir certo conhecimento os jogos são essenciais para criar laços de amizade, afeto, companheirismo, trabalho em equipe, solidariedade, tolerância e respeito, pois viver o lúdico dentro da escola é uma forma de descoberta para a o mundo. (RIOS; SILVA, p. 02).

Ao brincar a criança consegue desenvolver traços importantes da sua personalidade, moral e justiça, sua motricidade, posicionamento diante das regras do jogo, liderança, tomada de decisões, raciocínio, são elementos importantes a serem explorados durante a brincadeira.

Além disso, o lúdico perpassa o desenvolvimento de jogos e brincadeiras durante um tempo predeterminado da aula, pois ele deve estar presente a todo momento, seja pelo jeito de falar, de ouvir, pela entonação da voz ou o movimento do corpo que o professor faz ao explicar algo, tudo pode deixar transparecer a ludicidade, o que leva a criança a ficar atenta aos gestos e movimentos orquestrados pelo professor, fazendo-a envolver-se com ele.

Compreendemos que o lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais. (RIOS; SILVA, p. 04).

Nesse sentido, torna-se evidente a afirmativa de que a criança aprende brincando, o movimento, jogos e brincadeiras são tão importantes para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e moral da criança quanto qualquer outra atividade priorizada pelos adultos. No entanto, é evidente também a resistência de muitos professores no que diz respeito ao uso do lúdico em seus planos de aulas e no desenvolvimento de atividades.

Pensar em aulas dinâmicas, lúdicas e que ponham as crianças em movimento, para muitos professores é sinônimo de bagunça, isso porque a concepção de educação tradicional ainda se faz presente e nela não há espaço para que o discente seja autor e participante ativo da aprendizagem. O que ocorre é a tentativa de controlar os corpos infantis por se entender que essa é a maneira correta de adquirir conhecimento, no entanto, a aquisição do saber para a criança acontece de maneira particular, através da interação,

da movimentação e exploração.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. (KISHIMOTO, 2010, p.01)

Ainda durante as observações no modelo remoto ficou nítida a falta de ludicidade dentro das propostas de atividades feitas pelo grupo do *Whatsapp*, ferramenta escolhida para interação entre professor e aluno, aluno e aluno, família e escola. O Grupo permaneceu fechado, somente professores estavam habilitados a enviar mensagens, além disso, a ação pedagógica se configurou somente pela orientação de atividades no livro didático por meio de áudios ou vídeos curtos, notamos que em nenhum momento houve a presença visual da professora nesses encontros, o que consideramos de suma importância para o estreitamento dos laços afetivos e melhor interação, por ser a criança um sujeito visual, que gosta de ver, ouvir, sentir e experimentar e principalmente pelas condições de ensino impostas pelo modelo remoto de educação.

Com a volta do ensino presencial percebemos um impacto ainda maior no que diz respeito à falta de ludicidade nas propostas de atividades feitas pela professora e principalmente com a inoperatividade das crianças durante as aulas. As crianças costumam compreender com rapidez que a escola é o lugar de estudar e em casa ou na rua de brincar, fazendo uma separação espontânea desses dois movimentos, como se eles fossem opostos. Percebemos em uma das falas da professora essa concepção, ela disse “estudar é um trabalho, vocês têm o dia inteiro para brincar, mas agora a gente vai estudar”. Assim fica clara a fragmentação entre o estudar e o brincar em lados opostos na vida da criança, fazendo da escola um espaço chato, sem atração e onde a criança não consegue visualizar e praticar aquilo que faz parte da sua cultura infantil.

Mesmo quando a professora levou atividades lúdicas, esta não permitia que as crianças explorassem os objetos disponibilizados, ao pegar no bichinho em sua mesa, uma das crianças é repreendida e a docente diz “eu não mandei pegar, a gente vê com os olhos não pegando”, porém, a atividade de exploração da criança é constante e deve acontecer a todo momento para que se desenvolva significativamente.

Mesmo com toda a resistência dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental é possível pensarmos em práticas que envolvam a ludicidade e que insiram as crianças no mundo letrado, considerando aprendizagem e brincadeira como elementos indissociáveis, que podem caminhar juntos e considerando a criança como sujeito singular, que aprende melhor em movimento.

Sobre isto Kishimoto (2010), afirma que:

O contato com diferentes formas de letras em cartazes, propagandas, embalagens, refrigerantes, revistas e jornais auxilia a entrada no mundo letrado. Brincar de colecionar, comparar e fazer álbuns com letras, verificar se uma tem perna de um lado ou de outro, partes abertas e fechadas, diferenciar os números são brincadeiras interessantes que se podem fazer na sala. Brincar de fotografar ou desenhar letreiros, placas de carros, sinais de trânsito, propagandas, visitar um supermercado e verificar sua sinalização e as marcas dos alimentos são interessantes "passeios" para iniciar a criança no mundo dos diferentes textos. (KISHIMOTO, 2010, p.07)

Dessa forma, entendemos a singularidade do processo de aprendizagem realizado pela criança, para ela a brincadeira faz parte da sua cultura, assim a significação de um conhecimento está inteiramente ligada ao brincar, movimentar, explorar e sentir. Ao ter acesso a jogos, brincadeiras e uma abordagem lúdica dos conteúdos, a criança dá significado a estes e sem a necessidade de uma repetição exagerada, o sujeito infantil começa a fazer parte do mundo letrado de uma forma muito natural e prazerosa.

AÇÃO E REFLEXÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Diante de concepções tradicionais e autoritárias tão enraizadas, é difícil imaginar se o professor reflete sua prática. A ideia de que está desenvolvendo a aprendizagem correta por gerar resultados é tão consolidado que, mudar essa opinião é difícil. Ao analisarmos a conduta da professora da turma observada, percebemos o quão essa ideia é fixa e vista por ela como algo bom. O fato é que essas práticas geram sim resultados, o que faz com que esses professores a considerem uma boa estratégia de ensino.

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira. Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante (WEFFORT, 1996, p. 01).

É preciso desenvolver na escola, um olhar reflexivo para a prática pedagógica. O processo de reflexão perpassa por ações que envolvem o planejamento, o modo como ensino e como os estudantes estão interagindo e aprendendo, assim Hoffman diz "[...] testes e tarefas, nas escolas devem se constituir em momentos de troca de ideias entre professores e alunos na busca de um diálogo intelectual gradativo e sequencial" (2014, p. 67).

Frequentemente esse processo de trocas não acontece na sala de aula, como observamos a professora da turma de 1º ano observada, em suas aulas direcionadas virtualmente não havia interação e trocas para aprendizagem desses educandos, agora presencialmente com o caráter tradicionalíssimo de suas aulas autoritárias, essas trocas

que já não existiam, desaparecem por completo, nos momentos de trocas em dúvidas das crianças, elas não são atendidas e ouvidas, apenas direcionadas a prestarem mais atenção e em casos de erros, as palavras que inibem predominam.

Trabalhar com as diferenças individuais no sentido de uma educação voltada à formação de jovens autônomos, críticos, cooperativos, é responsabilidade dos professores no seu cotidiano. O perigoso está em exigir atenção, interesse, disciplina como únicos determinantes da aprendizagem sem buscar outras razões para as dificuldades dos alunos (HOFFMAN, 2014, p. 126).

Por vezes, o professor em seu olhar estereotipado só consegue perceber crianças idealizadas, desenvolvendo uma prática que não integra todas as realidades da sala de aula e que autoritária demais, não desenvolve a amorosidade que as crianças precisam para alcançar sua aprendizagem, amorosidade no sentido de ouvir seus educandos, de dar importância ao seu processo. “[...] o fazer do educador, também leitor e estudioso da realidade, ele tem de buscar criativamente, modos e formas (e não fórmulas) para que o seu ensinar seja cada vez mais significativo para si e para o grupo” (WEFFORT, 1996, p. 08).

Dessa forma, torna-se imprescindível o processo reflexivo da prática. Pois o professor reflexivo, reflete, repensa suas práticas, complementa com novas atividades e estratégias, torna-se pesquisador de sua prática, buscando sempre desenvolver seu melhor. Um olhar curioso que busca ver o que está além dos seus olhos, mas partindo de suas experiências, a qual gera suas próprias reflexões. “[...] É só com este olhar, enriquecido, revigorado, que ele pode pensar em intervenções junto a outro ser humano, aluno-criança, aluno-adolescente, aluno-adulto [...]” (WEFFORT, 1996, p. 21).

Além desse olhar reflexivo, cabe destacar a importância da formação continuada, a qual infelizmente não acontece, onde gestores e gestão municipal de educação deveriam conceder, pois a educação evolui e constantemente faz-se necessário a capacitação desses professores para que ampliem seus conhecimentos e se adequem a realidade educacional, ao contrário, gestores encontram-se cada vez mais preocupados com os resultados quantitativos em detrimento dos qualitativos, com a constante influência neoliberal que está presente nas salas de aulas, impostas a todo custo pensando apenas em resultados mensuráveis.

CONSIDERAÇÕES

Consideramos finalmente que a concepção de educação tradicional permanece na escola e é totalmente embutida e expressa nas práticas dos professores, estes profissionais acreditam estar desenvolvendo um trabalho certo, como foi possível constatar com a

postura da professora da turma observada, que em alguns momentos deixou transparecer sua altivez pela prática exercida. Não obstante, esta concepção educacional, não contempla o desenvolvimento de algumas habilidades, como a autonomia, criticidade, criatividade e sociabilidade, pelo contrário, ela limita e inibe o sujeito de se desenvolver plenamente.

Percebemos ainda, uma transposição do ensino tradicional presencial para o remoto, as práticas permaneceram as mesmas, apenas o ambiente que mudou, com orientações de atividades no livro didático ou repetição exaustiva de letras, sílabas e palavras, sem contato afetivo, sem a presença da ludicidade, caracterizada como elemento importante no processo de aquisição do conhecimento infantil e com um ambiente de aprendizagem totalmente silencioso e controlado, tanto no espaço de aprendizagem virtual quanto no presencial.

Portanto, entendemos a importância do professor reflexivo, que não segue práticas enraizadas em concepções ultrapassadas, mas que busca uma avaliação constante da sua prática, daquilo que deu ou não deu certo, e de como prosseguir com uma ação pedagógica que contemple elementos básicos do processo de ensino e aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 20/09/2021.

CHARCZUK, Simone Bicca. **Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia**. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 45, n 4. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/edreal>. Acesso em: 21/09/2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Universidade de São Paulo. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 23/09/2021.

RIOS, Pedro Paulo Souza; Silva, Thaynara Oliveira. **O lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental: a brincadeira deve continuar**. Universidade do Estado da Bahia. disponível em: <http://editorarealize.com.br>. acesso em: 23/09/2020.

SALERNO, Soraia Chafic El Kfour. Gestão Educacional no contexto da Reforma do Estado Brasileiro. In: **Descentralização e a gestão educacional**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 27- 51.

WEFFORT. Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ED.
São Paulo : Espaço Pedagógico, 1996

PROJETO DE INTERVENÇÃO “ALFALETRANDO COM LUDICIDADE” – PRÁTICAS INTERVENTIVAS DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO ATRAVÉS DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Data de aceite: 18/08/2022

Juliana Pereira Lima Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2552-6036>;
Universidade Estadual de Alagoas, UNEAL –
Campus I/Acadêmica do curso de Licenciatura
em Pedagogia residente bolsista CAPES/CNPq,
BRAZIL, E-mail: juliana.santos8@alunos.uneal.edu.br

Jainy Ferreira dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6742-8509>;
UNEAL – Campus I/Acadêmica do curso de
Licenciatura em Pedagogia residente voluntária,
BRAZIL, E-mail: jainy@alunos.uneal.edu.br

Liliane Ferreira de Lira Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6287-596X>;
UNEAL – Campus I/Acadêmica do curso
de Licenciatura em Pedagogia residente
bolsista CAPES/CNPq, BRAZIL, E-mail: Liliane.santos2@alunos.uneal.edu.br

Ângela Maria Marques

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0361-1865>;
Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL /
Professora doutoranda em Pedagogia em
ciências da educação pela Universidade
Autônoma de Asunción, PARAGUAI, E-mail:
angelamarques@uneal.edu.br

*Grupo de Trabalho: Pedagogia/alfabetização RP
Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira
responsabilidade dos seus autores.*

RESUMO: Considerando o atual contexto social instaurado por conta da pandemia de COVID-19, o projeto de intervenção a ser apresentado nesse artigo foi pensando com a intenção de contribuir

com o desenvolvimento e avanço do processo de alfabetização, letramento e numeramento das crianças do atual 2º ano do ensino fundamental da Escola de Ensino Fundamental 31 de Março, situada na cidade Arapiraca-AL e participante do programa Residência Pedagógica (2020-2022). Seguindo a fundamentação teórica principalmente baseada em Soares (2020), Freire (1989;1998) e Borba (2007), o objetivo pensado foi o de buscar diminuir os impactos negativos gerados pelo corte abrupto dos processos sociointerativos no âmbito da escola, por conta da necessidade de isolamento social, envolvendo a utilização de diferentes recursos didáticos dentro dos princípios de ludicidade, como textos, músicas, jogos interativos, para chamar a atenção dessas crianças e promover um processo educativo mais divertido e prazeroso. De modo geral, fica constatadas ainda algumas dificuldades para a execução do projeto, principalmente no que diz respeito ao apoio e parceria das famílias, mas que, ainda assim, aos poucos, são constatados resultados positivos no desenvolvimento das crianças até o momento.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização;
Desenvolvimento; Letramento; Ludicidade;
Residência Pedagógica.

INTERVENTION PROJECT “ALFALLETTERING WITH LUDICITY” - INTERVENTIONAL PRACTICES OF PEDAGOGICAL FOLLOW-UP THROUGH THE PEDAGOGICAL RESIDENCY

ABSTRACT: Considering the current social context created by the COVID-19 pandemic, the intervention project to be presented in this article

was designed with the intention of contributing to the development and advancement of the literacy, literacy and numeracy process of children in the current 2nd year of elementary school at Escola de Ensino Fundamental 31 de Março, located in the city of Arapiraca-AL and participating in the Pedagogical Residency program (2020-2022). Following the theoretical foundation mainly based on Soares (2020), Freire (1989;1998) and Borba (2007), the objective thought was to seek to reduce the negative impacts generated by the abrupt cut in socio-interactive processes within the school, due to need for social isolation, involving the use of different teaching resources within the principles of playfulness, such as texts, music, interactive games, to draw the attention of these children and promote a more fun and enjoyable educational process. In general, there are still some difficulties for the execution of the project, mainly with regard to the support and partnership of the families, but that, even so, little by little, positive results in the development of the children are observed so far.

KEYWORDS: Development; Literacy; Ludicity; Pedagogical Residency; Playfulness.

INTRODUÇÃO

A etapa de alfabetização é, sem dúvidas, uma das etapas de maior importância no processo de desenvolvimento escolar das crianças e também uma das mais complexas já que é uma fase cheia de níveis e competências e habilidades que precisam ser adquiridas – lembrando que isso acontece de maneira progressiva, de acordo com as possibilidades de cada criança – e que, portanto, necessita de atenção e cuidados específicos para que se atinjam os resultados esperados dentro da idade certa e que possibilite um maior êxito do desenvolvimento cognitivo no decorrer da vida escolar.

Diante do atual contexto social em que estamos vivendo em decorrência da pandemia de COVID-19, corona vírus, o processo de alfabetização encontra grandes desafios para a sua execução e continuidade já que é um momento em que a interação real concreta entre professora-criança se interrompe e adquire um novo formato. O Programa Residência Pedagógica, de vigência 2020-2022 do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas, Campus I, já iniciou seus trabalhos dentro dessa nova realidade e se colocou a repensar práticas e estratégias que auxiliem a essa nova forma de trabalho já que o programa tem como objetivo e proposta ações de investigação e intervenções voltadas para o processo de alfabetização, letramento e numeramento.

Para as crianças, as relações e interações do meio em que as crianças se inserem produzem uma forte influência no seu processo de leitura de mundo pois permite que elas desenvolvam determinados conceitos e competências que lhes serão úteis durante o seu processo alfabetização e letramento, logo, um ambiente que proporcione experiências que envolvam situações de leitura e escrita se tornam essenciais na contribuição para o processo de alfabetização desta criança.

Porém esse ambiente propício para desenvolver tais competências acaba sendo a própria escola que, depois da sua própria casa, é o lugar onde a criança passa maior parte

do seu tempo. Considerando tal fato e relacionando com a ideia de que, mesmo diante de um contexto pandêmico, muitas famílias ainda precisaram/precisam se dedicar ao trabalho e outras atividades fora de casa, resta pouco ou menos tempo para essa criança conseguir se dedicar a momentos de estudo e aprendizagem formal. Desse modo, a problemática que encontramos perpassa as seguintes indagações: como podemos minimizar as dificuldades e dar prosseguimento ao processo de alfabetização e aprendizagem dessas crianças diante do contexto atual? Quais as estratégias que podemos buscar para incentivar e obter bons resultados no processo de aprendizagem das crianças nesse contexto remoto?

É em torno desses questionamentos que o projeto irá se desenvolver buscando realizar reflexões e encontrar maneiras de superar tais problemáticas até o seu momento final. A metodologia para os planos de trabalhos terá como base principalmente as ideias de Soares pretendendo propor práticas de aprendizagens da escrita em sincronia com as habilidades de leitura e produção de texto: “[...] alfabetizar e letrar em sincronia: **Alfalettrar.**” (SOARES, 2020, p. 256). Serão apresentados para as crianças textos, canções, jogos e recursos que façam com que elas compreendam e interpretem a totalidade das informações e consigam, como que por andaimes, assimilar códigos, fonemas e significados, sempre oferecendo condições para a construção do conhecimento.

Nesse contexto, o artigo se desenvolve trazendo uma contextualização sobre os processos de alfabetização e letramento, trazendo reflexões sobre seus conceitos e importância, bem como relacionando com a relevância do uso da ludicidade dentro desses processos como recurso potencializador para o desenvolvimento das crianças. Será também apresentada a organização de trabalho para a execução do projeto, como o período de duração e os recursos e ferramentas utilizadas, e, por fim, serão apresentadas algumas considerações sobre o andamento e os resultados parciais das práticas até o momento.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E O USO DA LUDICIDADE NESSES PROCESSOS

A criança já nasce dentro de um contexto em que ela percebe que precisa encontrar meios de se comunicar com seus pares, desse modo ela começa a adquirir a apropriação da fala, não porque alguém ficou a ensinando sistematicamente, mas sim através do seu contexto sociointerativo, ou seja, as suas experiências e influências do próprio ambiente em que ela está inserida, porém, mesmo a fala sendo uma experiência inata, um extinto do ser humano, a escrita não o é. A escrita é uma ferramenta que foi inventada em um dado momento da história como uma saída para responder as necessidades sociais e econômicas das sociedades. Com isso, a escrita é um artefato cultural que precisa ser aprendido.

Considerando essa necessidade de apropriação da escrita e o fato de que a criança nasce e vive experiências dentro de um contexto que são usadas palavras como formas de comunicação, de acordo com Soares (2020) podemos concluir que para o processo de aquisição da língua escrita se faz necessária a associação de estratégias que envolvam fala (fonemas) e escrita (grafemas).

Se fala e escrita se diferenciam por a primeira ser adquirida naturalmente e a segunda ter de ser aprendida, ambas, porém, se igualam em sua função interativa: a criança adquire a língua oral ouvindo **textos** ou falando **textos** em eventos de interação com outras pessoas; da mesma forma, a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com material escrito, nos **textos**. (SOARES, 2020, p. 35, grifos da autora)

A partir de tal constatação podemos reconhecer a importância do usar textos e de trazer a leitura para dentro do processo de alfabetização, e não como um ato posterior.

Segundo Soares (2020, p. 27) entende-se por Alfabetização o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, ou seja, o processo de decodificar e representar a língua oral em escrita. Ou seja, o processo de alfabetização puro, é apenas a aprendizagem da técnica que, sozinho, não faz com que a criança pense, reflita, elucide aquilo que está sendo posto. “Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (FREIRE, 1998, p.37).

Nesse contexto, entramos em contato com o processo de letramento que, de acordo com Soares (2020, p.27), letramento são as “capacidades de uso da língua escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita”, ou seja, é o resultado do processo de apropriação da leitura e da escrita. Logo:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, [...] entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 27, grifos da autora)

Então, alfabetização e letramento atuam como um quebra-cabeças que, mesmo sendo processos e conhecimentos diferentes, ambos só fazem sentido quando se encaixam. Assim, a melhor forma de ensinar uma criança a ler, escrever e compreender essas ações para poder utilizá-las de forma significativa no seu dia a dia é através do alfaetramento.

[...] A leitura de mundo precede a leitura da palavra, (...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989).

Entendendo os processos de alfabetização e letramento como atos complexos, que demandam diversas habilidades e competências das crianças, se faz importante que a educadora ou o educador busquem alternativas que possam viabilizar esse processo de uma forma mais atrativa e acessível às crianças e que sejam centradas em seus interesses e necessidades reais. Desse modo, as práticas lúdicas são grandes aliadas uma vez que as atividades dessa natureza proporcionam a diversão e o prazer potencializando a criatividade e contribuindo para o desenvolvimento intelectual da criança (BORBA, 2007, p. 43).

No processo de alfabetização, por exemplo, os trava-línguas, jogos de rima, lotos com palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo. [...] Se incorporarmos de forma mais efetiva a ludicidade nas nossas práticas, estaremos potencializando as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças e dos adolescentes no processo de conhecer. (BORBA, 2007, p. 43)

Seguindo esse contexto, Santos (2008) nos coloca que:

A actividade lúdica permite estabelecer um elo de ligação entre as crianças, sendo um poderoso auxiliar na construção da relação com os outros e com o meio que as rodeia. Detentora de um papel fundamental no desenvolvimento emocional, cognitivo e social, possibilita a estimulação da criatividade e o desenvolvimento da autonomia, da linguagem e de papéis sociais (fundamentais para a vida adulta), dotando a criança de maiores capacidades para pensar e resolver problemas. (SANTOS, 2008)

Além do processo de desenvolvimento intelectual da criança, as práticas de ludicidade auxiliam para um desenvolvimento integral enquanto indivíduos, ajuda em novas perspectivas de interação com o meio e com as outras pessoas envolvidas nas atividades além de que, ao exigirem um nível de entrega, concentração, e percepção essas atividades muito têm a auxiliar no desenvolvimento da conduta pessoal:

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento. (LUCKESI, 2000, p. 21)

Assim, a ludicidade aplicada no contexto de alfabetização só tem a contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças de modo a fazer com que elas consigam assimilar

e acomodar de maneira mais natural os conceitos e informações que lhes são passados além de proporcionar momentos de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Quando uma professora utiliza de atividades e recursos lúdicos, está permitindo que as crianças consigam explorar as práticas de forma mais livre e autônoma, mesmo as atividades sendo planejadas e organizadas de maneira intencional e direcionada, possibilitando, assim, com que elas consigam construir suas aprendizagens à sua maneira, no seu tempo.

No caso das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão em linguagem matemática; a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro – tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação (BORBA; GOULART, 2007, p. 89).


PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Projeto “Alfaletrando com Ludicidade” foi produzido e pensado dentro do Programa Residência Pedagógica, após o início do período de regência, como uma forma de auxiliar de maneira mais aproximada o desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças.


O projeto em si (Alfaletrando com ludicidade) tem objetivo de duração de 8 a 9 meses considerando todo o ano letivo escolar de 2021. Após o período de observação do programa Residência Pedagógica, foram organizados os grupos de estudos com as crianças onde, inicialmente, seria realizado um diagnóstico e, a partir disso, seriam traçadas as melhores práticas e atividades para incentivo e avanço.


As atividades estão em andamento e seguem sendo organizadas dentro dos princípios de ludicidade buscando trazer para a rotina dessas crianças experiências textos, canções e jogos (inclusive digitais/interativos) que possam envolver e despertar o interesse das crianças em participar.


A seguir fotos de alguns dos recursos utilizados até o momento:

FICHA DE LEITURA 

ACHEI UMA LINDA ABELHINHA.
ELA É TODA AMARELINHA.
A ABELHA ESTÁ VOANDO SOZINHA
PARA CASA.
A SUA CASA É UMA COLMEIA.
A COLMÉIA ESTÁ NO ALTO DA ÁRVORE
DE FOLHAS AMARELADAS.

LETRA
A

www.molodped@

FICHA DE LEITURA 

LETRA
E

@pedagoga.juliana

EU CONHECI UM ELEFANTE.
SEU NOME É ERNESTO.
ERNESTO ESTÁ COM MUITA FOME!
ESQUECERAM DE TRAZER O LANCHE
DO ELEFANTINHO.
CALMA, ERNESTO! O SEU LANCHE JÁ
ESTÁ A CAMINHO!

Figura 1. Fichas de leitura (vogais) para uso em atividades diversificadas

Fonte Própria (2021)

A BOLA E O BAMBOLÊ

BETO GOSTA DE BRINCAR
COM A BOLA E O BAMBOLÊ.
UM GIRA E GIRA QUANDO SE REBOLA
E A OUTRA ROLA ATÉ SE PERDER.

@pedagoga.juliana



Figura 2. Ficha de leitura (letra B) para atividades diversificadas

Fonte Própria (2021)



Figura 3. Jogo Complete o alfabeto – “descobrir” as letras que faltavam no alfabeto

Fonte: Própria (2021)

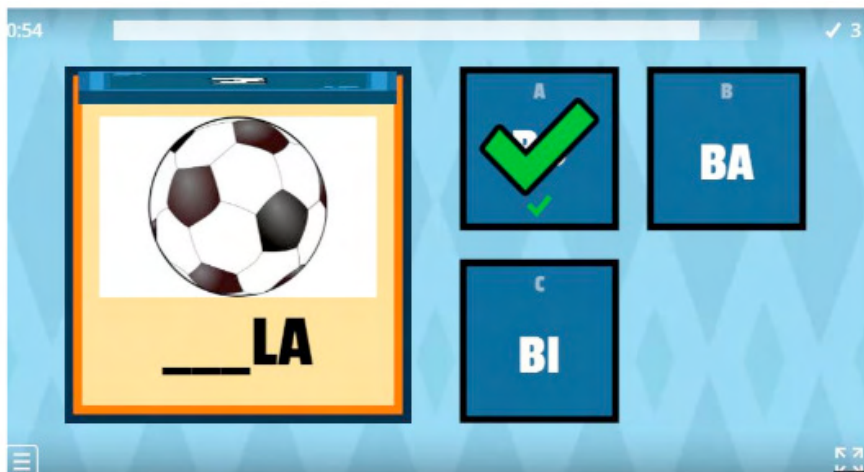


Figura 4. Jogo interativo “Com qual sílaba começa?”

Fonte: Própria (2021); criado através do site *Wordwall* (<https://wordwall.net/>)

Os encontros iniciaram de forma online e assim permanecerão até a possibilidade do retorno das atividades presenciais da escola – apesar do retorno presencial das aulas da rede pública no Estado, a escola participante do programa RP é uma das que ainda não pode retomar essa realidade já que a escola está passando por reformas em sua estrutura.

Desse modo, o acompanhamento está sendo realizado através de vídeo chamada via *WhatsApp*, por ser mais acessível, e de acordo com a disponibilidade de cada criança e de suas famílias, tendo esses encontros com duração de cerca de uma hora e com pelo menos um encontro por semana, podendo variar a depender da disponibilidade e necessidade.

Os encontros seguem sendo de forma individual com cada criança, mas com a pretensão de serem realizados encontros coletivos com o intuito de fazer com as crianças possam interagir e socializar entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda são encontradas dificuldades no processo de acompanhamento das crianças devido as situações que envolvam o compromisso e o apoio da família. Compreendemos as dificuldades e a exaustão que mais de um ano de atividades remotas podem causar, principalmente considerando que esta é apenas uma das muitas obrigações e responsabilidades de cada família, mas a parceria das famílias se torna de grande relevância no que diz respeito a oferta de estímulo para essas crianças e com um acompanhamento aproximado para que o trabalho realizado resulte de maneira positiva. Outra problemática envolve a interferência das/dos responsáveis em algumas das atividades – sejam as realizadas em chamada ou fora dela-, ação essa que é muito frequente, porém que, aos poucos, são refletidas formas de desviar de tais situações.

Apesar dessas e outras situações adversas, os encontros seguem sendo realizados de maneira que consideramos como positiva, pois conseguimos ver avanços – mesmo que, por vezes, pequenos – em cada uma das crianças e, considerando que o projeto ainda está em curso, são realizadas frequentes socializações e reflexões acerca das práticas e resultados com o objetivo de conseguirmos atingir um resultado satisfatório até o final do projeto.

O jogo, o brincar, a imaginação, são recursos inatos da infância, fazem parte dessa fase da vida e tem muito a contribuir no processo de formação cognitiva das crianças e, por isso, entendemos que esses recursos não devem ser descartados no processo escolar. O projeto aqui apresentado consiste na ideia de que as práticas utilizadas nele possam ser repensadas e trabalhadas dentro do cotidiano escolar das crianças, podendo proporcionar-lhes diferentes momentos de aprendizado e desenvolvimento de maneira mais prazerosas e autônoma.

A ideia de não separação, mas sim de incorporação de textos de diferentes gêneros para o processo de alfabetização se faz presente em todas as atividades pensadas por acreditarmos e compreendermos a magnitude da sua contribuição para o processo e também como objetivo de proporcionar a experiência literária para essas crianças, apresentando-lhes os textos não apenas como um recurso exclusivo de estudo, mas buscando construir

neles o prazer pela leitura.

Assim, o projeto segue seu curso, mesmo diante das dificuldades, afastando as técnicas de reprodução e desintegração do conhecimento com a realidade do contexto de vida das crianças, permitindo, assim, que elas possam relacionar os novos conhecimentos e informações que lhes forem expostas com seus conhecimentos prévios de maneira crítica e significativa, podendo encontrar sentido para identificar e transpor esses conhecimentos em sua vida prática.

REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 47-56.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: Uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia - Ensaios 1**: educação e ludicidade. Salvador: UFBA, 2000.

SANTOS, Teresa. A importância de brincar em idade pré-escolar. **Rituais de Vida** saudável, nº 4, p. 12-13, out. 2008. Disponível em: <https://issuu.com/vw-one2one/docs/revista_rituais_4>. Acesso em: 08 jul. 2021.

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

RELATOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO PANDÊMICO EM SANTANA DO IPANEMA/AL: UM OLHAR SOBRE A SITUAÇÃO EDUCACIONAL E SEUS DESAFIOS

Data de aceite: 18/08/2022

Natália Pâmela Barbosa Ribeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>; Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL - Graduanda, residente bolsista no Programa Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail: nataliapamela.26@gmail.com

Yara Martins Agra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8794-6111>; Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL - Graduanda, residente voluntária no Programa Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail: yaraagra@outlook.com

Carla Manuella de Oliveira Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4603-0806>; Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL campus II - Professora Adjunta do Curso de Pedagogia, BRAZIL, E-mail: carla.manuella@uneal.edu.br, Docente Orientadora do Residência Pedagógica.

Grupo de Trabalho: Pedagogia/Alfabetização - RP

Todo o conteúdo neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

RESUMO: Este artigo apresenta breve reflexão acerca da realidade de uma turma do 2º ano do ensino fundamental da rede pública de Santana do Ipanema- Alagoas, durante o período de ensino remoto e o retorno às aulas presenciais, pela perspectiva do relato de experiência como residentes no Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Alagoas, Núcleo I - campus II em Santana do Ipanema (AL). A investigação é um desdobramento das ações

de pesquisa-ação desenvolvidas no PRP, e para tal, foram tomados como referência os estudos de Bernardes (2021), Luckesi (1994), Kishimoto (2010), Solé (1998), Freire (1987), entre outros. O texto busca fazer uma análise de como se deu os processos de ensino-aprendizagem no cenário remoto na escola campo de ação das atividades do Programa Residência Pedagógica e como se desenvolveu a retomada presencial. Em suma, constata-se que o ensino remoto não substitui o presencial e a volta à sala de aula exige um olhar ainda mais atento e sensível diante das novas particularidades vividas pelos sujeitos que protagonizam essa retomada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem, Práticas pedagógicas remotas, Retorno do ensino presencial.

REPORTS OF PEDAGOGICAL RESIDENCY IN THE PANDEMIC CONTEXT IN SANTANA DO IPANEMA/AL: A LOOK AT THE EDUCATIONAL SITUATION AND ITS CHALLENGES

ABSTRACT: This article presents a brief reflection on the reality of a class of the 2nd year of elementary school of the public network of Santana do Ipanema- Alagoas, during the period of remote teaching and the return to face-to-face classes, from the perspective of the report of experience as residents in the Pedagogical Residency Program (PRP) of the State University of Alagoas, Nucleus I - campus II in Santana do Ipanema (AL). The investigation is an unfolding of the action research actions developed in the PRP, and for this, the studies of Bernardes (2021),

Luckesi (1994), Kishimoto (2010), Solé (1998), Freire (1987), among others, were taken as reference. The text seeks to make an analysis of how the teaching-learning processes took place in the remote scenario in the school field of action of the activities of the Pedagogical Residency Program and how the face-to-face resumption was developed. In a moment, it is observed that remote teaching does not replace face-to-face and the return to the classroom requires an even more attentive and sensitive look at the new particularities experienced by the subjects who lead this resumption.

KEYWORDS: Teaching-learning, Remote pedagogical practices, Return of face-to-face teaching.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pandemia de Coronavírus (COVID-19) interferiu, assim como em todas as esferas sociais, nas atividades do Programa Residência Pedagógica, com isso o Núcleo I que atua no Curso de Pedagogia no Campus II, Santana do Ipanema da Universidade Estadual de Alagoas, teve suas atividades iniciadas remotamente em outubro de 2020, até a melhora do quadro de saúde pública, que possibilitou a retomada de parte das atividades presenciais de pesquisa na escola campo de ação em setembro de 2021.

Para efeito deste artigo, utilizou-se portanto das etapas das ações do Programa Residência Pedagógica caracterizada de imersão na escola lócus das práticas. O período de imersão é composto pelas seguintes etapas: caracterização da instituição, caracterização da turma e observação direta da turma. Nesse sentido, aqui dialogaremos com a coleta de dados que se deu no período remoto e no retorno das ações presenciais, especificamente, das observações diretas na turma. Cada observação contabilizou 20h, resultando em 4 momentos semanais e com o retorno das atividades presenciais e ressignificações feitas durante o percurso remoto, contactou-se que seria necessário dar continuidade ações de observações diretas na turma, uma vez que a educação pública municipal de Santana do Ipanema retornou presencialmente. Para isso, as ações do PRP foram redirecionadas, acrescentam-se mais 20h de observações presenciais nas turmas lócus das intervenções. Diante disso, objetiva-se neste trabalho colocar em tela um olhar para o ensino e aprendizagem no contexto pandêmico, levando em consideração as experiências e práticas das residentes do Curso de Pedagogia em uma Escola Municipal de Educação Básica, especificamente, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

O recorrente ao que observado no modelo remoto trata de como foram efetuadas as atividades docentes nesse período, os grandes desafios encontrados frente a escassez de recursos tecnológicos necessários pelos estudantes, o pouco apoio das famílias diante de suas próprias particularidades sociais, e a insuficiência do Estado em subsidiar esses sujeitos perante esta nova realidade. Quanto à volta presencial às salas de aula, o texto atenta para as diferenças nos processos de ensino-aprendizagem nos cenários

observados, os efeitos do período de afastamento dos sujeitos da comunidade escolar, e as formas como o docente e equipe pedagógica vem tentando lidar com essas decorrências.

O ENSINAR E O APRENDER REMOTAMENTE E AS LACUNAS ADVINDAS COM A PANDEMIA

O momento pandêmico trouxe muitas reflexões acerca do cenário educacional no país e um olhar mais atento voltado à realidade desse espaço que é tão imprescindível no que diz respeito ao desenvolvimento e construção da aprendizagem: a escola. Esta que possui um espaço justamente apropriado para envolver e acolher os sujeitos, estabelecendo diversas relações; e em que a partir do momento que estamos diante dele, percebemos a complexidade e diversidade de contextos que o envolvem.

Durante o período de coleta para a caracterização da instituição, o processo se deu por meio de atividades síncronas via *Google Meet*, por meio dessa ação foi possível agendar uma entrevista com a coordenadora pedagógica da instituição e nesse momento, destaca-se a seguinte narrativa:

“O sentimento de ver as salas vazias nesse tempo pandêmico, foi um sentimento de tristeza, por sentirmos a falta dos alunos, pois a escola sem os alunos é um lugar morto. A escola com os alunos, tem alegria, tem vida (...). Os professores e a gestão continuaram o trabalho, mas foi triste não ver o pátio e as salas cheios de crianças aprendendo e se desenvolvendo”. (Fala da coordenadora de uma escola pública da rede municipal de Santana do Ipanema).

É mediante estas palavras que paramos para refletir: nada substitui o dia a dia, o cotidiano de uma escola, onde podemos ver professores ensinando, exercendo sua profissão; Alunos brincando, correndo, aprendendo, trocando conhecimentos, no meio, com o outro, criando laços, construindo experiências e sobretudo, desenvolvendo a sua autonomia, a sua formação como sujeitos críticos, reflexivos para viver como cidadãos participantes da sociedade.

Sabemos que mesmo antes da pandemia, já havia dificuldades no meio educacional, mas com a chegada da mesma, as várias lacunas no processo de aprendizagem dos educandos intensificou-se os desafios, no que se refere à oferta de formação continuada, os fomentos públicos para garantir acesso aos recursos tecnológicos e outras demandas de ordem social, levando em consideração o contexto de pobreza e desigualdades evidenciados na pandemia. Pôde-se observar mais visíveis as desigualdades e como as maiores dificuldades recaíram propriamente sobre as famílias de baixa renda que não estavam preparadas para atender a tantas demandas. Professores, coordenadores e toda a escola em conjunto tiveram que refletir, transformar e inovar as suas práticas, buscando novos meios dentro das possibilidades encontradas para conseguir levar o ensino adiante

e poder alcançar ao menos a metade dos estudantes matriculados.

Vemos em um primeiro momento, que nunca a figura do professor foi tão necessária para se compreender a gama de aprendizados que se constroem a partir da relação professor-aluno.

“situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar a relação pedagógica porque não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para as paredes. Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade (...) e há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras (...)”. (LUCKESI, 1994, p. 74).

É por este motivo que a figura do professor é tão importante quanto ao seu papel em ensinar. A função do professor não o coloca numa postura de exercer autoridade sobre os alunos, mas em um sentido de ajudá-los, não os deixando sozinhos, abandonados ou “ao ver navios”, mas destaca a sua função em intervir dentro das situações, juntando os saberes em uma profunda relação dialógica. Nessa relação ambos devem colaborar para fazer crescer as trocas de conhecimento.

“O professor (...) é capaz de prevenir o mau comportamento, verifica que seus alunos compreendem, corrige adequadamente e torna a repetir as explicações em caso de necessidade. Mas o mais importante é que o professor comanda a situação de aprendizagem, mostrando, falando, demonstrando, descrevendo, e *ensinando* o que deve ser aprendido”. (BAUMANN, 1990, p. 141, apud SOLÉ, 1998, p. 2).

Com as medidas de prevenção e com o distanciamento, foi um grande desafio continuar as atividades fora do espaço da sala de aula, onde de certa forma, de modo presencial, o professor podia avaliar de perto e exercer um certo controle sobre a turma. Remotamente, a educação teve que acontecer de outras formas, adentrando os ambientes familiares. Os mesmos tiveram que reinventar as suas práticas, organizar um local adequado em seus lares, apropriar-se das ferramentas tecnológicas e adquirir entre outros materiais com seus próprios recursos para dar as videoaulas.

Mesmo com tantos esforços na tentativa de dar seguimento a educação, houve desafios quanto a carência de recursos para atender aos estudantes da (zona rural) e urbana e quanto ao baixo índice de aprendizagem nesse momento, onde muitos não conseguiram avançar e acabaram regredindo devido as inúmeras dificuldades de acessibilidade às video-aulas. Com o menor número de alunos participando das aulas remotamente, os professores estavam tentando “dar uma pincelada” na forma de passar os conteúdos, não quanto a sua forma de ensinar, pois muitos deram o seu melhor no que estava ao alcance, mas quanto a oferta desse ensino não atender a todos e muitas escolas

ainda estão tentando reajustar suas práticas.

Durante os períodos de observações remotas na turma do 2º ano, essa ação de pesquisa se deu por meio de um grupo de *Whatsapp* da turma, pois, essa foi a plataforma que melhor atendeu às expectativas da escola para o desenvolvimento das atividades remotas. Mediante a nossa inserção na turma, surgiram alguns questionamentos: Como aprender remotamente se muitos dos alunos matriculados não possuem acesso aos meios tecnológicos? Como fazê-los progredir com tantas dificuldades? A pouca participação, a desmotivação, a falta de interação nos grupos de *Whatsapp*, a falta de retorno quanto a entrega das atividades, a forma de avaliar esses estudantes, como saber se estavam aprendendo ou não, se estavam com dificuldades, em quê e quais essas dificuldades, se havia alguém em casa os auxiliando. Pôde-se observar todas essas situações dificultando o processo de aprendizagem ser efetivado.

Com relação às observações, vemos o quanto em um tempo de crise, a ação pedagógica precisa ser repensada. Ainda há grandes limitações e barreiras no ensino, mas vemos também o quanto a educação terá que encontrar outras soluções para poder suprir “os buracos” e sanar as lacunas deixadas na aprendizagem, recuperar o que ficou perdido no meio do caminho, nesse momento e para as gerações futuras. Mas com as palavras do referido autor Paulo Freire (1987, p. 65) “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites”. Concluindo essa reflexão, é pensar no amanhã com perspectivas, pois pudemos ver que mesmo com tantas dificuldades e mesmo diante de um futuro incerto, a educação pode ir além, conseguindo trilhar diferentes caminhos para chegar onde se deseja.

A VOLTA PRESENCIAL À SALA DE AULA E OS DESAFIOS A SEREM LIDADOS

Com a permissão dos órgãos reguladores de saúde conforme melhora nos números da pandemia e avanço da vacinação no país, o retorno de profissionais e alunos presencialmente às instituições foi possível. Desse modo as atividades presenciais do Programa Residência Pedagógica também tiveram início, e portanto os residentes destinaram-se até a escola campo de ação para a realização da etapa da pesquisa de observação presencial das aulas.

Frente a isso, todas as adversidades impostas pelo modelo remoto e enfrentadas pelos profissionais da educação pública, famílias e educandos que compõem sua clientela, encontram-se então ainda mais em evidência, da mesma forma que a importância de uma educação presente e eficiente nas vidas desses sujeitos, e as graves consequências que as lacunas deixadas pela falta desse serviço feito nos moldes presenciais deixaram na jornada escolar e desenvolvimento deles.

Conforme observado, a volta das aulas presenciais trouxe junto as problemáticas comumente encontradas, como indisciplina e desatenção, mas também trazem novos desafios a serem encarados devido ao longo período em que essas crianças permaneceram distante do acompanhamento docente, tanto fisicamente como também de em uma perspectiva pedagógica, logo que se considere as dificuldades em relação ao acompanhamento dos processos de aprendizagem, isso que se deve a diversos fatores já explanados, o difícil acesso dos educandos aos recursos tecnológicos, como *internet*, celulares, computadores, a falta de apoio das famílias no auxílio necessário aos filhos nesse período e também a falta de respaldo ao docente que não tendo nem a devolutiva das atividades passadas remotamente fica impossibilitado de saber se a aprendizagem estava de fato ocorrendo e de que forma.

Diante disso não é possível que o professor garantisse que a aprendizagem ocorresse em níveis parecidos entre as crianças, e ao retornarem à sala de aula foi preciso que o docente e a coordenação pedagógica trabalhassem diagnósticos para primeiramente identificar esses níveis de aprendizagem e assim pensar no planejamento mais adequado para a turma, pois como definem Luz, Silva e Amaral (2008, p. 18) “O diagnóstico consiste no levantamento de dados e informações que possibilitará uma visão global das necessidades e problemas enfrentados pela escola.” Depois de feito esses diagnósticos o que se observa são crianças em diferentes níveis, variando entre poucas em nível alfabético e muitas outras em silábico e pré-silábico.

Este é um desafio bastante presente em sala de aula, pois se normalmente já se encontra estudantes com níveis de desenvolvimento a desejar para determinado ano escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente com dificuldades de leitura e escrita, no atual contexto as crianças se encontram com muito mais dificuldades devido a terem passado tempo considerável longe de práticas pedagógicas efetivas, portanto pode ser preciso que os trabalhos de alfabetização e letramento sejam retomados ou até mesmo refeitos, com as práticas de apropriação de escrita, leitura e interpretação tendo que ser ainda mais reforçadas.

Perante as problemáticas do contexto pandêmico no início, as aulas retornaram com as turmas dividida em dois grupos que se reservavam durante os dias da semana mas como poucos alunos retornaram a frequentar a escola, foi decidido pela docente que os grupos seriam reunidos, foi observado então que a frequência varia de 11 a 16 crianças por dia, mas diante do cenário de educandos em diferentes níveis de aprendizagem, já começa a ser pensado por ela e coordenação a necessidade de uma nova divisão de grupos que atenda às necessidades dessas crianças de forma mais específica, pensando em um plano mais avançado para aqueles mais desenvolvidos e outro mais focado para aqueles com mais dificuldades.

É importante ressaltar que nessa nova organização ainda é visível vários hábitos

marcados pela pandemia nas práticas rotineiras da instituição e da turma, sendo o uso constante das máscaras, salas mais vazias, e a tentativa de manter de o mínimo de distanciamento entre as pessoas, como horários diferentes de alimentação para algumas turmas, e recomendação para que as crianças não brinquem nos pátios durante o intervalo, organização essa que se mostra muitas vezes difícil quando se trata de crianças que ficaram tanto tempo longe de seus pares e anseiam por essa reaproximação. Um exemplo disso é quando uma criança da turma observada, pergunta a professora se eles iriam continuar indo à escola todos os dias e a docente responde que por enquanto sim, mas poderia mudar, e ela pede que não mude porque gostava de estudar com “todo mundo junto”. As relações entre os sujeitos são de extrema importância, pois como argumenta Santos e Jesus (2010, p. 04) “São essas vivências, na interação com as pessoas de seu grupo social, que possibilitam a apropriação da realidade, da vida e toda sua plenitude.”

É por esses motivos que insistir em mais uma separação dessas crianças deve ser pensado com cuidado, é importante que os profissionais tenham em mente os benefícios que a aprendizagem em pares tem para o desenvolvimento dos sujeitos, principalmente quando crianças. Com relação a isso a brincadeira é, portanto, algo fundamental nesse processo e mesmo que dessa forma limitada devido às restrições sanitárias, são observadas presentes na prática pedagógica da docente, quando reserva alguns minutos em sala para que eles brinquem, e em momentos em que disponibiliza quebra cabeças, ou organiza brincadeiras em grupo, e coordena uma atividade com corda entre as crianças. Durante essas atividades feitas em sala, que não são vistas no modelo remoto, é possível observar a todo momento a aprendizagem acontecendo, assim como apresenta Kishimoto (2010, p. 17):

As crianças de 6 anos foram transferidas para o Ensino Fundamental, mas continuam sendo crianças. A melhor forma de garantir a continuidade de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento é incluir, no projeto pedagógico do Ensino Fundamental, brincadeiras que ampliem os interesses das crianças pelas diferentes modalidades de letramento e estender cada vez mais a ação orientadora da professora.

Entretanto, nos planos de aula, ainda é trabalhado uma perspectiva muito monótona, com a repetição da leitura das famílias silábicas e números para memorização, extensa prática de escrita, e principalmente apoiado em atividades do livro didático. É perceptível a falta de atividades mais dinâmicas e do lúdico nas práticas pedagógicas, que se mantém de forma mais conservadora, como por exemplo, o uso de atividades impressas restritas e muito alinhadas às práticas tradicionalmente trabalhadas.

“Embora os professores não gostem de se declarar adeptos da metodologia tradicional, o que se percebe na prática, é que em muitos momentos, eles acabam por adotar a aula expositiva, seja para dar conta do tempo, seja para facilitar a compreensão de um conteúdo complexo. Essas justificativas,

no entanto, levam em consideração somente a tarefa docente, deixando de lado, a aprendizagem discente, uma vez que essa técnica não produz uma aprendizagem significativa." (SILVA, 2017, p. 24651)

Com tudo, diante das observações feitas presencialmente é notável a diferença entre os modelos de ensino. Em contato pessoal o professor consegue perceber as dificuldades das crianças e auxiliá-las no momento, além de que é possível acompanhar o desenvolvimento momentaneamente, promovendo o diálogo entre os discentes sobre as temáticas propostas no plano de aula, proporcionando que elas aprendam em colaboração, reflitam sobre as opiniões de seus pares, observem e ouçam umas as outras, em exemplo de quando é proposto atividades em colaboração, onde é possível perceber interação e dinâmica de ajuda entre elas, evidenciando a importância da aprendizagem em pares que não é possível na escola em modelo remoto.

Portanto as diferenças entre os processos de ensino e aprendizagem observados no modelo remoto, como foi feito, e o modelo presencial são facilmente percebidas, mesmo o modelo presencial ainda apresentando problemáticas e desafios a prática docente, se mostra mais efetivo ao tratar da aprendizagem de crianças, e as relações entre os sujeitos se provam ainda mais importantes, como uma parte fundamental e indispensável nos processos de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ações de imersão na escola por meio de atividades remotas e presenciais, enquanto residentes do Programa Residência Pedagógica, acessamos possibilidades de refletir e tecer um olhar mais a fundo sobre os desafios inerentes às práticas docentes, as mudanças ocorridas no ensino diante da situação emergencial ocorrida no país e a necessidade de concentrar esforços para o desenvolvimento de situações de aprendizagens remotas.

Em vista disso, foi possível perceber que a situação gerada imposta pela COVID-19 evidenciou questões já existentes no ensino presencial, agravou essas situações e antecipou outras, trazendo consequências econômicas, políticas, sociais, demonstrando a necessidade urgente de investimentos no campo educacional e que seja atribuído ainda um maior valor às questões ligadas à educação.

Deste modo, o momento agora exige uma nova postura educacional frente às questões relativas às necessidades dos alunos no cotidiano, e a forma como isso se dará resultará em fatores positivos, satisfatórios ou negativos mais à frente. Diante das dificuldades encontradas, é necessário que escolas e instituições obtenham um olhar cuidadoso quanto à forma de acolher, nos momentos de conversa, na escuta atenta e sensível, individual ou coletiva, pois muitos passaram por experiências dolorosas junto a eles e que o docente, figura extremamente necessária participe desses momentos

significativos de mediações, diálogos e interações junto aos mesmos.

Contudo, é necessário que diante desse cenário, possam ser repensadas novas estratégias de recuperação para o desenvolvimento e consolidação dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos anteriormente, mantendo o foco na aprendizagem; Observar onde tantas lacunas foram deixadas para que possam ser sanadas. Verificar o que deve ser priorizado, pensar atividades para repor o que não foi alcançado, reorganizar e adaptar conteúdos de acordo com a nova realidade educacional e adaptar novas metodologias para pensar todos os diferentes níveis de aprendizagem em que os mesmos se encontram, pois, embora sejam inúmeros os desafios, a educação precisa encontrar caminhos, unir forças para a transformação de um ensino que seja oferecido cada vez mais com qualidade .

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Thais. Impactos da Pandemia na educação. **Futura**, 19 de mar. de 2021. Disponível em:< <https://www.futura.org.br/impactos-da-pandemia-na-educacao/>>. Acesso em: 30 de set. de 2021.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13. 2017, Curitiba. SILVA, Marian Jesus da. **Abordagem tradicional e ativa: uma análise da prática a partir da vivência no estágio supervisionado em docência**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 24642-24652.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo; JESUS, Basiliano do Carmo de. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC), Assunção, 2010. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1. 2010, Belo Horizonte. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010. p. 1-20.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Shilling. 6ª ed. Porto Alegre: Art Med, 1998.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Data de aceite: 18/08/2022

Ednilza Amaro dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8404-8973>;
Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL
/Acadêmica do curso de licenciatura em
pedagogia, BRAZIL, E-mail; ednilzaa.santos@
gmail.com

Verônica Maria dos Santos Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7672-7204>;
Universidade Estadual de Alagoas -
UNEAL /Acadêmica do curso de licenciatura em
pedagogia, BRAZIL, E-mail; veronicamssa@
gmail.com

Rafael Washington Neves da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2306-9727>;
Universidade Estadual de Alagoas -
UNEAL /Acadêmico do curso de licenciatura
em pedagogia, BRAZIL, E-mail; rafa16neves@
gmail.com

Ângela Maria Marques

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0361-1865>
Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL /
Professora doutoranda em Pedagogia em
ciências da educação pela Universidade
Autônoma de Asunción, PARAGUAI, E-mail;
angelamarques@uneal.edu.br

RESUMO: O presente trabalho vislumbra discutir acerca do Programa Residência Pedagógica destacando sua relevância na construção da identidade docente. Pretende-se, também, exibir relatos de experiências vivenciados durante o período de atuação por meio da regência das atividades pedagógicas. Ressaltando suas

contribuições para o grupo de estudantes de graduação do curso de pedagogia que atuam no programa através do subprojeto: “Dimensões teóricas e práticas da alfabetização e letramento na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em pedagogia no programa residência pedagógica” da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) campus I, Arapiraca-AL”. Procurou-se elencar de forma sucinta os conhecimentos adquiridos na relação teoria e prática numa turma do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais da Escola 31 de Março localizada na cidade de Arapiraca, no agreste alagoano. Para fundamentar o trabalho utilizou-se como aporte teórico olhares de autores como: Pimenta (1997), Souza (2016), Pannuti (2015), Libâneo (1994), Carvalho (2012), entre outros, como também os documentos legais que regem o programa e relatos dos residentes. A abordagem utilizada foi qualitativa com pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. Ao final constatou-se a relevância do referido programa como meio de integração e aperfeiçoamento da prática docente, bem como é um importante instrumento na construção identitária de estudantes de licenciatura. Diante dos momentos vivenciados, desde a etapa de estudo, observação e regência houve um aprimoramento do fazer docente para além da sala de aula, possibilitando um olhar amplo para as especificidades de cada indivíduo envolvido no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Pedagogia; Residência Pedagógica.

PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM AS AN INSTRUMENT FOR BUILDING IDENTITY AND TRAINING FOR TEACHING

ABSTRACT: This work aims to discuss about the Pedagogical Residency Program, highlighting its relevance in the construction of the teaching identity. It is also intended to display reports of experiences lived during the period of work through the conduction of pedagogical activities. Emphasizing its contributions to the group of undergraduate students of the pedagogy course who work in the program through the subproject: “Theoretical and practical dimensions of literacy and literacy in the initial training of students of the degree course in pedagogy in the pedagogical residency program” of the State University of Alagoas (UNEAL) campus I, Arapiraca-AL”. An attempt was made to succinctly list the knowledge acquired in the relationship between theory and practice in a class of the 2nd year of elementary school in the early years of Escola 31 de Março located in the city of Arapiraca, in the rural region of Alagoas. To support the work, the theoretical perspectives of authors such as: Pimenta (1997), Souza (2016), Pannuti (2015), Libâneo (1994), Carvalho (2012), among others, as well as the legal documents that govern the program and reports from residents. The approach used was qualitative with bibliographic research and action research. In the end, the relevance of this program was found as a means of integration and improvement of teaching practice, as well as being an important instrument in the identity construction of undergraduate students. Given the moments experienced, from the stage of study, observation and conducting, there was an improvement in the teaching practice beyond the classroom, enabling a broad look at the specificities of each individual involved in the educational process.

KEYWORDS: Training teaching; Pedagogy; Residency Pedagogical.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade explicar sobre a importância do Programa Residência Pedagógica como instrumento de formação e construção da identidade docente de acadêmicos do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - campus I e socializar as experiências vivenciadas pelos estudantes residentes numa escola de educação básica de Arapiraca.

O período em que vivemos é atípico, devido à pandemia de Covid-19 que tem assolado o Brasil e países do mundo todo desde o início do ano de 2020, alterando assim as relações entre as pessoas em diversas esferas. Dessa maneira, com o fechamento das instituições de ensino para evitar a proliferação do vírus, a atuação dos residentes foi adaptada e vivenciada de modo remoto.

Construir-se como profissional reflexivo, crítico e autocrítico possibilita ampliar a visão de mundo dos indivíduos em seu campo de atuação, assim como a maneira de perceber o outro. Desta forma, através deste trabalho pretende-se evidenciar os impactos do Programa Residência Pedagógica (PRP) como ferramenta de aperfeiçoamento da prática docente e consequentemente sua influência na construção identitária dos sujeitos envolvidos no mesmo.

Apesar das atividades pedagógicas estarem sendo desenvolvidas de forma remota (online), para os graduandos que tem a oportunidade de participar de um programa de tamanha significância só tem a acrescentar, seja na vida pessoal ou profissionalmente, visto que há uma interação direta com o ambiente escolar, o tempo de vigência é propício para se ter uma melhor familiarização no âmbito escolar (18 meses). Conhecer a realidade da escola parceira com seus diferentes atores sociais e colocar em prática o que se aprende no meio acadêmico é fundamental para quem pretende ser professor ou professora.

METODOLOGIA

Na metodologia foi realizada uma pesquisa bibliográfica, para compreensão de todos os campos de atuação que perpassa o Programa Residência Pedagógica, a abordagem utilizada foi qualitativa, pois se orienta na busca de informações, conceitos e estudos variados em relação ao tema abordado. Para a pesquisa bibliográfica buscou-se livros, artigos e documentos oficiais para embasamento teórico e enriquecimento da escrita deste trabalho.

Foi utilizado também como suporte metodológico as observações, reflexões e atividades desenvolvidas pelos residentes, presentes nos registros de experiências vivenciados durante a execução do PRP até o presente momento. Para isso foi utilizado a pesquisa-ação:

A pesquisa-ação tem sido concebida principalmente como metodologia de articulação do conhecer e do agir (no sentido de ação social, ação comunicativa, ação pedagógica, ação militante, etc.). De modo geral, o agir remete a uma transformação de conteúdo social, valorativamente orientada no contexto da sociedade. Paralelamente ao agir existe o fazer que corresponde a uma ação transformadora de conteúdo técnico delimitado. (THIOLLENT, p. 100, 1986).

Deste modo, à medida que os trabalhos dos residentes juntamente com as orientações ocorriam, aconteciam concomitantemente as reflexões para melhorar a prática diante dos desafios que surgiam. Ou seja, para melhor atender as necessidades dos alunos sempre eram revistas as ações pedagógicas objetivando sanar ao máximo as dificuldades de aprendizagem.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SUA FUNÇÃO E IMPORTÂNCIA PARA FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE DE ALUNOS DE IES

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi instituído no ano de 2018, na Portaria Gab. Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que busca viabilizar aos alunos de licenciatura das

universidades brasileira experiências no ambiente escolar. O PRP desenvolve uma parceria ampla com governo, estados e municípios, que envolvem as instituições de ensino superior (IES) e escolas de educação básica, ou seja, ela ocorre em âmbito nacional. Segundo a portaria: (CAPES, 2018) no Art. 1º resolve que:

Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

O PRP têm como público alvo os discentes das Instituições de Ensino Superior (IES) com o intuito de aperfeiçoar e aproximar as teorias e as práticas docentes, porém ela perpassa por IES até as escolas básicas, assim, aproximando o ensino superior e a rede de ensino básico com seleção das IES, por meio de projeto institucional e subprojeto inovador assim como editais direcionados para docente orientador, coordenador institucional, residentes e preceptor e escolas-campo, que são os componentes fundamentais para execução do programa.

Tendo em vista que o Programa Residência Pedagógica tem seu foco principal a imersão dos licenciandos a partir da segunda metade do curso no contexto escolar, fica evidente sua importância para que os futuros professores e pedagogos enriqueçam seus conhecimentos acadêmicos. No que tange a sua formação e identidade como profissional, para, além disso, ele oportuniza aos acadêmicos a vivência no chão da escola de maneira integradora, atuando dinamicamente. Isso por que entre seus objetivos, o PRP se apresenta como uma remodelação dos estágios supervisionados e fortalecimento da docência como esclarecem os parágrafos II e III do artigo 2º da portaria nº 38/ 2018:

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado 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 aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

Tendo em vista o período de duração do programa, para os residentes que participam dele integralmente, permite acompanhar o ciclo completo do ano letivo dos alunos, onde nesse período o graduando perpassa desde o diagnóstico inicial de cada aluno até a avaliação final, fazendo com que haja uma compreensão de cada etapa das ações no percurso do ano letivo de determinada série escolar da educação básica.

O projeto da Instituição de Ensino Superior no Programa Residência Pedagógica tem período vigente de um ano e meio (18 meses), dividido por três etapas ou módulos, com carga horária definida em diferentes aspectos de formação, com 138 horas cada, totalizando no final 414 horas. Cada módulo em sua divisão de horas contempla 86

horas de preparação da equipe, obtendo estudo sobre os conteúdos, metodologias, familiarização com a ação e ambientação na escola e da observação em sala de aula, entre outras atividades, 12 horas de elaboração de planos de aula e 40 horas de regência dos residentes com o acompanhamento do preceptor.

Assim, o subprojeto atribui para os residentes vivenciar momentos de diferentes formas, como está posto no Edital nº002/PROGRAD/UNEAL/PRP/2020:

Ambientação: vivenciar a rotina escolar para conhecer o funcionamento da escola e a cultura organizacional, acompanhar as atividades de planejamento pedagógico, identificar como é feita a articulação da escola com as famílias e a comunidade, dentre outros aspectos.

Observação semiestruturada: observação em sala de aula a partir de um roteiro definido pelo residente juntamente com o docente orientador.

Regência: elaborar planos de aula e ministrar conteúdos em sala de aula ou oficinas temáticas na escola, com acompanhamento do preceptor.

Esses momentos de ambientação, observação e regência, permitem aos licenciandos vivenciarem e iniciarem sua construção profissional, tendo o chão da escola como base e despontar à docência. Em decorrência do acompanhando do passo a passo de todo um ciclo letivo, permitindo assim, um adiantamento do futuro campo de trabalho e reconhecimento como professor ou pedagogo, identificando e integrando-se à realidade, na prática. Desta feita:

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 de pedagogia oportunidades para que desenvolva a capacidade de relacionar teoria e prática docente (PANNUTI, 2015, p. 7).

Nesse sentido, o PRP trouxe uma nova perspectiva para a docência, pois, se estabelece uma relação de troca de conhecimento na formação inicial possibilitando mudanças sociais e garantindo melhorias no processo educativo, tanto na formação dos residentes com o apoio do preceptor quanto nas aprendizagens dos alunos atendidos pela escola parceira, através da ação educativa.

Outrossim, é de grande relevância para os futuros professores estarem envolvidos e familiarizados com a organização escolar, desde a comunidade interna, externa e, também, conhecer a realidade de sua clientela com suas especificidades. Souza (2016, p. 11), ressalta que:

A teoria e prática, conhecimento e ação articulam-se na formação, portanto, devem ser inseparáveis, como devem ser inseparáveis as concepções e habilidades operativas, técnicas e tecnológicas no trabalho docente, o qual é desenvolvido diariamente na complexidade da sala de aula.

Nesse processo complexo de formação para a docência, quanto mais agregar e articular os conhecimentos adquiridos na universidade com a prática é de suma importância, simultaneamente, corrobora para a reafirmação da identidade e consolidação da profissão. Assim, a importância do Programa Residência Pedagógica no processo de construção da identidade docente e na formação prática das ações pedagógicas é imensa, além de promover a parceria entre as universidades, com as instituições de educação básica e da CAPES, para o desenvolvimento da educação.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E VIVÊNCIAS DOS RESIDENTES

Com base em pesquisas do Projeto Político Pedagógico (2019), que tivemos acesso, as experiências vivenciadas e registros dos encontros com o corpo docente e gestão escolar, discorreremos nesta parte de nossa pesquisa descrevendo o contexto socioeconômico, político pedagógico, e cultural da escola e da comunidade para então explanar os objetivos do subprojeto “Dimensões teóricas e práticas da alfabetização e letramento na formação inicial dos discentes do curso de licenciatura da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) campus I, Arapiraca-AL”, e por fim culminar com as experiências vivenciadas por nós acadêmicos do curso de pedagogia no Programa Residência Pedagógica.

Segundo o projeto político pedagógico (PPP) de 2019, a Escola de Ensino Fundamental 31 de Março está localizada na Rua Brasília nº454, bairro Brasília em Arapiraca-AL. Possui turmas no turno matutino (6º ao 9º ano) e vespertino (1º ao 5º ano), com um total de 523 alunos. A sua clientela possui um perfil bem variado, sua condição social vai da classe baixa a uma classe média baixa, destacando-se bastante o lado emocional dos alunos. A renda familiar em alguns momentos é proveniente de ações do governo como o Bolsa Família, sendo a maioria dos pais trabalhadores do comércio local, outra parte trabalha em casa de família.

A proposta do subprojeto denominado “Dimensões Teóricas e Práticas da Alfabetização e Letramento na Formação Inicial dos discentes do curso de licenciatura em pedagogia no PRP” se dá na integração de diversos saberes teóricos apreendidos no decorrer do curso, em especial aos conhecimentos sobre práticas de alfabetização e letramento, buscando criar olhares para o planejamento e intervenção na prática pedagógica. O projeto busca inserir os professores em formação no âmbito escolar, conhecer e aprofundar na pluralidade que ele carrega, suas culturas, realidades e diversificações.

Em outras palavras, está ligado à ação prática e reflexiva, portanto, uma parte disso é o conhecimento teórico e o conhecimento prático, baseado na experiência que fornece informações constantes que são processadas no dia a dia da atividade profissional. Assim, não basta ter conhecimento teórico, mas sim o conhecimento prático que é imprescindível.

A demais, junto com a experiência, legitima-se e questiona-se o conhecimento teórico para que a prática não se torne mera reprodução.

Na primeira semana de outubro de 2020 se inicia de forma efetiva a participação dos residentes no Programa Residência Pedagógica (2020-2022) de forma remota em decorrência da pandemia do Covid-19, tendo logo de início reuniões de formação com a professora orientadora em parceria com a professora preceptora e, paralelamente a isso, iniciou-se também período de ambientação e observação. Passado esse período começa-se a regência e simultaneamente continuamos tendo momentos de formação.

A ambientação escolar corresponde à primeira fase do Programa Residência Pedagógica, nela os residentes têm a possibilidade de conhecer a realidade da escola, o espaço físico, os funcionários, o corpo docente, a gestão da escola e o Projeto Político Pedagógico. Segundo Carpinteiro e Almeida (2008, p. 46):

Entendemos por ambiente escolar o conjunto formado por atividades (aula, estudo, prática esportiva, limpeza, etc.) e espaços (salas, laboratórios, quadras, etc.). Atividade significa ação efetivada pelo professor, estudante, funcionário, entre outros, em suas atividades corriqueiras da escola, poderá ocorrer tanto numa sala, quanto num auditório ou, ainda, num pátio aberto.

Ou seja, no momento da ambientação escolar a gestão da instituição proporciona aos acadêmicos a conhecer seu espaço de atuação no período de execução da RP, porém em virtude da pandemia do coronavírus tal ação foi impossibilitada.

Assim, o desenvolvimento e a nossa participação no projeto do PRP está sendo de extrema importância, diante da experiência ímpar e ações vivenciadas através dos encontros dedicados ao estudo teórico, pesquisas, observação e regência, percebe-se que além de diminuir a distância entre teoria e prática o PRP possibilita e oportuniza momentos ricos de aprendizagens e construção identitária da formação docente.

RESULTADOS E DISCURSÕES

Considerando a relevância da participação dos discentes o enfrentamento na prática de ensino ainda quando estão na universidade é essencial para eles se familiarizarem com seu futuro campo de trabalho. Diante disso, é imprescindível conhecer a realidade que os futuros professores irão se deparar. Atentar-se para o planejamento, reflexão para enfrentamento dos desafios postos diante da profissão é de grande relevância e há sempre aprendizados novos e diferentes no dia a dia da escola.

Dessa maneira, a inserção na escola parceira do PRP nos possibilitou um olhar diferente da prática docente e dos desafios que ela enfrenta cotidianamente e também a reafirmação do compromisso com a profissão.

É evidente e fundamental conhecer seu campo profissional para saber encarar as

especificidades de determinado grupo social respeitando sua realidade para se alcançar resultados satisfatórios frente aos desafios que é ensinar. Júnior (2010, p.6) afirma que:

Nesse contexto, a capacidade de (auto)questionamento é pressuposto para a reflexão, que não existe de modo isolado, mas como resultado de um processo que acontece no constante questionamento entre o que se pensa e o que se faz, sendo necessária uma prática educativa voltada para um novo contexto de aprendizagem, para se estabelecer uma nova relação entre professor-conhecimento-aluno.

Em vista disso, durante o andamento do PRP houve uma tomada de consciência e de responsabilidade quanto à realidade social dos alunos que o professor precisa ter para que possa assumir a construção diária da sua formação acadêmica e minimizar futuros problemas que se encontram dentro das escolas, problemas estes de ordem: econômica, cultural, política, ideológica entre outros.

Nesse sentido, as experiências a seguir foram relatadas como nossas vivências durante o Programa RP, divididas em falas denominadas, em Residente 1, Residente 2 e Residente 3:

Não vivenciamos o período de ambientação de forma plena por não estarmos no chão da escola no dia a dia, não nos foi apresentando o espaço físico da escola, os alunos, pais e/ou responsáveis e funcionários pessoalmente, o que causou logo de início um distanciamento entre os residentes, a comunidade e a escola, sendo ela possibilitada somente a partir de conservas com a preceptora, em algumas reuniões com os pais e nas reuniões com o corpo docente, com o grupo gestor da escola, o que não pode ser caracterizado como uma ambientação, comparado de como seria se estivéssemos todos juntos no contexto escolar, porém na tentativa de amenizar essa distância fomos adicionados no grupo da turma no WhatsApp, no então 1º ano, onde nós residentes gravamos pequenos vídeos nos apresentado aos alunos e conseqüentemente aos pais e responsáveis, além de colocarmos ali como instrumento para aprendizagem individual de cada aluno e também como mediador do crescimento coletivo. Esse grupo no WhatsApp passou a ser a sala de aula onde iniciamos nossas práticas no PRP. (RESIDENTE 1).

A observação foi algo que utilizamos em todos os momentos para identificar situações e o desenvolver das aulas, onde nesse espaço (escola) o conhecimento é construído, com cada indivíduo possuindo sua individualidade. A mesma, dentro do campo pedagógico se posiciona como uma ferramenta direcionada e geralmente usada apenas para diagnóstico ou avaliação.

É claro que se posicionar em um lugar de observação pode gerar dúvida e reflexão diante da prática pedagógica, mas devemos ter em mente que cada educador possui sua prática, não é algo pronto e acabado que todos devem possuir, mas se constrói gradativamente.

A prática e a teoria podem caminhar juntas no auxílio de sua formação, permitindo

assim um aprendizado significativo e real. Como apresenta Pimenta (1997, p.100):

A educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. A Pedagogia, enquanto ciência (teoria), ao investigar a educação enquanto prática social, coloca os "ingredientes teóricos" necessários ao conhecimento e à intervenção na educação (prática social).

Podemos entender a observação como instrumento de análise de situações escolares que nos permite indagar, discordar, descobrir, compreender o cotidiano escolar, destacando assim, que a observação não é neutra, pois quem vê é o sujeito, culturalmente situado e socializado, com certas experiências e conhecimentos.

A observação é participante, onde o residente se encontra integrado na sala de aula em meio às interações que acontecem, acontecendo assim, as coletas de dados de modo sistemático. É por isso que o observador entra em campo, com perguntas, objetivos gerais, e um suporte teórico construído a partir da sua própria jornada acadêmica.

Iniciamos a observação acompanhando as aulas no grupo da turma no WhatsApp, e logo percebemos que este momento estava muito distante das ações como são feitas em sala de aula, isso porque, as aulas ficavam muito restritas aos envios de áudios explicativos da professora preceptora, vídeos prontos do YouTube e foto de atividades do livro didático. Porém em contrapartida a essas situações ficou claro na observação a disponibilidade da professora em estar perto dos alunos, em conversar com os mesmos e com os pais e responsáveis para diminuir esse distanciamento. A professora buscou sempre alternativas de atividades dinâmicas e brincadeiras onde o aluno pudesse participar efetivamente, foi perceptível também a busca incansável pela alfabetização dos alunos, mesmo com muita dificuldade, isso porque a interação entre os alunos e a professora é fundamental para essa aprendizagem (RESIDENTE 2).

Simultaneamente com a ambientação e a observação, ocorrem as formações que são momentos mediados pela professora orientadora, com estudo de documentos, textos e livros que contribui para a formação docente dos residentes. Esses momentos de formações perpassam por estudos da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, de Alfabetização e Letramento, participação em seminários e reuniões periódicas com a professora orientadora.

Nossos momentos de formação sempre foram mediados pela professora orientadora durante reuniões via plataforma Google Meet, foi iniciado com os estudos do PPP da escola e discussões em rodas de conversas, além de outros documentos importantes para a formação e execução da prática docente como o estudo da BNCC, grupos de estudos subdivididos entre os 10 residentes participantes para construção de novos textos, pesquisa sobre a formação de professores e a formação continuada, além de sermos direcionados a participar, como ouvinte de eventos online, esses momentos foram de grande conhecimento para nossa formação e entre os autores mais

estudados esteve sempre presente a professora Magda Soares, já que o foco da RP está na alfabetização e no letramento dos alunos do primeiro e do segundo ano da Escola 31 de Março. Esses momentos de formação estão presentes até hoje. (RESIDENTE 2).

Outra fase que também faz parte do PRP é a regência, esta é a realização de uma ou mais aulas ministradas pelo próprio discente na sala de aula. Nesse sentido ela deve ser preparada, avaliada e acompanhada pelo professor preceptor. É a oportunidade de os graduandos residentes inserir-se na realidade da sala de aula e reavaliar seus métodos pedagógicos, adaptando-os de acordo com as necessidades de aprendizagens dos alunos.

O estágio ou fase de regência pode se constituir em uma ação formativa que influência no desenvolvimento da sua identidade profissional.

Um dos principais objetivos desse tipo de estágio é fazer com que nossos alunos aproveitem os estágios para testar, como professores, as inovações que discutiram teoricamente e/ou observaram com os bons professores da escola básica. (CARVALHO, 2012, p. 66).

O planejamento foi elemento constante, já que é constituído como a organização das atividades do professor, no qual será trabalho no período letivo, é uma programação das atividades, uma orientação para sua ação docente. Para Libâneo: “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando as atividades escolares e a problemática do contexto social”. (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Nossa atuação na regência deu-se a partir da construção do projeto de intervenção pedagógica, onde tivemos como tema “Conectando saberes através das disciplinas de língua portuguesa e matemática”, embora cite apenas duas disciplinas as aulas perpassam por outras na busca da interdisciplinaridade, também iniciamos os planejamentos e a elaboração dos planos de aulas diários. A regência teve início junto com o ano letivo de 2021, com a produção de vídeos com os conteúdos das aulas, logo de início causaram algumas dificuldades, pela falta de recursos e de experiência nessa produção, passamos a trabalhar bastante com o livro didático, para além do livro didático buscamos também vídeos do YouTube e atividades encontradas na internet, mas sempre com muito cuidado para não fugir da realidade dos alunos, acompanhamos os alunos durante as aulas tirando dúvidas e também tivemos alguns encontros individuais com alguns deles para ajudar a sanar quaisquer dificuldades existentes. As avaliações e acompanhamento de atividades foram feitas a partir de devolutivas, com fotos das atividades, além de alguns áudios e vídeos onde os alunos desenvolvem algumas ações como leituras ou participando de alguma brincadeira e envia no grupo da turma no WhatsApp. (RESIDENTE 3).

Dessa forma, diante das falas, o planejamento precisa estar em constante revisão, possuindo modificações de acordo com as condições reais no dia a dia. Ele não deve ser iniciado por problemas sociais, mas pela lista de conteúdos que se tem trabalhado, refletidos na prática social, ao qual a escola encontra-se inserida, sendo que o sistema escolar já

possui uma organização e uma estrutura escolar. Assim, foi de grande importância analisar todo processo escolar e compreender que o planejamento deve ser construído de acordo com a realidade vivenciada e adaptado diante das necessidades que o cotidiano apresenta, além de praticar uma autoavaliação, levando em consideração o desempenho dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências adquiridas durante o Programa de Residência Pedagógica, foi possível perceber que a formação docente vai além do campo da teoria, a mesma necessita de uma relação mútua entre a teoria e prática, caminhando por uma longa jornada de troca de saberes e aprendizados. Dessa forma o PRP, oportuniza viver e conhecer as atividades e dificuldades do ambiente escolar, além da integração dos licenciandos dos cursos de licenciatura, de forma ativa nas atividades, em parceria com os professores e supervisores.

Diante da pandemia da Covid-19, vivenciamos inúmeros desafios, pois, nos deparamos com uma nova organização social, e educacional com o ensino remoto emergencial, impossibilitando assim maior contato com a escola parceira/campo de atuação.

Contudo, diante da oportunidade de participar de um programa com tamanha relevância, foi possível garantir grande aprendizado para melhoria do futuro desempenho profissional. Vale ressaltar que, apesar dos encontros e desenvolvimento das atividades pedagógicas estarem acontecendo de forma remota (online) a experiência adquirida nos permite enfrentar diversas dificuldades do trabalho docente durante a prática do ensino.

Ao longo do processo houve diversos momentos de troca de conhecimento, reforçando a relação entre universidade e escola, permitindo aos residentes aprenderem uns com os outros, com a professora preceptora e docente orientadora. Essas trocas de conhecimentos enfatizam a necessidade de manter sempre diálogos, estreitando os laços entre universidade e as escolas de educação básica, além de aproximar substancialmente a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Módulo 10: Teorias do espaço educativo.** / Antônio Carlos Carpinteiro, Jaime Gonçalves Almeida. – Brasília: Universidade de Brasília, 2008. 106 p.

CAPES. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Brasília, 2018.

CARVALHO, A. N. P. **Os Estágios nos Cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

JÚNIOR, Valter Carabetta. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. p. 580-586, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PANNUTI, M. P. **A relação teoria e prática na Residência Pedagógica**. XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUZA, F. D. (org.). **Professores principiantes e a inserção à docência**: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. 197 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

UNEAL. **Editais nº002/PROGRAD/UNEAL/PRP/2020**. Chamada interna para proposta de subprojeto do Programa Residência Pedagógica – PRP/CAPES Nº 001/2020. 2020.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 18/08/2022

Andresa dos Santos Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5366-1959>; Acadêmica de Pedagogia e Pibidiana do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – (PIBID/CAPES) pela a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, Arapiraca, Alagoas, BRAZIL, E-mail: andresa_araujo2001@outlook.com

Ednaldo Oliveira dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2895-4167>; Acadêmico de Pedagogia e Pibidiano do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – (PIBID/CAPES) pela a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, Arapiraca, Alagoas, BRAZIL, E-mail: ednaldooliveirasantos4@gmail.com

James Cleudson Barbosa Farias

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-8797>; Acadêmico de Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, Arapiraca, Alagoas, BRAZIL, E-mail: cleudsonjames@gmail.com

Grupo de Trabalho: Pedagogia/alfabetização PIBID

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir e refletir sobre a prática docente na atualidade, colocando em foco sua atuação nos tempos de pandemia causada pelo Covid-19. A elaboração desse trabalho busca analisar como as tecnologias presentes no século XXI trouxeram praticidade em vários setores da sociedade bem

como novas possibilidades de uso no ambiente educacional.

Apesar da crescente inclusão digital, iniciada nas últimas duas décadas, a pandemia mostrou que até mesmo os ditos “nascidos digitais” têm dificuldade em adequar os meios digitais à educação, o problema fica ainda mais explícito quando levamos em conta os educadores mais “tradicionais” com seus métodos de ensino a margem de tais ferramentas.

As últimas décadas foram marcadas por inúmeros avanços tecnológicos que modificaram a forma das pessoas se comunicarem, dentre tais avanços cabe ressaltar a *internet*, e como esta, atualmente é um grande depósito de conhecimento em todas as áreas, além disso, em paralelo ao surgimento e advento da *internet*, surgiram as ferramentas digitais que são capazes de dar voz a todo e qualquer indivíduo, porém apesar de tão comuns, tais ferramentas comumente utilizadas para o entretenimento, tiveram e têm um papel importantíssimo nos novos rumos da educação, no durante e certamente no pós-pandemia.

Nesse sentido, é de suma importância que as tecnologias sejam efetivamente inseridas no campo educacional de forma eficiente e segura por parte dos professores e alunos. Refletindo sobre a prática docente em tempos de pandemia (uso de excessivo de tecnologias) buscamos entender quais são os desafios e problemas na

utilização de recursos tecnológicos no ambiente educacional.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo de nossa reflexão fizemos uma pesquisa de caráter bibliográfico acerca do processo de alfabetização e letramento assim como a prática docente durante o período de isolamento decorrente da pandemia do Covid-19. Buscamos analisar onde frequentemente acontece o processo de alfabetização e letramento que é geralmente entre o 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Sendo assim, realizamos uma pesquisa no campo educacional através de uma entrevista de forma virtual, com um formulário produzido pelo aplicativo Google Forms, com profissionais da área da educação dos anos iniciais do ensino fundamental referentes as suas experiências utilizando meios digitais para ministrar aulas durante o período de isolamento. Analisamos artigos e livros da área da educação para enriquecer nossa percepção com relação à prática docente nos tempos atuais.

O PAPEL DA TECNOLOGIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Vivenciamos, neste século XXI, a era da comunicação, sobretudo digital que está inserida em vários setores da vida humana e de diversas maneiras, sendo assim, na educação não seria diferente. A *internet* aproxima cada vez mais a comunicação das pessoas, ela desempenha um papel importante na forma que as pessoas trabalham, se divertem, e principalmente em como aprendem. De acordo com a concepção de Perrenoud (2000, p. 26) “durante muito tempo a tarefa do professor era assimilada à aula magistral seguida de exercícios”, na atualidade ele tem que lidar e aprender com as várias formas de letramento, desenvolvendo assim uma didática atual que se adeque à cultura das tecnologias que se tornaram um apoio ao processo educacional, exigindo do docente o desenvolvimento de novas práticas.

É perceptível que as tecnologias se tornaram uma ferramenta importante no processo de aquisição da alfabetização e do letramento dos educandos por isso torna-se necessário que os professores pensem e ampliem a sua didática com formações continuadas relacionadas as tecnologias e pensem como é apontado por Paulo Freire “a formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2012, p. 22). Utilizar vídeos, filmes, músicas e slides para ajudar no enriquecimento da sua didática é fundamental para o educador melhorar seus meios de alfabetizar e letrar, que acontecem formalmente em salas de aula dos primeiros anos do ensino fundamental, mas que estão conectados a muitos processos da sociedade contemporânea extremamente ligados a tecnologia.

As escolas e conseqüentemente os educadores devem oportunizar práticas atualizadas, com o objetivo de acabar com o alfabetismo funcional, quando não se compreende efetivamente o que se lê e/ou escreve, essa situação acontece por escolhas mal feitas da prática docente, tornando as aulas descontextualizadas, não contemplando o significado da realidade social. Aprender é uma condição que aparece no ato de ensinar, por isso o professor deve estar sempre procurando se atualizar conjuntamente com seus alunos. Paulo Freire afirma:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1997, p.32).

Para se tornar um sujeito alfabetizado e efetivamente letrado, é necessário que o indivíduo esteja devidamente atualizado com o seu contexto social, que haja vista é um mundo cheio de comunicação e essencialmente expressivo nos meios de informação. Por essa razão exige-se que “essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE. 2012, p. 14).

Vivemos em uma sociedade onde está tudo conectado, sendo assim, o espaço educacional deve acompanhar o desenvolvimento das tecnologias e fazê-las ferramentas no processo de alfabetizar e letrar. Conforme aponta Xavier:

O letramento digital é importante por considerar a necessidade dos indivíduos em dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas pelas escolas e demais instituições de ensino, a fim de capacitar os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio, cercado cada vez mais por máquinas eletrônicas e digitais. (2005, p.133).

As TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) associadas as boas práticas pedagógicas podem contribuir efetivamente no processo de alfabetização. Todos os dias temos contato com a linguagem do universo digital, e as crianças não estão fora dessa constatação, a cada dia as crianças estão fazendo uso de textos multimodais, de aparelhos eletrônicos, mídias sociais, vídeos e fotografias. A leitura e a escrita estão anexadas a aparelhos e plataformas digitais, sendo assim o uso nas salas se torna necessário por fazer parte do cotidiano da maioria das pessoas. Com o contato frequente com a *internet* as necessidades para se aprender mudaram, sendo assim a alfabetização e o letramento precisam acompanhar e se adaptar aos contextos sociais com novas práticas que envolvam a tecnologia.

Para se alfabetizar letrando, na atualidade, é necessário que se faça uso dos recursos tradicionais, não desconsiderando os mesmos, mas também se faça uso de

recursos tecnológicos existentes na realidade que o indivíduo já alfabetizado e letrado se encontra na sociedade. Para promover a articulação e contextualização do que é ensinado, é preciso que se alfabetize letrando, ou seja, use contextos da sociedade no ensino com a finalidade de criar um sujeito ativo emancipado em sociedade. Levando-se em conta que o letramento não acontece tão somente diante da palavra escrita, mas das várias formas de leituras e releituras possíveis.

A PRÁTICA DOCENTE NA ATUALIDADE

O ano de 2020 ficou marcado pelo início da pandemia causada pelo Covid-19. Em decorrência disto, diversos setores da sociedade tiveram suas atividades suspensas ou precisaram se reformular para de alguma forma continuarem funcionando. Com a educação não foi diferente, instituições de todo o Brasil num primeiro momento, se viram obrigadas a fechar suas portas e adotar as medidas viáveis para o atual momento de impossibilidade das atividades corriqueiras.

A educação no Brasil, transcorre de um processo histórico, onde forças conflitantes acentuam-se em um meio termo para entregar aos estudantes uma estrutura educacional capaz de suprir suas demandas de desenvolvimento e as demandas do mercado, para tal fez-se necessário tempo para desenvolver metodologias, aparato teórico e formação prática de profissionais para a atuarem em tal área, além de uma série de políticas públicas para dar sustento e fomento a este projeto. “A crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto” (RIBEIRO, 1986, P.10), é evidente que todo o sucateamento, falta de investimentos e de infraestrutura presente na educação brasileira, é oriunda de um programa que visa manter as classes inferiores da sociedade, sempre a mercê do mando das classes dominantes bem como do poder do capital. Sendo assim é necessário fazer da educação, não uma ferramenta do sistema, mas sim forma de compreensão e superação de tal máquina.

O trabalho do educador, é por si só uma das atividades mais desafiadoras que existe, pois é função deste, de forma consciente e intencional, guiar o desenvolvimento de seus alunos e os permitir alcançarem seus potenciais. Porém, tal atividade por certo já tão complexa, encontra diversos entraves quando todo o entorno da educação é inundado por querereres e poderes que cerceiam o educador.

Para o bem fazer do seu labor, o educador carece de saberes, métodos e habilidades que são desenvolvidos tanto em seus anos de formação, e muito mais/ou efetivamente quanto no exercer de sua prática. Muitos educadores, porém, engessam-se em suas metodologias e não conseguem acompanhar os avanços da tecnologia, que por muitas vezes não de ser, se não facilitadores, pelo menos auxiliares de sua prática.

A pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2020, fez

com que educadores e educandos se afastassem das salas de aula presenciais, apesar de receberem críticas por parte alguns setores da sociedade, esta foi a medida a mais assertiva e viável no momento pandêmico. Diante de tal cenário, o isolamento social se fez necessário, para atender as novas demandas sociais e restrições oriundas do panorama atual. Todas as instituições educacionais, públicas e privadas, tiveram que buscar meios aos quais a educação não se afastasse totalmente da vida dos alunos mesmo ante tal período de isolamento. Neste contexto as TIC's, outrora já presentes no cotidiano, fizeram-se ferramentas de extrema importância, visto possibilitarem a continuidade dos trabalhos mesmo que de forma remota.

O momento atual nos faz refletir como estes profissionais, de extrema relevância para nossa sociedade, enfrentaram e enfrentam estes desafios de lecionar de forma remota, precisando para isto se adequarem a uma realidade e ferramentas as quais não foram previamente preparados. Inicialmente não podemos deixar de mencionar que este é um momento de incertezas, tanto para os professores quanto para os alunos. No início não havia certezas sobre os rumos que iam se tomar, porém a pandemia se prolongou. Dentro deste panorama as TIC's mostraram-se ferramentas essenciais para mediar o contato entre professores e alunos. O momento exigiu criação e recriação da prática educativa, "(...) como seres históricos nós estamos permanentemente engajados na criação e na recriação de nossa própria natureza" (FREIRE, 2009, P.45). De fato, esse momento pandêmico será lembrado como um momento histórico em que precisamos nos reinventar principalmente no campo educacional, onde, os outrora vigentes, paradigmas tiveram de ser quebrados, professores se viram obrigados a reformular e reinventar seus métodos e práticas para que houvesse a adequação à nova realidade.

No cenário de readaptação, os professores, primeiro fizeram uso dos recursos tecnológicos aos quais mais dominavam, devido ao seu uso diário e pessoal, sendo assim, muitos deles recorreram a aplicativos de mensagem, como o *Whatsapp*, em segunda instância, fez-se necessário que suas aulas fossem gravadas, então, estes fizeram uso de seus celulares e webcams para que, de forma improvisada, pudessem transmitir suas aulas a seus alunos. Já, após alguns meses e uma pequena estrutura de planejamento, escolas e professores começaram a utilizar aplicativos cuja finalidade é a educação, como o Classroom, *Meet* e Forms, tais usos permanecem até os dias atuais.

Apesar da existência de tais ferramentas, ainda assim, os professores enfrentaram muitas dificuldades, seja no uso e manuseio de tais tecnologias ou pela necessidade de adquirir tais ferramentas com recursos próprios. Não obstante a isso, há também o lado dos estudantes, que apesar de possuírem mais facilidade no manuseio das ferramentas digitais, muitos deles, por serem de famílias carentes, não possuíam meios para acompanhar as aulas pela impossibilidade de adquirir as ferramentas necessárias.

O papel da família na educação, também foi afetado pelo momento incomum gerado

pela pandemia, e conseqüentemente com essa nova roupagem da educação, muitos pais sentiram-se despreparados para acompanhar seus filhos nas atividades escolares, bem como participar ativamente na educação acadêmica deles. Os desafios para as famílias também foram muitos, desde a falta de tempo em conciliar o trabalho com os estudos dos filhos, à falta de instrumentação teórica e prática para acompanhar os mesmos.

Face ao exposto, vimos que esse momento atípico imbuíu na educação brasileira novas dimensões. (PIMENTA, 2008), diz que, a profissão docente é uma forma de intervir na realidade tendo como mediadora a educação. No contexto atual, o professor é de suma importância para conscientizar os alunos através de sua prática, a educação é indispensável na vida das pessoas para uma sociedade justa igualitária e crítica.

UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EM TEMPOS EM PANDEMIA

Dentre tudo que discorreremos ao longo deste trabalho, o mais notável é o impacto que a atual pandemia de Covid-19 causou à educação, inúmeros paradigmas foram quebrados e educadores e estudantes tiveram que se ver obrigados a adentrar em uma realidade de ensino até então desconhecida por ambos.

Nos primeiros meses da pandemia do Covid-19, a educação foi um dos setores que se viu obrigado a parar suas atividades, porém por ser um serviço indispensável em qualquer sociedade, tal hiato teve que ser o mais breve possível, e os responsáveis pela educação tiveram que encontrar novos meios para que o desenvolvimento dos alunos não fosse severamente afetado, a saída para isso foram os meios digitais, a *internet* e a educação remota. Porém, diferentemente de um projeto pensado e alicerçado ao longo de anos de estudo e prática, tal implementação se viu obrigada a ser implantada às pressas e sem uma métrica comum pré-estabelecida pelos entes federais responsáveis pela educação nacional. Sendo assim, em escala macro, cada secretaria de educação municipal traçou suas diretrizes e ações para esse retorno remoto às atividades educacionais, e em escala micro, cada escola procurou os meios dos quais dispunha para acompanhar tais diretrizes. Como agente direto da educação, temos o papel do professor, que é quem está diretamente ligado aos estudantes e que é o agente último desse processo, e como tal, tais mudanças e adaptações se mostraram mais pesadas ao professor, que se viu obrigado a mergulhar de cabeça em um mundo digital ao qual não recebeu formação, nem tão pouco meios.

O que discorreu disso, foi um cenário de imprevisto e adaptação, no qual os professores utilizaram os meios dos quais dispunham para que da melhor forma possível, suas práticas não fossem mais afetadas do que já vinham sendo. É indubitável, que na sociedade em que vivemos, todos de algum modo tenham contato com a tecnologia, porém, apesar do contato, ficou claro, que para muitos, tais tecnologias são de difícil assimilação, ainda mais quando se fazem necessárias para sua prática laboral, e foi isto que ocorreu

com os professores. Muitos deles, apesar de possuírem smartphones, notebooks, desktops e acesso à *internet*, não estavam preparados para utilizar tais tecnologias em sua prática pedagógica.

Concomitantemente a isto, temos o outro lado da moeda, os alunos, que apesar de mais inseridos nesse cenário de tecnologias digitais, também se viram perdidos ao utilizar tais ferramentas para o aprendizado. Além disto, vale ressaltar a situação de grande desigualdade econômica, que é marca da sociedade brasileira há séculos, e como esta desigualdade afetou e afeta a forma como tais estudantes podem usufruir dos meios para o seu aprendizado neste momento atípico.

Nesse aspecto da desigualdade de acesso às ferramentas digitais com o fim de manter as aulas no período da pandemia, deu-se de forma mais alarmante a discrepância entre as instituições públicas e as instituições privadas, entre as classes mais favorecidas e as mais carentes, ficando evidente como as diferentes classes sociais enfrentaram os mesmos problemas de formas diferentes.

Como base no que foi dito acima, buscamos através de perguntas simples e abertas, direcionadas a entes atuantes na educação, com ênfase na educação básica, elaborar um formulário que foi encaminhado a alguns educadores, do qual sobre as respostas vamos discorrer logo abaixo. A critério de comparação, obtivemos respostas de profissionais tanto da educação pública, quanto da privada, o que possibilitou, através da análise das respostas, traçar um paralelo entre as dificuldades enfrentadas por ambas.

Foram entrevistados ao todo 11 profissionais (professores de 1º ao 5º anos do fundamental, bem como uma coordenadora pedagógica), 72,7% dos quais da rede pública (oito dos entrevistados) e 28,7% da rede privada (três dos entrevistados).

Em uma das primeiras perguntas, arguímos os entrevistados sobre as maiores dificuldades enfrentadas por eles no primeiro momento de retorno às aulas. Apesar de variadas dificuldades terem sido citadas, as mais comuns foram: o uso das ferramentas tecnológicas; a exposição de sua privacidade, posto que as aulas remotas eram gravadas e ministradas em aposentos das residências de tais educadores, fato que por vezes expunha certos aspectos da vida privada e do cotidiano destes profissionais; a falta de empenho e participação dos alunos nas aulas, decorrido de fatores tais como: falta de meios tecnológicos para tal (smartphones, computadores, tablets ou notebooks), não participação da família e por último, mas não obstante, o ambiente de caos e incertezas gerado pela pandemia que se alastrava e que por muitas vezes acometia entes próximos a tais alunos.

Seguindo uma lógica de raciocínio linear, o próximo grupo de perguntas dizia respeito ao acesso, conhecimento e adaptação dos educadores acerca das tecnologias as quais se viram impelidos a utilizar. De forma direta e objetiva, foi-lhes perguntado sobre o seu grau de conhecimento no uso de tais ferramentas, o qual obtivemos como respostas

que 63,6% (sete dos entrevistados) responderam que sabem utilizar apenas o básico, 36,4% (quatro dos entrevistados) responderam que utilizam e conseguem se adaptar bem. Entre as demais opções havia “tenho muita dificuldade no uso de tais ferramentas” e “não tenho dificuldade alguma”, as quais nenhum dos entrevistados se diz enquadrar. Quando perguntado sobre se, e como a escola ofertou algum suporte a tais profissionais, as respostas foram bastante divididas entre: sim, a escola ofertou de alguma forma suporte para tal adaptação, seja capacitação, treinamento ou algum aparato tecnológico; e não, a escola não ofertou suporte algum. Neste ponto, cabe a ressaltar que os entrevistados pertencentes a educação privada, em sua unanimidade responderam que obtiveram algum suporte de suas instituições, enquanto as respostas dos entrevistados da rede pública foram mais diversas. Ainda na seara do uso e adaptação às tecnologias na prática pedagógica de tais profissionais, foi-lhes perguntado de que forma estes se sentiram frente ao processo de adaptação que se deu. Nesse aspecto faz-se necessário mensurar a natureza adaptativa dos profissionais da educação, os quais quase que em sua unanimidade, responderam que de início se sentiram perdidos e pouco preparados, porém assumiram isso como o desafio a sua formação e através de tal adversidade aperfeiçoaram e adaptaram suas práticas para assim darem sequência a seus trabalhos.

O terceiro e último eixo de perguntas, buscou elucidar o lado do estudante neste processo, para tal, perguntamos de que forma ação da família contribuiu para o ensino neste período. De uma forma geral, as respostas se encaminharam para o fato de a família pouco contribuir com este processo, não houve uma unanimidade, porém ficou evidente que a família, bem como todos os outros envolvidos na educação neste período, também foi pega de surpresa e por não fazer posse dos referenciais teóricos e da experiência pedagógica dos profissionais da educação, se mostrou de todo impotente frente a este cenário. Não é descartável, o papel da família na educação, muito pelo contrário, esta é parte importante na formação educacional, social e ética do indivíduo estudante, o que queremos ressaltar aqui, é como ante o cenário de adversidades e adaptação, a família se viu pouco aparelhada e capacitada para dar o aporte necessário aos estudantes, haja vista o que já foi levantado neste trabalho. Neste item, mais uma vez, houve pouca diferença entre as respostas dos profissionais da rede pública e privada. Dando sequência às arguições deste eixo, perguntamos de que forma os educadores avaliam o desenvolvimento de seus alunos durante este período. Todas as respostas, de alguma forma, refletiram a preocupação dos educadores com o desenvolvimento de seus alunos, muitos apontando tal desenvolvimento aquém do que seria obtido em um período de normalidade, alguns outros trazendo para a pauta o fato de como, mesmo com um ensino remoto bem estruturado, o que de longe foi o caso, ainda assim nos primeiros anos do fundamental os estudantes teriam o seu desenvolvimento afetado, haja posto a necessidade do acompanhamento do professor a tais alunos e sua dificuldade em manter-se atentos à aulas remotas. Cabe ressaltar,

como alguns educadores com uma visão mais otimista do cenário, elencam como pontos positivos deste período da educação, as habilidades no manuseio das ferramentas digitais desenvolvidas por seus alunos, bem como o desenvolvimento da oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia se tornou um dos componentes principais para a educação de qualidade atual, como é expresso por Moran (2000, p. 50), “é preciso educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos”, sendo assim, é preciso que tanto o professor como o aluno sejam educados com e para uso das tecnologias. Nos dias atuais alfabetizar e letrar uma criança é uma tarefa desafiadora para o professor, as tecnologias não garantem aprendizagem se não fizerem bom uso delas.

A tecnologia veio para a educação trazendo novas oportunidades para que usando a criatividade ela possa melhorar o ensino, o uso do computador, fotografias e aplicativos trouxeram novas possibilidades e práticas de ensino dentro do contexto da atualidade. Com advento da pandemia da covid-19 e o ensino de forma remota que foi conduzido por meios tecnológicos trouxe a reflexão do quanto a tecnologia revolucionou a educação. Sendo em tempos de isolamento social ou não a tecnologia só traz benefícios aos processos educativos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, N.; OLIVEIRA, W. F. **Pedagogia da Solidariedade**. Coleção Dizer a Palavra, v. 3. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, São Paulo, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário a educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora. DF: UNESCO, 2002.

PERRENOULD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Convite à viagem. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artimed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, D. Sobre o óbvio. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

EDUCAÇÃO E A COVID-19: REFLEXÕES SOBRE AS OBSERVAÇÕES EM TURMA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 18/08/2022

Giovanna dos Santos Silva

<https://orcid.org/0000-0002-1154-3380>;
Acadêmica de Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III. Bolsista do Programa Residência Pedagógica da UNEAL; BRAZIL, E-mail: giovanna.silva@alunos.uneal.edu.br

Raquel Silva Dionizio

<https://orcid.org/0000-0002-7365-4270>;
Acadêmica de Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III. Bolsista do Programa Residência Pedagógica da UNEAL; BRAZIL, E-mail: raqueldionizio4646@gmail.com

Lelaula dos Santos Silva

<https://orcid.org/0000-0003-3682-3407>;
Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Preceptora UNEAL/CAPES; E-mail: Lelaula@gmail.com

Samara Cavalcanti da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-8902-1507>; Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEAL. Orientadora voluntária do RP. E-mail: samara.melo@uneal.edu.br

RESUMO: A pandemia da Covid-19, trouxe diversos impactos sociais, econômicos, culturais e educacionais. Desse modo, o objetivo desse artigo é relatar as observações realizadas nesse momento pandêmico em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, vinculado ao Programa Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E, a partir

disso, descrever como que a educação está acontecendo com o isolamento social no âmbito de uma escola pública municipal. A pesquisa foi do tipo qualitativa, durante os meses de abril e maio de 2021, via *Google Meet* e grupo do *WhatsApp*. As observações aconteceram em momentos síncronos e assíncronos, em dois dias da semana, a saber: terças-feiras e quartas-feiras. Após os dois meses de observações, constatou-se que, apesar do esforço da escola e da professora observada, ficou evidente os desafios que esse novo ensino apresenta, diante da baixa participação dos alunos e, conseqüentemente, exclusão dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, pandemia, ensino remoto.

EDUCATION AND COVID-19: REFLECTIONS ON OBSERVATIONS IN A 4TH YEAR CLASS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: The Covid-19 pandemic brought several social, economic, cultural and educational impacts. Thus, the objective of this article is to report the observations made in this pandemic moment in a class of the 4th year of Elementary School, linked to the Pedagogical Residency Program (PRP), of the State University of Alagoas (UNEAL). And, from this, describe how education is happening with social isolation within a municipal public school. The research was qualitative, during the months of April and May 2021, via *Google Meet* and the *Whatsapp* group. The observations took place at synchronous and asynchronous moments, on two days of the week, namely: Tuesdays and Wednesdays. After two months of observations, it was found that, despite the efforts

of the school and the teacher observed, the challenges that this new teaching presents are evident, given the low participation of students and, consequently, their exclusion.

KEYWORDS: Education, pandemic, remote learning.

INTRODUÇÃO

O Coronavírus foi identificado pela primeira vez em 31 dezembro de 2019, na China, e gerou preocupação na comunidade internacional devido sua alta transmissibilidade (LANA et al, 2020, p. 10). Nesse sentido, a Educação em todo o mundo, sofreu uma mudança inesperada com a pandemia COVID-19, que atingiu o Brasil em meados de março de 2020, tendo como consequência o fechamento de escolas e universidades, em virtude da crise sanitária que estava se iniciando.

Nesse novo contexto, o distanciamento social foi visto como uma das principais formas de evitar-se o contágio, e a Educação em todo o mundo sofreu com a nova realidade imposta pela presença do vírus. Diante da necessidade de distanciamento, torna-se imprescindível pensar na situação educacional ao qual os alunos foram sujeitos, com as escolas fechadas. A ONU (2020, s.p.) em uma reportagem "revela que menos de 10% dos países têm leis sobre garantia total de inclusão na educação. E que 40% de um grupo de mais de 200 nações não têm como apoiar os alunos no ensino a distância durante a pandemia".

Sabe-se que a educação no Brasil precisa de mais investimento para melhoria de sua qualidade e, com a pandemia da Covid-19, tornou mais evidente as carências do sistema de ensino nacional, tendo em vista a necessidade do prosseguimento das aulas de modo remoto, e a carência socioeconômica de boa parte da população brasileira.

O presente estudo tem como objetivo relatar as observações realizadas nesse momento pandêmico em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, vinculado ao Programa Residência Pedagógica (doravante PRP), da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). O PRP foi instituído através da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, com o objetivo de aperfeiçoar a formação dos futuros professores e integrar as políticas de formação de professores vinculadas ao governo federal (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, as observações foram realizadas entre os dias 06 de abril e 27 de maio de 2021, sendo realizadas duas vezes na semana, a saber: terças-feiras e quartas-feiras, totalizando uma carga horária de 6 (seis) horas semanais. Segundo Correia (1999), a observação participante possibilita o contato direto do pesquisador com os atores sociais, para a compreensão das interações e fatos em estudo. Esse momento de observação proporcionou um maior contato com a turma estudada, possibilitando a identificação de problemas, além de pensar em soluções para serem executadas no momento do planejamento do Projeto Didático.

Por questões éticas, o nome dos participantes e da instituição não serão divulgadas. Nesse momento de pandemia, a escola trabalhou com aulas pelo *WhatsApp*, *Google Meet*, Rádio e atividades impressas entregues na escola ao responsável, sendo entregue e recolhida quinzenalmente. A próxima seção apresentará um breve apanhado sobre a educação e a pandemia (Covid-19).

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA E AS OBSERVAÇÕES NA ESCOLA

Com o isolamento social advindo da pandemia causada pelo vírus da Covid-19, as instituições educacionais tiveram que adaptar-se a esse novo cenário pandêmico, inclusive a educação. Desse modo, muitas áreas começaram a atuar em home office. Em relação a área da educação, para dar continuidade nas aulas e evitar a defasagem dos alunos na escola, alguns documentos foram elaborados, tais como o Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 25 de abril de 2020¹ e o Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020², que apontavam para o ensino remoto enquanto estamos neste momento atípico.

De acordo com Santos (2021, p. 13),

A educação a distância é um modelo de ensino, já alicerçado pelo Ministério da Educação (MEC). De acordo com o órgão, no EAD, as técnicas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem. [...] o ensino remoto é uma forma de ensino encontrada diante de um momento de urgência [...] (SANTOS, 2021, p. 13).

Nesse contexto, entende-se que a EaD não é sinônimo de ensino remoto. E, diante da necessidade de continuidade das aulas, ocorreu a aprovação do ensino remoto e as escolas começaram a se organizar para esse novo desafio, sendo evidenciadas as dificuldades desse novo modo de ensino.

E, especialmente, o contexto de desigualdade que implica no processo de aprendizagem e direito à educação. De acordo com a Agência Senado (2020, s. p.) "Dos lares cujos estudantes estão tendo aulas remotas na rede pública, 26% não possuem *internet*." Esse dado é preocupante para a educação brasileira, já que as aulas passaram a depender quase que exclusivamente do acesso à *internet*.

No início do ano letivo, uma semana antes do retorno das aulas de forma "remota", a secretaria de educação do município de Palmeira dos Índios – AL realizou uma semana de formação online para professores. Adicionalmente, a escola também promoveu momentos de formação e escuta e, em um dos dias da formação, a coordenação da escola fez apresentação do plano de ação da escola para esse retorno. Momento no qual foi

1. O Parecer nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, permitiu a reorganização do calendário para que as atividades não presenciais servissem para o cumprimento da carga horária mínima anual.

2. o Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020, orienta sobre as atividades educacionais presenciais e não presenciais durante a pandemia COVID-19.

apresentado o cronograma das aulas e a proposta de alternar entre um dia aula síncrona e outro assíncrona, com exceção da sexta-feira que teria os dois momentos.

Os momentos assíncronos aconteceram pelo *Whatsapp*, que no caso da turma observada, a professora regente usava esse momento para enviar as atividades através de vídeos e fotos. Já para os alunos sem acesso à *internet*, eram disponibilizadas as atividades impressas. As atividades síncronas aconteciam através da plataforma *Google Meet*, este momento tinha como foco a correção das atividades passadas no dia anterior, bem como um momento para que os alunos pudessem tirar dúvidas. Já as aulas com transmissão via rádio, tinham como foco todos os alunos, tanto os que tinham acesso à *internet* ou não.

Após essa semana de formação as aulas iniciaram, os momentos assíncronos aconteciam pelo grupo do *Whatsapp*, por ser uma plataforma de fácil acesso e permitir compartilhar mensagens instantâneas e divulgação de áudios e fotos. As aulas assíncronas tinham início às 8 (oito) horas, quando a professora regente abre o grupo e envia as atividades do dia. A partir disso, o grupo fica aberto durante a parte da manhã até às 12 (doze) horas que é o horário que a professora fecha o mesmo. E, entre às 19 (dezenove) e 20 (vinte) horas, a docente abre, novamente, o grupo para que os estudantes possam realizar as devolutivas das atividades.

Os momentos síncronos acontecem pela plataforma do *Google Meet*. No entanto, apesar da turma do 4º ano do Ensino Fundamental contar com 27 (vinte e sete) estudantes matriculados, inseridos no grupo do *Whatsapp*, a participação da turma era muito pequena, tanto no momento assíncrono como no síncrono, como é possível identificar nos trechos a seguir:

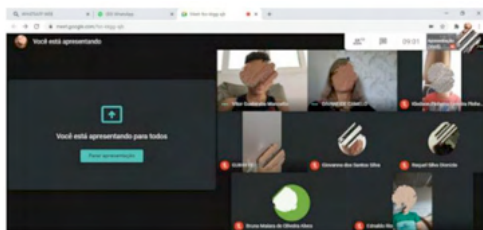
A aula começou pelo Google Meet com a participação das duas turmas dos 4º anos, para correção das atividades enviadas no dia anterior de Matemática, Ensino religioso e Ciências, às 09h24min tinham 12 participantes (incluindo as 2 professoras e as 5 residentes) (Fonte: diário de campo, 29/04/2021).

A aula teve início às 08h12min quando a professora abriu o grupo do WhatsApp e enviou as atividades do presente dia que correspondem às disciplinas de Matemática, Ciências e Ensino Religioso, usando o livro didático como recurso para o componente curricular de Ciências e Matemática. hoje até às 12h apenas 4 alunos fizeram a devolutiva (Fonte: diário de campo, 05/05/2021).

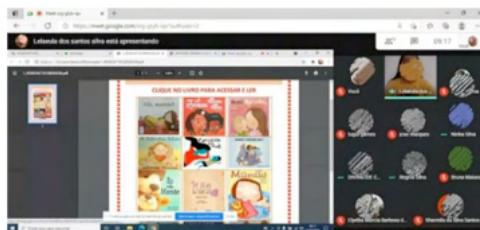
A aula começou às 9h pelo Google Meet com a participação das duas turmas dos 4º anos, para correção das atividades enviadas no dia anterior que correspondiam a disciplina de educação física, artes e português, nesta aula tinham 12 participantes (incluindo, novamente, as 2 professoras e as 5 residentes) (Fonte: diário de campo. 25/05/2021)

A partir desse recorte do diário de observação, é possível compreender como era a participação dos alunos durante as correções realizadas, ou seja, havia uma quantidade mínima de alunos. Esses momentos eram, justamente por essa realidade, efetuados com a presença das 2 (duas) turmas dos 4º anos, para que houvesse uma maior participação

dos alunos. As imagens (a seguir), apresentam alguns prints de momentos síncronos, que retratam, em tempo real, o baixo quantitativo de estudantes:



Fonte: Arquivo pessoal, 2021



Fonte: Arquivo pessoal, 2021

Como é possível observar nas imagens, o grupo participante é relativamente pequeno, considerando que havia duas turmas juntas. Adicionalmente, evidenciamos que dos 27 (vinte e sete) alunos matriculados regularmente na turma, apenas 07 (sete) estudantes participam de forma síncrona e assíncrona. Ou seja, uma média de 25,93% dos alunos tem a participação assíncrona e síncrona nas aulas, os mesmos alunos que participavam das aulas síncronas de correção pelo *Google Meet*, entregavam as atividades pelo *Whatsapp*.

Apesar da turma estar inserida no grupo do *Whatsapp*, não significa que o aluno está conseguindo acompanhar as atividades postadas. De acordo com a UNICEF e a CENPEC Educação (2021), o Brasil tinha conseguido avançar no acesso educacional das crianças. No entanto, a pandemia COVID-19, fez retroceder essa realidade, visto que:

Com a pandemia da Covid-19, no entanto, o País corre o risco de regredir duas décadas. Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos não tiveram acesso à educação no Brasil – número semelhante ao que o País tinha no início dos anos 2000. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos de idade, etapa em que a escolarização estava praticamente universalizada antes da Covid-19 (UNICEF; CENPEC, 2021).

Durante as observações, foi possível constatar que nos momentos assíncronos, a devolução das atividades passada pela professora era sempre dos mesmos alunos. Dos vinte e sete alunos apenas 29,63 % da turma foram totalmente ativos no decorrer das observações realizadas.

Isso se deve, em grande parte, por questões socioeconômica, pois muitos dos alunos usavam o celular dos pais, e alguns ainda dividiam o mesmo aparelho com o irmão ou irmã. Em alguns casos, os pais trabalhavam e não tinham como deixar o celular com a criança, fazendo com que muitos estudantes não conseguissem acompanhar as atividades, resultando na ausência das atividades desse aluno.

Para Dias e Pinto (2020, p. 546):

Há ainda outros obstáculos graves, especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, muitos deles localizados na periferia das grandes cidades ou na zona rural. Faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, software e Internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para um EaD que resulte em aprendizagem.

Outro ponto que deve ser pensado é o auxílio que os alunos precisam receber dos pais para a resolução das atividades online, e das atividades impressas. Alves (2020, p. 355) também discorre que "(...) a dificuldade dos pais em orientar as atividades escolares, considerando o nível de escolaridade familiar, especialmente os pais dos alunos da rede pública, também se constitui um entrave nesse momento". Apesar dessas dificuldades, durante os meses de abril e maio de 2021, foi observado uma certa participação dos pais junto a seus filhos nas aulas síncronas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia COVID-19 impôs aos alunos e professores uma realidade de adaptação diante do momento enfrentado, problemas de acesso e permanência são cotidianos na atualidade. Mesmo com toda a luta, a fim de fazer com que os alunos não fossem prejudicados, faz-se necessário observar os desafios, principalmente econômicos, os quais impedem a participação de muitos.

Durante as observações, notou-se o quanto o contexto de pandemia foi impactante e cruel com o contexto educacional, fazendo com que a maioria dos alunos não participassem das aulas síncronas e assíncronas, o que inviabilizou a educação dos mesmos. Nesse contexto, o PRP proporcionou uma reflexão atenta para os desafios enfrentados nesse contexto, em especial na ação docente comprometida com a aprendizagem e o direito a educação dos alunos.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA da ONU emite alerta para as Américas sobre nova cepa do coronavírus. **ONU News**, [S. l.], p. s.p, 20 jan. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/01/1701181>. Acesso em: 7 set. 2021.

ALVES, L. (2020). **EDUCAÇÃO REMOTA: ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE**. *EDUCAÇÃO*, 8(3), 348–365. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>

BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 aprovado em abril de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020 aprovado em 7 de julho de 2020.

CORREIA, M. C. (1999). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.

CHAGAS, Elisa. DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. Senado notícias, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acessado em: 04 de set. de 2021.

DIAS, Érika e Pinto, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2020, v. 28, n. 108 [Acessado 7 Outubro 2021] , pp. 545-554. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001>>. Epub 06 Jul 2020. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001>.

LANA, Raquel Martins et al. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. *Cadernos de saúde pública*. São Paulo, 2020

SANTOS, Wallysson Jeberson Batista dos. Um olhar sobre o ensino remoto na base da Scielo. 2021. 27 fl. (Trabalho de Conclusão de Curso □ Monografia), Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Centro de Educação e Saúde, Universidade Federal de Campina Grande, Cuité □ Paraíba □ Brasil, 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/19088>. Acessado em: 06 de set. de 2021.

UNICEF. **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação.** [S. l.], 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 20 ago. 2021.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PANDEMIA (COVID – 19): REFLEXÕES SOBRE AS OBSERVAÇÕES NA SALA DE AULA VIRTUAL

Data de aceite: 18/08/2022

Ariana Ferreira de Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9914-0262>;
Acadêmica de Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III.
Bolsista do Programa Residência Pedagógica da UNEAL; BRAZIL, E-mail: arianalima@alunos.edu.br

Maria Eduarda Balbino da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2882-3338>;
Acadêmica de Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III.
Bolsista do Programa Residência Pedagógica da UNEAL; BRAZIL, E-mail: eduardabalbino2000@hotmail.com

Lelaula dos Santos Silva

<https://orcid.org/0000-0003-3682-3407>;
Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Preceptora UNEAL/CAPES;
E-mail: Lelaula@gmail.com

Samara Cavalcanti da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-8902-1507>; Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEAL. Orientadora voluntária do RP. E-mail: samara.melo@uneal.edu.br

RESUMO: Com a pandemia da Covid-19, inúmeras escolas foram obrigadas a suspender suas atividades presenciais e optarem pelo ensino remoto, com isso, inúmeros alunos em fase de alfabetização tiveram que dar continuidade a suas atividades escolares em suas residências. Desta forma, o presente artigo tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas no Programa de

Residência Pedagógica (PRP), vinculada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), em tempos de pandemia. Diante desse cenário, o presente estudo pautou-se em autores como: Macedo (2021); Dias (2021), dentre outros(as) autores(as). Através de estudos realizados durante o período de observações das aulas online nos meses de abril e maio de 2021, percebemos os desafios enfrentados pela instituição escolar para lidar com as limitações do ensino remoto, baixa participação dos estudantes, bem como o trabalho com práticas de leitura e compreensão textual.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto, Anos Iniciais, Residência Pedagógica.

THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM AND THE PANDEMIC (COVID – 19): REFLECTIONS ON OBSERVATIONS IN THE VIRTUAL CLASSROOM

ABSTRACT: With the Covid-19 pandemic, countless schools were forced to suspend their in-person activities and opt for remote education, with this, countless students in the literacy phase had to continue their school activities in their homes. Thus, this article aims to report the experiences lived in the Pedagogical Residency Program (PRP), linked to the Licentiate Degree in Pedagogy at the State University of Alagoas (UNEAL), in times of pandemic. Given this scenario, this study was based on authors such as: Macedo (2021); Dias (2021), among other authors. Through studies carried out during the observation period of online classes in April and May 2021, we realized the challenges faced by the school institution in dealing with the limitations of remote learning, low

student participation, as well as working with reading practices and textual comprehension.

KEYWORDS: Remote Learning, Early Years, Pedagogical Residence.

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) integra a Política Nacional de Formação de Professores, com a finalidade de promover a articulação das instituições da Educação Básica e do Ensino Superior, no qual os residentes realizariam atividades teóricas e práticas (BRASIL, 2018). O PRP tem a finalidade de levar o licenciando para o campo escolar, onde o mesmo poderá analisar e pesquisar temas pertinentes na Educação Básica, bem como aperfeiçoar as práticas formativas.

A necessidade do contato com a realidade escolar é imprescindível, principalmente para obter conhecimento em vivências com base na ambientação na escola campo. O PRP oportuniza que o licenciando aprofunde seus conhecimentos na construção da identidade docente, no sentido da preparação para a sala de aula, relacionando a teoria e a prática. De acordo com Cruz e Silva (2018), o PRP surgiu por meio de uma necessidade de aprimoramento na formação de professores, tendo como inspiração inicial a residência médica decorrente dos bons resultados apresentados pelo programa. Entretanto, além da formação docente, o profissional precisa lidar com a prática pedagógica, para obter conhecimento e relacioná-la à teoria estudada.

A possibilidade de planejamento, participações e pesquisas numa vivência educativa e social, voltadas para práticas na educação e seus princípios, permitem a interação com o chão do cotidiano na Escola Básica. Assim, o PRP fortalece o sentido da dimensão escolar e construção dos saberes docente, diante das vivências e reflexões comprometidas com a dimensão crítica e colaborativa.

Nesse contexto, o projeto institucional e do núcleo de Pedagogia propôs reflexões no campo de prática docente e, como eixo central, o subprojeto apresenta a possibilidade de problematizar as dimensões teóricas e práticas da alfabetização e letramento. E, especialmente, com uma perspectiva crítica e problematizadora, por meio de pesquisas e ações que perfazem o cotidiano escolar, tendo em vista a pandemia da Covid- 19, vivências e superação de desafios.

O artigo apresenta como objetivo relatar as experiências vivenciadas, no período de observação, durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP), vinculada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), em tempos de pandemia. Para tanto, a pesquisa foi qualitativa, com a realização de observações, no período de abril e maio de 2021.

Este artigo segue estruturado em 3 (três) seções. A primeira reflete sobre a pandemia e a educação, bem como as implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Já a segunda apresenta a metodologia realizada, instrumento e período da pesquisa. Já a segunda descreve as observações da prática docente durante as aulas acompanhadas de forma síncrona e assíncrona, devida a pandemia da Covid-19. E, por fim, as considerações finais e as referências citadas no decorrer do texto.

EDUCAÇÃO E PANDEMIA DA COVID-19

No ano de 2020, a pandemia da Covid-19 propagou-se em todo território brasileiro, provocando a necessidade de distanciamento social e implicando em mudanças repentinas em inúmeros setores sociais. Dentre as diversas áreas afetadas, o sistema educacional foi um dos mais atingidos, frente ao fechamento das escolas que representou uma perda enorme para os alunos em toda a rede pública, com impactos extremos em seu desempenho escolar (SOUZA, 2020; MACEDO, 2021).

E, com todas essas transformações, as teorias e práticas nos levam a refletir sobre todas essas mudanças, sobre a fragilidade da educação em tempos de pandemia, e mais que isso, em novas possibilidades de ensino (SOUZA, 2020). Com a implementação do ensino remoto, trouxe um forte empenho em todas as partes envolvidas no meio escolar, com implicações para os alunos, professores, gestores e familiares, exigindo dedicação e esforço descomunal por parte desse público, sendo indispensável a valorização destinada aos mesmos (MAINARDES, 2020). Com essa nova configuração de ensino, foram expostos novos desafios e, de acordo com Dias (2021), o cansaço emocional, que vem se agravando na sociedade atual, ganhou ainda mais visibilidade com a pandemia.

Com o *home office*, as pessoas se esgotam facilmente com as altas demandas que trabalhar em casa exige, são bem mais exaustivas do que trabalhar presencialmente, onde devemos, apesar das circunstâncias, nos adaptarmos e manter o desempenho e os resultados esperados (DIAS, 2021). Os professores estão vivenciando essa situação, se sobrecarregando com as altas exigências, as transformações abruptas impostas pelo ensino remoto, e que impôs o desenvolvimento de competências e habilidades imediatas, como diz Araújo *et. al.* (2006, p. 231), “Ensinar é uma atividade em geral altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores”.

Adicionalmente, a desigualdade social ficou em maior evidência no âmbito escolar. Segundo Macedo (2021), com o ensino remoto, os privilégios sociais destinados a determinada parcela da sociedade ficaram mais palpáveis, anteriormente já eram bastante presentes na sociedade, mas que nesse momento de crise, tornou-se uma questão mais central. Com o uso de tecnologias como meio de ter acesso as aulas, elas ficaram restritas a uma fração da população e, além disso, acentuou-se os problemas existentes em relação a falta de equipamento digital e *internet*. A autora também aponta para o chamado

letramento digital que também é desigual entre a população, ou seja, nem todas as pessoas conseguem manuseá-las corretamente, por não ter acesso constante às mesmas.

Dessa forma, a pandemia instituiu diversos desafios, principalmente aos professores, trazendo vários questionamentos, como, por exemplo, de que forma manter os vínculos afetivos com os estudantes, como utilizar as tecnologias de informação e comunicação – TICs – para efetivar a aprendizagem dos alunos e, principalmente, o que fazer com os alunos que não têm acesso a elas em uma sociedade tão desigual (SOUZA, 2020). Nessa perspectiva, coube aos professores acharem maneiras de suprir essas necessidades e “encontrarem soluções criativas e paliativas para tentar manter a conexão com seus estudantes” (MACEDO, 2021, p. 265).

A questão da Alfabetização foi tema de extremo debate entre professores e familiares, se realmente é possível concretizar essa ação, com o desafio inédito de alfabetizar, ensinar a ler e a escrever, através do isolamento social (FERREIRA, FERREIRA e ZEN, 2020). Todos os alunos, sem distinção, foram atingidos pela pandemia. Contudo, as crianças, jovens e adultos que estão em processo de aquisição da língua, foram atingidos de forma mais intensa, por ainda não terem total autonomia na leitura e escrita, trazendo diversas limitações aos estudantes (MAINARDES, 2021).

A alfabetização sendo compreendida como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SOARES, 2004), configura-se como um movimento complexo, no qual deve-se respeitar o tempo de cada estudante, para que possa internalizar as convenções da língua escrita. Sendo de extrema importância as orientações do professor, não sendo algo desenvolvido de forma espontânea, o processo de alfabetização exige mediação e acompanhamento, para que isso aconteça, o aluno deve ser ensinado, estimulado e desafiado, evitando a aprendizagem mecânica e descontextualizada (FERREIRA, FERREIRA e ZEN, 2020; MAINARDES, 2021).

Nesse contexto pandêmico, os professores alfabetizadores tiveram que se dedicar ainda mais, se desdobrar para suprir as necessidades dos alunos e encontrar soluções cabíveis a todos. As famílias foram aliadas dos professores nesse cenário, onde recebem orientações básicas passadas por esses profissionais para que o aluno seja amparado por ambos os lados, ajudando-os em seu desenvolvimento e aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realização do presente estudo, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, pensando na realidade vivenciada e nas observações das relações sociais através das experiências no PRP. Para Minayo *et. al.* (2001), a pesquisa qualitativa investiga o universo dos motivos, atitudes, crenças, significados, aspirações e valores no âmbito dos fenômenos e relações em estudo.

A pesquisa foi realizada no período de abril e maio de 2021, nas segundas, terças e quartas-feiras, com o foco nas observações das práticas de alfabetização em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de escola pública municipal de Palmeira dos Índios - AL, formada por 28 (vinte e oito) estudantes. E, por questões éticas, o nome da instituição e da professora regente não serão divulgados.

De acordo com Minayo *et. al.* (2001), a observação proporciona o contato direto com o fenômeno estudado, com a obtenção de informações sobre os atores e o contexto estudado. Assim, diante das observações, foi possível compreender as práticas desenvolvidas no contexto da escola campo do PRP, no âmbito da pandemia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PRP possibilitou conhecer o ambiente escolar e as práticas pedagógicas exercidas na instituição de ensino, através dos meios virtuais. Assim, proporcionou a oportunidade de refletir sobre as teorias estudadas no meio acadêmico, e nos encontros de imensos e produtivos debates proporcionados no PRP, acerca da prática exercida na sala de aula.

Nas circunstâncias atuais, ou seja, com a pandemia da Covid-19, as experiências vivenciadas na escola, de nenhuma forma, foram menos proveitosas, pelo contrário, presenciamos de perto os desafios e as dificuldades enfrentadas pela escola, e a realidade que assola inúmeros espaços escolares em todo país.

O processo de vivências propostos pelo PRP se deu pela imersão e ambientação na escola-campo, conhecendo a equipe pedagógica, tendo contato com o Projeto Político Pedagógico da escola, que é um documento importante referente a sua identidade, interesses e objetivos, como também, de que forma o espaço escolar está organizado. Além de participar de momentos de formação propostos para os professores pela secretaria municipal de educação e pela instituição de ensino.

A escola configura-se como um espaço receptivo, democrático, além de palco para muitos ensinamentos, os quais serão de grande proveito para a nossa formação e profissionalização docente. Configurando-se como um espaço de saberes e aprendizagens, a escola tem como função formar cada estudante em seus aspectos culturais, cognitivos e sociais, promovendo sua inserção na sociedade (SILVA, 2012).

A fase de observação e imersão na sala de aula foi um processo de extrema importância e aprendizagem, com a vivência do novo formato de aulas propostos em decorrência da pandemia e fechamento das escolas. E, nesse contexto, o ensino remoto exigiu a adaptação aos meios tecnológicos, tanto por meio do professor como do estudante. De acordo com Moreira e Schlemmer (2020), o ensino remoto é uma modalidade de ensino que infere no distanciamento do professor e do aluno da sala de aula presencial, sendo transferido para os meios digitais, mas contando com os mesmos conteúdos passados nos

espaços físicos.

Reiteramos que as observações foram realizadas no período de abril e maio de 2021, durante 3 (três) dias semanais (segundas, terças e quartas-feiras), em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental dos anos Iniciais, possuindo 28 (vinte e oito) alunos matriculados. O acompanhamento da turma foi feito por meio da plataforma do *Whatsapp*, atividades impressas para as aulas assíncronas e a plataforma do *Google Meet*, para as atividades síncronas.

E, dessa forma, tivemos a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de práticas pedagógicas exercidas pela professora regente, bem como identificamos as dificuldades aparentes durante as aulas, principalmente em questão da baixa presença dos alunos nas atividades síncronas, como é apresentado nas imagens abaixo:

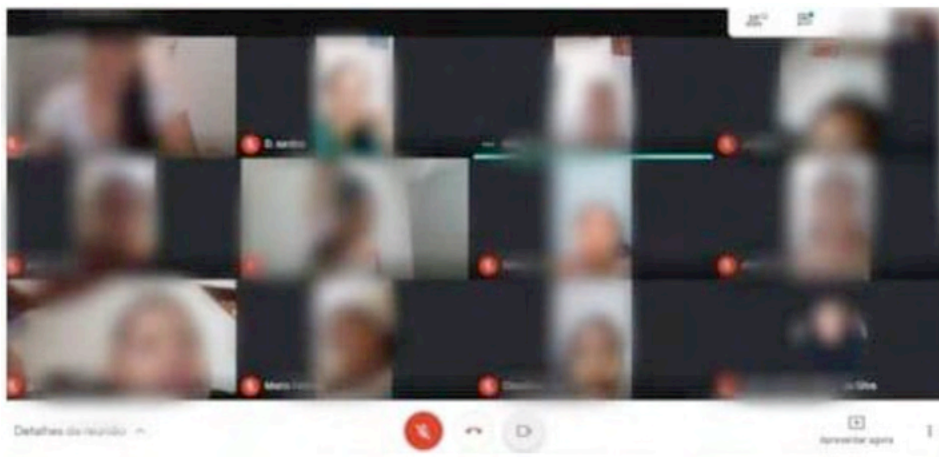


Imagem 1. observação da aula síncrona (via *Google Meet* - dia 12/04)

(Fonte: diário de campo, 2021).

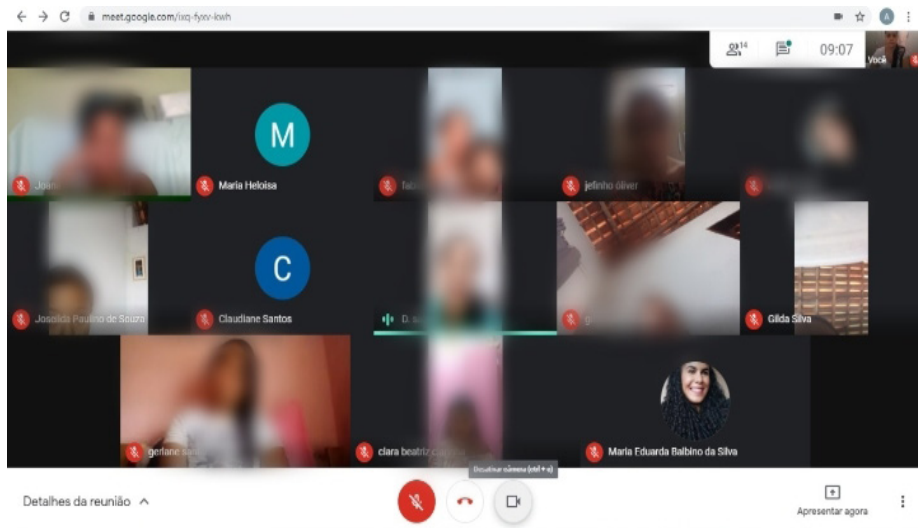


Imagem 2. observação da aula síncrona (via *Google Meet* - dia 04/05)

(Fonte: diário de campo, 2021).

As imagens acima registram em dias diferentes as aulas lecionadas através da plataforma do *Google Meet*, com isso, é perceptível a baixa presença de alunos frequentes durante as aulas. Segundo a professora, nem todos os alunos tinham acesso constante a aparelhos para assistir as aulas de forma síncrona (*online*). Em trechos do diário de campo também é possível notar o pequeno número de alunos que participavam das aulas, sendo uma situação bastante frequentes durante as observações.

A aula de hoje iniciou-se às 9h40min da manhã, neste encontro, a professora dedicou-se a tirar dúvidas relacionadas as atividades de matemática entregues na aula passada, e assim como as aulas observadas anteriormente, um número muito inferior de alunos compareceu, contando com apenas 5 (cinco) alunos, sendo 1 (um) do sexo masculino e 4 (quatro) do sexo feminino (Fonte: Diário de observação, 10/05/2021).

Nesse contexto, é notável a pequena participação dos alunos durante as aulas *online*, chegando a contar com apenas 5 (cinco) alunos de uma turma de 28 (vinte e oito) estudantes, ou seja, reflexo das dificuldades que inúmeros alunos passaram durante o ensino remoto. Souza (2020) afirma que um dos maiores desafios enfrentados pelos alunos da escola pública, nesse contexto pandêmico e durante as atividades remotas, foi, sem dúvida, a falta de conectividade, evidenciando ainda mais a grande desigualdade social ainda presente em nosso país.

Já nos momentos assíncronos, via *WhatsApp*, também evidenciamos um pequeno retorno das atividades propostas no mesmo ambiente, em torno de 16 estudantes devolviam as atividades no decorrer das observações realizadas. Tal indicativo implicou de

forma específica no processo de aprendizagem e desenvolvimento da alfabetização dos estudantes, principalmente em relação ao quantitativo que participavam dos momentos síncronos e assíncronos.

Em relação às práticas de alfabetização, evidenciamos a presença constante de textos nas aulas, com leituras realizadas pelos estudantes que já sabiam ler. A prática da professora observada enfatizou o trabalho com o gênero poema, a partir de leitura e explicação do mesmo. Os textos eram, na sua maioria, os textos do livro didático, ao passo de possibilitar o acompanhamento dos estudantes. Contudo, nem todos os estudantes presentes participavam e evidenciamos dificuldades na leitura de alguns estudantes, ao passo de não terem se apropriado do SEA.

Assim, de acordo com Soares (2004), a alfabetização constitui-se como um processo de apropriação de uma língua, bem como a alfabetização e o letramento são dois processos indivisíveis. Para tanto, as observações apontam para as práticas de alfabetização que levavam em conta o uso social do texto, mas que demandavam uma atenção e trabalho direcionado para os estudantes em processo de apropriação do SEA.

Em suma, evidencia-se que a professora durante as aulas se mostrou bastante envolvida e atenta para o processo de aprendizagem dos estudantes. Além de buscar formas de incluir e chamar a atenção dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas, utilizando-se de plataformas de interatividade, criação e plataformas de vídeo, como o *youtube*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os desafios enfrentados no PRP no âmbito da Covid-19, as observações feitas trouxeram reflexões importantes para o desenvolvimento profissional. O PRP proporcionou o estudo, a pesquisa e o planejamento a partir das observações feitas para essa construção no desenvolvimento da criança, com a ajuda de recursos disponíveis para tal formação de maneira diferenciada no momento da calamidade pública causada pela Covid- 19.

Existiram momentos e diversas oportunidades de vivenciar as realidades da escola pública, além da reflexão de como agir e de como desenvolver práticas perante cada situação. Para que sejam solucionados os desafios e sejam entendidos todos os contextos em que o aluno está inserido, desde a estrutura social, familiar e escolar, é preciso buscar a associação teoria e prática para lidar com as dificuldades ao longo do caminho. Assim, identificamos o trabalho com o gênero poema, com destaque para a leitura e interpretação do mesmo.

É necessário pensar sempre no aluno e no seu desenvolvimento frente a realidade

escolar, além do quesito de alfabetização e letramento, pois isso contribuirá para torná-lo um sujeito crítico e participativo nas produções do mundo em que ele vive, rompendo com práticas de reprodução passiva de textos. Contudo, evidenciamos o processo de exclusão e a baixa participação dos estudantes no período observado, implicando decisivamente no direito à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, diante do contexto da Pandemia (Covid-19).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tânia Maria De. Docência E Exaustão Emocional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006.

CAPELO, F. M. Aprendizagem centrada na pessoa: Contributo para a compreensão do modelo educativo proposto por Carl Rogers. **Revista de Estudos Rogerianos**. A Pessoa como Centro, n. 5, 2000. Disponível em: . Acesso em: 13 de setembro de 2021.

CRUZ, P.S; SILVA, K.A.C.P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**: Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 565-573, jul./set. 2021.

Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em 02 dez de 2019.

FERREIRA, Lucimar Gracia. FERREIRA, Lúcia Gracia. ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, p. 283-299, jul./dez. 2020.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. **Há lugar ainda para métodos de alfabetização?** Conversa com professores(as), in: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-28.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**: Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto, 2021.

MAINARDES, Jefferson. **Alfabetização Em Tempos De Pandemia**. VW Editora: Rio de Janeiro, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v.20,2020.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004. Disponível em: . Acesso em: 12 março 2021.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista/BA, vol. 17, nº 30, págs. 110-118, jul./dez. 2020.

TOLEDO, L. S. **Alfabetismo funcional, linguagem e inclusão social. Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos 2009**. Belo Horizonte, v.5, n.10, p. 22. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/txt/article/view/11152>. Acesso em: 11 de setembro de 2021.

PRÁTICA EDUCATIVA E PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 18/08/2022

Bruna Maiara de Oliveira Alves

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8436-9697>;
Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, residente voluntária no Programa Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail: bruna.maiara@alunos.uneal.edu.br

Sharmila da Silva Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3645-9695>;
Graduanda em Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, residente bolsista no Programa Residência Pedagógica, BRAZIL, , E-mail: sharmila@alunos.uneal.edu.br

Elyelba Márcia Barbosa de Queiroz Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0232-5832>;
Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, residente bolsista no Programa Residência Pedagógica, BRAZIL, E-mail: elyelba@alunos.uneal.edu.br

Lelaaula dos Santos Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3682-3407>; Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Preceptora UNEAL/CAPES; E-mail: Lelaaula@gmail.com

Samara Cavalcanti da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8902-1507>; Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEAL. Orientadora voluntária do RP. E-mail: samara.melo@uneal.edu.br;

Grupo de Trabalho: Pedagogia/alfabetização RP.

RESUMO: Após a chegada da pandemia da Covid-19, onde foi necessário o isolamento e

distanciamento social de todos, tornou-se ainda mais desafiador a prática educativa de todos os profissionais de educação, pois teve que ser repensada e reestruturada, a fim de atender a todos os alunos. O presente artigo expõe reflexões sobre as experiências vivenciadas durante as intervenções do Programa Residência Pedagógica, vinculado a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL, *Campus III*). Desta maneira, o presente artigo objetiva relatar 2 (duas) aulas vivenciadas em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada na cidade de Palmeira dos índios – AL. Para tanto, a experiência partiu das observações realizadas na turma citada. E, os principais resultados apresentam uma participação e aprendizagem dos estudantes que participaram dos momentos síncronos e assíncronos, sobre o gênero textual receita, bem como uma carência quanto a participação dos alunos nas aulas remotas.

PALAVRAS-CHAVE: Relato de experiência, Pandemia, Prática educativa.

EDUCATIONAL PRACTICE AND PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM: REFLECTIONS ON EXPERIENCES IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT: After the arrival of the Covid-19 pandemic, where isolation and social distancing from everyone was necessary, the educational practice of all education professionals became even more challenging, as it had to be rethought and restructured in order to *Meet* the needs of all the students. This article presents reflections on the experiences lived during the interventions of the Pedagogical Residency Program, linked

to the State University of Alagoas (UNEAL, Campus III). Thus, this article aims to report 2 (two) classes experienced in a class of the 4th year of elementary school in a public school, located in the city of Palmeira dos Índios - AL. For that, the experience started from the observations made in the mentioned class. And, the main results show a participation and learning of students who participated in synchronous and asynchronous moments, about the recipe textual genre, as well as a lack of student participation in remote classes.

KEYWORDS: Experience report, Pandemic, Educational practice.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva relatar 2 (duas) aulas vivenciadas em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, localizada na cidade de Palmeira dos Índios – AL, vinculada ao Programa Residência Pedagógica (RP). O RP é uma política do governo Federal que tem como finalidade promover o aperfeiçoamento dos graduandos em cursos de licenciaturas e, dentre outros objetivos, visa estreitar relações entre Instituições de Ensino Superior (IES), e as redes públicas de Educação Básica (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, o RP favorece o desenvolvimento de planejamentos, pautados nas discussões teóricas estudados, contribuindo com a prática docente dos alunos de licenciatura, além de oportunizar que professores da educação básica contribuam para formação inicial e diálogo com a IES.

Ao planejar as intervenções, foi pensado em trabalhar o gênero textual “receita”, mesmo em período de pandemia. Com isso, ao optar pelo trabalho com textos, corroborase tanto para o desenvolvimento como para a aprendizagem dos alunos. De acordo com Santos *et. al.* (2017), os textos estão presentes em praticamente tudo do nosso dia-a-dia, e que através dos textos pode ser transmitido uma mensagem, um discurso, entre outros.

Nesta perspectiva, o trabalho com gêneros textuais permite que o sujeito se torne autor de seu dizer e que se sinta inserido no contexto social em que vive (KOCHE; MARINELLO; BOFF, 2009). Além disso, por meio das vivências, possibilita a aprendizagem dos estudantes, favorecendo, desta maneira outras percepções acerca de temas cotidianos, frente ao projeto de intervenção planejado.

O projeto de intervenção intitulado “Como é gostoso aprender”, surgiu das observações realizadas na turma citada. As vivências ocorreram entre os meses de abril e agosto de 2021, através da participação semanal das residentes via grupo do *Whatsapp* da turma e, ainda, das aulas síncronas via *Google Meet*, totalizando 20 intervenções. E, para fins de discussão do presente artigo, serão relatadas as vivências dos dias 13 de julho e 20 de agosto de 2021.

As observações foram essenciais para planejar o projeto de intervenção citado acima, ao passo da observação possibilitar ver, ouvir e examinar alguns fenômenos, além de possibilitar, também, um contato mais próximo entre investigador e objeto investigado

(GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Além disso, e em especial, tais observações favoreceram a compreensão da prática docente em tempos de pandemia, bem como conhecer os estudantes e as turmas presentes nos momentos síncronos e assíncronos.

Assim, pode haver reflexões acerca dos entraves, das possibilidades e das práticas desenvolvidas em contexto pandêmico, a partir das regências desenvolvidas no projeto de intervenção na seção a seguir.

UM OLHAR SOBRE AS VIVÊNCIAS

Com o surgimento da pandemia (Covid-19), as aulas presenciais da educação básica do município de Palmeira dos Índios foram suspensas, seguindo a orientação nacional e estadual, como pode ser visto na resolução do decreto Municipal nº 2.098, de 19 março de 2021, Art. 9º:

Ficam suspensas aulas presenciais nas escolas públicas e privadas, no âmbito deste Município, pelo prazo de 15 dias, a partir 00:00 horas do dia 22 de março e retornando no dia 5 de abril de 2021, devendo, obrigatoriamente, como medida de prevenção utilizar o método do ensino remoto. Parágrafo Único – Após o prazo do caput deste artigo as escolas da rede pública e privadas deverão utilizar o sistema híbrido, por prazo indeterminado (PALMEIRA DOS ÍNDIOS, 2021, p. 05).

Conforme decreto supracitado, as aulas presenciais de escolas públicas e privadas foram suspensas, tendo que se adaptar ao ensino remoto. São tempos difíceis para todos, em todas as dimensões da sociedade, desse modo há necessidade de uma adaptação para a população em geral. Aguiar (2020, p. 58), considera que esse período pelo qual estamos passando é:

[...] atípico e cheio de incertezas em decorrência da pandemia de doença do coronavírus (COVID-19), a sociedade teve que aprender a se reinventar em uma velocidade jamais vista, nos campos da economia, saúde, comunicações, etc., trazendo novos desafios e modelos para todos.

Nesse contexto, fomos surpreendidos com diversas transformações em nosso cotidiano, e a educação foi uma das áreas mais afetadas, sendo necessário uma pronta adaptação ao ensino com atividades de forma remota, onde cada cidade e/ou estado tomaram suas medidas para que houvesse a continuidade do ensino educacional.

Mediante a necessidade de a educação adaptar-se a esse novo cenário educacional, a escola seguiu com as atividades de forma virtual (via *WhatsApp* e *Google Meet*) e impressa (entrega e correção de atividades entregues na escola campo do RP). Para tanto, as atividades vinculadas ao projeto ocorreram de forma virtual e impressa com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental.

Os momentos virtuais foram assim distribuídos: 4 (quatro) horas, via grupo do *WhatsApp*, com envio, recebimento, interação de atividades e materiais complementares. Já o segundo momento ocorreu de forma síncrona, contabilizando duas horas, via *Google Meet*, para que pudéssemos interagir simultaneamente com os alunos, promovendo a socialização do material trabalhado, bem como dando oportunidade para que se expressassem oralmente.

A turma era composta por 29 (vinte e nove) estudantes, sendo 14 (quatorze) meninas e 15 (quinze) meninos. Na turma havia 5 (cinco) alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a saber: um com autismo; dois com deficiência intelectual; um com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); e, um com transtorno de aprendizagem. Em relação à aquisição do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), identificou-se que 12 (doze) estudantes estavam no nível alfabético, 11 (onze) no silábico. Já os demais estudantes não foram localizados, até o momento da escrita do artigo, final de julho de 2021.

Em relação ao primeiro dia de regência, realizado em 12 de julho de 2021, os alunos receberam a atividade de maneira assíncrona, sobre receitas culinárias, via grupo do *WhatsApp*. Já no dia seguinte, foi socializado, via *Google Meet*, a proposta do projeto e as atividades a serem desenvolvidas junto com os estudantes no decorrer do projeto, como é possível identificar na imagem (*print*), a seguir:

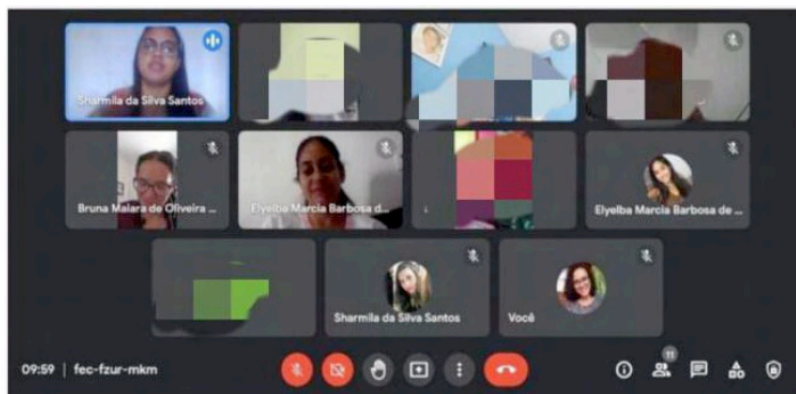


Imagem 1: 1º intervenção síncrona (via *Google Meet* - 13/07/2021)

Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Inicialmente, foi questionado aos alunos se sabiam o que era uma receita culinária e, a partir das respostas da turma, as residentes explicaram o real sentido do gênero textual receita culinária, com o intuito de levantar os conhecimentos prévios dos estudantes. De acordo com Vigotski (2014), a aprendizagem escolar nunca parte do zero.

Assim explicado as características do gênero receita culinária, foi mostrado a eles a

receita de mungunzá, onde nela havia ingredientes, modo de preparo, medidas, bem como o tempo de preparo. Assim, procurou-se, ao mesmo tempo, fazer a relação do gênero em questão com o contexto dos estudantes, articulando os conhecimentos prévios de cada estudante, a fim de dar continuidade na discussão e estabelecer a relação do texto com o cotidiano (SANTOS *et. al.*, 2017).

Dessa forma, alguns estudantes nos surpreenderam, pedindo para fazer a leitura das questões e, assim, respondemos coletivamente a atividade proposta. A aula contava com a presença de apenas 5 alunos, ou seja, menos de 20% dos estudantes, algo comum durante as observações realizadas na turma, antes do período das intervenções, a saber: maio e abril de 2021. A pouca participação remete à falta de condições materiais relatadas por muitos dos estudantes, tal fator acentua a desigualdade social e de aprendizagem.

Apesar da pouca quantidade de estudantes presentes no momento síncrono, a interação dos presentes foi surpreendente, no qual todos participaram de alguma maneira. Para tanto, também reproduzimos um vídeo do *Youtube*, como recurso complementar relacionado a receita trabalhada na atividade. Relacionamos o vídeo com a aula/conteúdo, debatemos um pouco, respondemos algumas perguntas e escutamos atentas as falas dos estudantes, como é possível identificar nos seguintes trechos:

“Nossa não sabia que o mungunzá é de origem africana” (Estudante do 4º Ano, fonte: Diário de Campo, 2021).

“Minha mão coloca leite condensado no mungunzá, é muito gostoso” (Estudante do 4º Ano, fonte: Diário de Campo, 2021).

Em suma, o momento foi bastante interativo, com aspectos do cotidiano e aspectos de aprendizagens construídas no momento da intervenção. Assim, a partir da regência citada, evidenciou-se o avanço de cada aluno, e o interesse deles em participar das aulas, percebemos também a presença de um de nossos alunos com deficiência intelectual, que se mostrou-se interessado e participativo na aula citada.

Já em relação ao encontro do dia 10/08/2021, a receita abordada foi sobre “baião de dois”, bem como os diferentes modos de preparo. Abrimos espaço para que cada aluno pudesse ler uma questão da atividade. Todos os alunos responderam as questões coletivamente, questionando, tirando dúvidas e explicando o que conseguiram entender, bem como socializaram saberes prévios sobre o assunto. E, como atividade complementar, foi disponibilizado um vídeo do *Youtube*, no grupo do *WhatsApp*, como é possível verificar na imagem 2, a seguir:

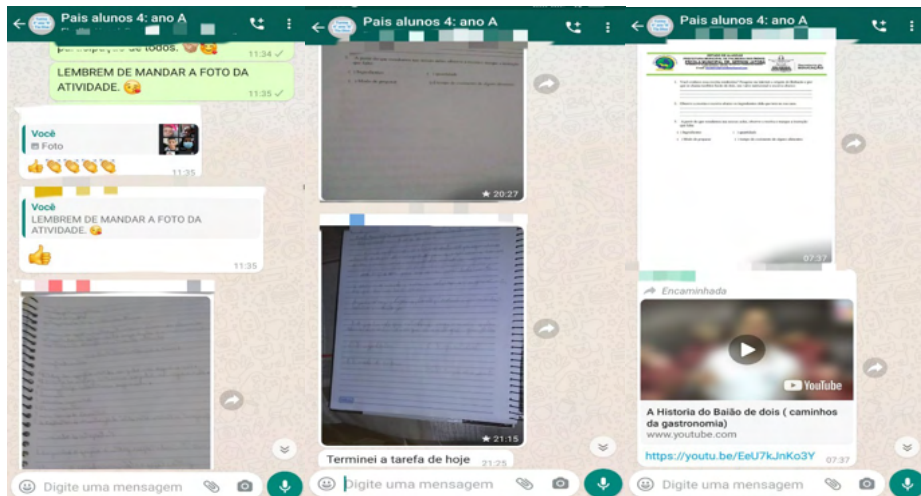


Imagem 2: Prints das intervenções assíncronas (via *WhatsApp* - 10/08/2021)

Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Nesse sentido, torna-se essencial evidenciar que a participação dos estudantes era potencializada, ao passo de envolver a entrega dos estudantes, via foto do caderno, com a escrita e resposta das questões propostas. Além de ser essencial destacar que, de forma assíncrona, os estudantes devolviam as atividades em diferentes momentos, como é possível identificar postagens no turno noturno, o que fugia do horário/atendimento da prática docente, o qual ocorria no turno da manhã. Os momentos síncronos e assíncronos sempre envolviam as correções das atividades propostas, o incentivo à participação e aprendizagem dos alunos, bem como a alegria com o retorno, mas também a certeza da exclusão ao direito à educação da maior parte da turma em estudo.

Entre a primeira regência e a relatada até aqui, evidenciou-se um aumento na participação síncrona e assíncrona nos dias das intervenções, passando de 5 (cinco) para 7 (sete) alunos, via *Google Meet*. Já a participação assíncrona passou de 4 (quatro) para 6 (seis), via *WhatsApp*. Um aumento significativo, mas não tão expressivo, visto que não chegam nem a 30% e, evidencia-se, desse modo, o insucesso no processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante, assim como uma mobilização docente e da instituição para alcançar o sucesso educacional dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica (RP) proporcionou uma vivência específica no contexto educacional, ao passo de incentivar e disponibilizar espaços específicos de planejamento e execução do projeto de intervenção em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Assim, as intervenções foram realizadas de forma “remota”, em detrimento

da Covid-19, que impulsionaram diversas aprendizagens sobre o processo de ensino e os recursos disponibilizados durante as intervenções.

Diante das intervenções realizadas, o aprendizado dos alunos na leitura e escrita de textos e atividades propostas foi evidente. Com destaque para os debates e a realização das atividades e leituras. Assim, houve a potencialização de momentos de bastante troca de saberes, especialmente porque conseguimos evidenciar avanços no desenvolvimento da turma, como escrever corretamente a estrutura do gênero receita culinária.

Contudo, pôde ser constatado que nem todas as crianças possuem acesso a aparelho de transmissão e a *internet*, tendo menos de 30% presente, do total de 29 (vinte e nove) alunos matriculados. Por fim, concluímos que em meio a tanta dificuldade de acesso à educação que a pandemia nos trouxe, foi buscado diversas formas de integrar os alunos, presentes nas aulas síncronas e assíncronas de forma inovadora, lúdica, incentivadora e com conteúdo presente na realidade, na busca de minorar o prejuízo no processo de aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Felipe Rodrigues Magalhães de. *Pandemia da Covid-19 e demandas de atuação docente*. Revista Diálogos Acadêmicos, Fortaleza, v. 9, n. 1, jan./jun. 2020.

BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n38instituirp-pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Diário Oficial do Município de Palmeira dos Índios, Palmeira dos Índios, 20 de Mar. De 2021. *Decreto Nº 2098 de 10 de Março de 2021*. Disponível em <http://lai.palmeiradosindios.al.gov.br/lai/13/categoria/1205/COVIS-19> acesso em: 20 ago. 2021.

KOCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. *Os gêneros textuais e a tipologia injuntiva*. Caderno Seminal Digital, Ano 15, Nº 11, V 11, (jan / jun 2009) – ISSN 1806-9142

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo; *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SANTOS, Rawenea Perreira Lopes dos; COSTA, Jocenilton Cesário da; DANTAS, Marciana Vieira; et al. De texto em texto: leitura e escrita no cotidiano escolar. In: *IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU*. 2017, João Pessoa – PB.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Lev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria Penha Villa Lobos. – São Paulo: Ícone, 2014.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PANDEMIA (COVID-19): UMA EXPERIÊNCIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 18/08/2022

Jadiany da Silva Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5617-3264>; Universidade Estadual de Alagoas/ Residente bolsista/CAPES, BRAZIL, E-mail: jadysilvasantos@outlook.com

Jacqueline Silva Lásaro dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9522-729>; Universidade Estadual de Alagoas/ Residente bolsista/CAPES, BRAZIL, E-mail: jacksilvalasaro@gmail.com

Lelaeula dos Santos Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3682-3407>; Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Preceptora UNEAL/ CAPES; BRAZIL, E-mail: Lelaeula@gmail.com

Samara Cavalcanti da Silva Melo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8902-1507>; Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEAL. Orientadora voluntária do RP, BRAZIL, E-mail: samara.melo@uneal.edu.br

RESUMO: O presente artigo apresenta as vivências desenvolvidas durante o Programa Residência Pedagógica (PRP), que ocorreu de forma remota em virtude da pandemia (Covid-19). O referencial teórico está pautado em: Anastasius (2003), Galindo *et al* (2021), Silva (2021), Villas Boas (2010), entre outros. Desse modo, o artigo tem por objetivo relatar as práticas desenvolvidas do projeto didático intitulado “Descobrimos poetas e poemas”, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, pertencente a uma escola pública

de Palmeira dos Índios - AL. Para tanto, realizamos as observações, planejamento e intervenções em sala de aula, entre os meses de julho à setembro de 2021. Os resultados apontaram para a compreensão dos conteúdos abordados, a partir da produção dos estudantes. Contudo, uma parcela de participação muito pequena que implica no direito à educação dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Didático, Regência, Anos Iniciais.

PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM AND THE PANDEMIC (COVID-19): AN EXPERIENCE IN THE 5TH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: This article presents the experiences developed during the Pedagogical Residency Program (PRP), which occurred remotely due to the pandemic (Covid-19). The theoretical framework is based on: Anastasius (2003), Galindo *et al* (2021), Silva (2021), Villas Boas (2010), between others. Thus, the article aims to report the practices developed in the didactic project entitled “Discovering poets and poems”, in a 5th year class of Elementary School I, belonging to a public school in Palmeira dos Índios - AL. For this purpose, we carried out observations, planning and interventions in the classroom, between the months of July and September 2021. The results pointed to an understanding of the contents covered, based on the students’ production. However, a very small share of participation that implies the right to education of students.

KEYWORDS: Didactic Project, Regency, Early Years.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo objetiva relatar as práticas desenvolvidas ao longo do projeto didático intitulado “Descobrimos poetas e poemas”, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, pertencente a uma escola pública de Palmeira dos Índios - AL, em tempos de pandemia da Covid-19. Que ocorreu entre os meses de julho e setembro, vinculado ao Programa Residência Pedagógica (PRP).

Sendo o PRP uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, com intuito de aperfeiçoamento da formação inicial. Para tanto, o PRP conta com o acompanhamento efetivo de um preceptor(a), na escola em que o residente está inserido, de um contexto de regência em sala de aula e intervenção pedagógica e de um docente orientador que atue na instituição formadora do residente.

Sendo assim, discentes dos cursos de licenciaturas tem a possibilidade de atuação docente, reflexões e ações práticas em um contexto escolar, possível desde a segunda metade do curso de licenciatura, oportunizando que competências e habilidades sejam adquiridas desde a formação inicial. Deste modo, o Programa Residência Pedagógica tem por objetivo de exercitar a relação entre a teoria e prática docente (BRASIL, 2018a).

No que se refere a turma de 5º do Ensino Fundamental I, sujeitos dessa intervenção, é uma turma que conta com um total de 28 (vinte e oito) alunos matriculados, sendo 16 (dezesesseis) meninos e 12 (doze) meninas, com faixa etária de 10 (dez) anos, em média. A turma possui 3 (três) alunos com necessidades educacionais especiais, a saber: deficiência física; deficiência intelectual (aguarda o laudo); e um aluno com transtorno de aprendizagem.

Em relação ao contexto observado, vivenciamos de frente o impacto da pandemia (Covid-19) na Educação Pública, já que desde o período de observação até o período de regência estivemos em modo remoto, fazendo uso de recursos digitais, tal como o *WhatsApp* e o *Google Meet*. Isto se deu por conta do fechamento das escolas da rede pública de educação em Palmeira dos Índios - AL, que ocorreu por conta do agravamento da pandemia (Covid-19).

Seguindo pareceres e Leis de âmbito Estadual e Nacional, a exemplo de o Parecer CNE/CP N° 05/2020 (BRASIL, 2020a), o Parecer CNE/CP N° 9/2020 (BRASIL, 2020b), o Parecer CNE/CP N° 11/2020 (BRASIL, 2020c) e a Lei N° 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020d), a Secretária Municipal de Educação do Município de Palmeira Índios – AL e outros documentos, decretaram o fechamento das escolas e reorganização do calendário escolar, promovendo assim o desenvolvimento das aulas remotas.

Este ensino se dividiu em dois pontos centrais, aulas remotas via *Google Meet* e *WhatsApp*, destinadas aos alunos com acesso digital, através de aparelhos (celular e/ou notebook/computador) para assistir e/ou acompanhar as aulas, bem como o uso de rádio pela prefeitura municipal. Por outro lado, haviam atividades impressas enviadas para serem

realizadas pelos alunos em suas próprias casas, direcionados(as) para aqueles alunos sem acesso às mídias digitais.

Todas essas práticas foram observadas previamente pelas residentes, via *Google Meet* e *WhatsApp*, nos dias de segunda-feira e quarta-feira, durante os meses de abril e maio de 2021, onde foram identificadas as dificuldades mais frequentes entre os alunos, em sua maioria, questões de leitura e escrita que demandavam maior atenção e acompanhamento. Estes fatores, bem como o próprio conteúdo que os alunos estavam tendo acesso ao longo do ano letivo, foram decisivos na escolha do tema do projeto, além dos passos metodológicos que aconteceriam a partir disso. Nos depararmos, também, com as dificuldades nos processos de leitura e escrita, agravados durante o período de pandemia da Covid-19, por conta da forma como a educação, assim como outros âmbitos da nossa sociedade, foi profundamente afetada (GALINDO, *et al*, 2020).

Desse modo, o artigo segue estruturado em 3 (três) seções. A primeira apresenta o projeto didático, suas concepções e objetivos. A segunda seção descreve o período de regência e execução do referido projeto. E, por fim, a terceira seção traz as considerações finais acerca do projeto e sua execução prática.

O PROJETO DIDÁTICO

De acordo com Villas Boas (2010, p. 33), “no contexto escolar, projeto é uma proposta de intervenção. Permite que se analisem problemas, situações e acontecimentos em um determinado contexto”. Desse modo, nosso projeto didático parte de uma realidade encontrada em sala de aula, sendo resultado de reflexões e discussões acerca das necessidades de alfabetização da turma observada.

Inicialmente, o projeto “Descobrimos poetas e poemas” foi planejado com o objetivo de desenvolver o prazer pela leitura, através do gênero textual poema. Além disso, possibilitar um trabalho dinâmico e efetivo junto aos alunos e a professora regente da turma, pois o conteúdo “poemas” era um conteúdo fundamental durante o ano letivo da já referida turma de 5º ano do Ensino Fundamental I. A Base Comum Curricular (BNCC) prevê que os alunos possam apreciar poemas, sabendo diferenciar versos, estrofes, linhas e dando sentido ao texto lido (BRASIL, 2020).

Quanto ao seu período de duração, ele foi desenvolvido entre os meses de julho e setembro do ano de 2021, inicialmente nos dias de segunda-feira e terça-feira. E, posteriormente, em outros dias da semana também diante da disponibilidade da professora regente no período de intervenções. As aulas síncronas, via *Google Meet*, ocorreram no horário matutino das 9 (nove) às 10 (dez) horas da manhã. Após esse horário, seguíamos para os momentos de aula assíncrona, via *WhatsApp*, com envio de atividades, questionários e atividades online na plataforma do *Wordwall*. Além de matérias complementares da aula,

tais como: *links de vídeos* disponíveis na plataforma do *Youtube*, das 10 (dez) horas às 13 (treze) horas.

Ao todo foram desenvolvidas 27 (vinte e sete) aulas, entre momentos síncronos e assíncronos. Iniciamos, sondando os saberes prévios dos alunos e apresentando o gênero textual poema ao longo da história, com reflexões sobre o poema na antiguidade, desde a Grécia Antiga, passando por nomes como Homero, famoso poeta Grego. Assim, pudemos mostrar de forma prática a escrita e estrutura dos poemas dessa época. Partimos então para o poema no Brasil, desde sua chegada com os Portugueses até alguns nomes que fizeram história dentro do gênero, destacando nomes como: Padre José de Anchieta, Carlos Drummond de Andrade, Vinícios de Moraes, Cecília Meireles e Cora Coralina.

Dando continuidade as aulas, apresentamos também um contexto mais próximo da realidade dos alunos, o Nordeste, passando pelas características dos poemas e poetas nordestinos, mostrando como esse gênero ganha novas características regionais nessa região. Também foram apresentados nomes de poetas Nordestinos, como Ferreira Gullar, Castro Alves, João Cabral de Melo Neto, Bráulio Bessa e Patativa do Assaré. Por fim, chagamos aos poetas de Palmeira dos Índios: Graciliano Ramos, Chico Nunes e Judite Rocha.

Posteriormente à essas aulas de apresentação do gênero textual, e seus autores, chegamos à parte de estrutura de um poema, onde vimos desde o título, e o autor/poeta/poetisa, passando por verso, linha, estrofe, métrica e rima. Analisamos cada parte com atenção, revisitando essas informações sempre que achávamos necessário. Além disso, passamos atividades sobre os assuntos estudados, corrigindo-as junto aos alunos, pois, vimos a necessidade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo das aulas, percebendo assim onde estavam suas maiores dificuldades e possibilidades. Visto que, a devolutiva das atividades, mesmo que de forma online via *Google Meet*, possibilitaram que os alunos se expressassem segundo suas dúvidas e necessidades para as próximas aulas. Dessa forma víamos quando era necessário visitar algum conteúdo ou se já era possível passar para o próximo assunto.

É importante dizer que além dos conteúdos específicos do gênero textual poema, também foram desenvolvidas aulas acerca de pontuação, preposições e o uso de algumas palavras como, por exemplo: mas, más e mais. Tal abordagem se deu porque eram conteúdos que eles estavam estudando, ou seja, trabalhamos em colaboração com o que a professora da turma estava desenvolvendo. Além disso, as professoras regentes nos auxiliavam ao longo do projeto, melhorando assim a leitura e escrita dos alunos.

Já em relação ao momento culminância do projeto, houve a produção de poemas com o tema “o lugar onde vivo”. Esses poemas foram apresentados ao público por duas vias, a primeira através de um encontro síncrono na plataforma do *Google Meet*, com apresentação oral das produções. Posteriormente, foi feita a divulgação dos poemas em

uma conta do *Instagram*, criada para essa finalidade. Além disso, recebemos um convidado para falar sobre sua experiência prática enquanto escritor e poeta, isso no momento de culminância via *Google Meet*, sendo um profissional reconhecido na cidade de Palmeira dos Índios - AL, o poeta em questão enriqueceu esse momento final de culminância

Como forma de avaliação, escolhemos a observação, visto que “[...] observar é mais do que apenas olhar. A observação, fundamentada no conhecimento sobre a criança e seu processo de aprendizagem, possibilita a investigação e a coleta de informações que retratem da melhor forma o aluno avaliado” (GEMIO, 2007, p. 22), possibilitando então uma melhor avaliação do aluno e sua participação nas aulas síncronas e assíncronas, no decorrer das atividades propostas. Também levamos em conta a interação e recepção dos conteúdos apresentados em aula, assim, avaliamos também nossa metodologia e recursos utilizados.

REFLEXÕES SOBRE AS INTERVENÇÕES

Nas aulas síncronas via *google meet*, todo o conteúdo visto pelos alunos, ao longo das aulas foi apresentado, visto que tivemos a oportunidade de explicar o assunto, ao mesmo tempo em que testamos os conhecimentos prévios dos alunos, sabendo, assim, quais pontos eles encontravam maior dificuldade, sendo esse nosso foco. Uma das maiores dificuldades encontradas na turma foi a questão da leitura, algo já percebido anteriormente no período de observação, assim, as aulas síncronas também serviram para que desenvolvêssemos junto aos alunos o hábito da leitura.

Nas aulas em que falamos sobre a história do poema, desde a Grécia antiga até o seu contexto regional em Palmeira dos Índios - AL, trouxemos textos (poemas), que condiziam com o assunto abordado na aula e a partir disso fomos instigando os alunos a ler. Inicialmente apontávamos alguém para ler e, posteriormente, eles começaram a disponibilizar-se para fazer a leitura. De acordo com Silva (2009, p. 84):

Nesse âmbito, o gênero poema é uma excelente ferramenta para o professor utilizar em sala de aula, pois essa, além de ativar os conhecimentos prévios do aluno, favorece a aprendizagem do mesmo ao ler, ouvir ou cantar repetidas vezes, versos poéticos, discutindo-os logo em seguida, em roda de conversa, o sentido do texto, pesquisando, individualmente ou em dupla, palavras desconhecidas, produzindo textos poéticos e apresentando suas produções como julgar pertinente (utilizando expressões poéticas).

De fato, encontramos no gênero poema muitas possibilidades de desenvolver atividades junto a turma, não apenas nos prendemos em uma aula unicamente expositiva, onde apenas falávamos e o aluno escutava, isso não era interessante para a proposta do projeto, queríamos ouvir nossos alunos, e que eles soubessem que podiam falar, ler sem medo de errar, pois estávamos ali para aprendermos juntos. Com isso, desenvolvemos

momentos de interação muito efetivos com a turma, primeiro com a leitura dos poemas que trazíamos, depois também solicitamos que eles trouxessem poemas dentro de um determinado tema, por exemplo, poemas que ressaltassem as características da região Nordeste.

Desse modo, nossas aulas buscavam sempre o diálogo, pois fazíamos uso dos recursos disponíveis, por exemplo, vídeos na plataforma do *Youtube*, *slides*, e atividades *online* disponíveis no *Wordwall*, a fim de alcançar aulas expositivas dialogadas. Segundo Anastasious (2003, p. 79):

A aula expositiva dialogada é uma estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente. Há grande diferença entre elas, sendo a principal a participação do estudante que terá suas observações consideradas, analisadas, respeitadas, independentemente da procedência e da pertinência delas em relação ao conteúdo. O clima de cordialidade, respeito e troca é essencial.

Tendo em vista a importância do diálogo na sala de aula, por meio das aulas expositivas dialogadas, conseguimos desenvolver melhor as aulas e atividades propostas, fazendo uso dos recursos didáticos que o gênero poema nos possibilitava. Não só por meio da leitura, mas também na interpretação dos poemas, a partir de poemas como “Retrato” de Cecilia Meireles, conseguimos fazer uma roda de conversa virtual durante uma das aulas síncronas.

De forma assíncrona buscávamos que os alunos continuassem estudando, lendo e pesquisando sobre o assunto das aulas. E, por isso, eram enviadas as atividades e *links* de vídeos no *Youtube*, para o grupo de *WhatsApp*. Esses facilitavam na hora dos alunos tirarem as possíveis dúvidas referente ao conteúdo da aula, bem como tinham a possibilidade de rever informações para auxiliar na hora da realização das atividades. Outro ponto importante, quando se refere aos materiais enviados de forma assíncrona, para o grupo de *WhatsApp*, foi a possibilidade de ser acessado por todos os participantes do grupo, incluindo os que não puderam estar na aula síncrona, via *Google Meet*.

A participação dos alunos nas aulas e nas atividades propostas foi um dos pontos mais difíceis de serem superados ao longo da regência, por toda a questão do distanciamento social que não foi resolvido através de outros meios de comunicação digital. Enfrentamos diariamente a realidade que antes pudemos observar, salas virtuais esvaziadas, alunos sem acesso ao ensino remoto, ou mesmo apresentando muita dificuldade para acompanhá-lo.

Este fato foi sendo agravado, pois nas informações referentes a turma, apenas 1 (um) aluno foi listado como não possuindo acesso à *internet*. Ou seja, apenas ele recebia as atividades impressas para serem realizadas em casa e entregues na escola. Mas, a realidade com a qual nos deparamos foi de uma sala quase vazia, mesmo com o total de 28 (vinte e oito) alunos regularmente matriculados.

A média de alunos a frequentarem as aulas eram cerca de 4 (alunos) via *Google Meet*, com algumas pequenas variações chegando às vezes a 7 (sete) ou 8 (oito) alunos. O número de alunos já era consideravelmente baixo no período de observação, cerca de 8 (oito) a 12 (doze) alunos, mas quando partimos para a regência, logo após o período de recesso de julho, esse número se tornou ainda menor. Tivemos que partir para diversas formas de chamar esses alunos de volta para a sala de aula virtual. Uma dessas formas era entrar em contato com cada aluno, individualmente, por *WhatsApp* mesmo, e falar da importância de frequentarem as aulas. Esse estímulo mostrou-se eficaz com pelo menos 2 (dois) alunos.

No tocante a devolutiva das atividades, percebemos que de forma assíncrona, a devolução era bem menor, mesmo com o frequente estímulo para que essa devolução acontecesse via *WhatsApp*. Assim, mesmo evidenciando o pequeno retorno, aqueles alunos que não tinham participado de uma aula anterior ou não haviam feito as atividades, eram estimulados e ajudados durante a aula síncrona de devolutivas.

Esses momentos passaram a ser muito ricos, uma vez que notamos uma maior participação dos alunos nas atividades propostas, além de percebermos que, por vezes, o aluno fazia a atividade de forma assíncrona, mas não enviava no grupo. Portanto, responder e socializar as atividades se mostrou um momento de troca de aprendizagem e envolvimento por parte dos alunos, no momento síncrono.

Caminhando para a reta final do período de regência, foi posto em prática a produção dos poemas autorais dos alunos, uma coisa que havíamos planejado e combinado com os alunos desde o início. O tema para o poema foi “O lugar onde vivo”, tal tema foi proposto para os alunos ao longo do projeto e nessa fase final acompanhamos a escrita, desenvolvimento de ideias e correção. Entre momentos síncronos, via *Google Meet*, e assíncronos, via *Whatsapp*, pudemos acompanhar cada aluno até a finalização das produções.

Ao final, tivemos um total de 5 (cinco) produções. Cada um escolheu seu título e praticou um pouco do que aprendeu em sala de aula. Ainda tivemos momentos de prática para a leitura/declamação dos poemas, pois o nosso foco também consistia na leitura e escrita. Encerrando o projeto e a regência, fizemos três propostas aos alunos, um momento síncrono de culminância do projeto, onde recebemos convidados, em especial um poeta da cidade de Palmeira dos Índios, que declamou poemas e falou sobre sua carreira, atuação profissional e o uso dos poemas em sala de aula.

Posteriormente, tivemos a apresentação oral dos poemas produzidos, feita pelos alunos. Como segunda proposta feita lá no início do projeto, tivemos como resultado um livro em PDF contendo os poemas produzidos, junto com ilustrações feitas por cada aluno. Por último, finalizamos nosso projeto com um concurso de poemas, premiando um dos poemas produzidos, isso aconteceu no *Instagram* no perfil oficial que foi criado para divulgação do trabalho dos alunos, seus poemas e suas ilustrações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao que foi apresentado, o PRP contribuiu de forma significativa em nosso processo de formação docente, tendo em vista que isso nos possibilitou a inserção em um contexto educacional prático. Vale mencionar o quão enriquecedor é essa participação no PRP, pois enquanto discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, temos a oportunidade de vivenciar práticas educativas, dentro da escola, junto com a professora regente da turma e os alunos.

Se faz necessário salientar que este é um momento importante em nossa formação inicial, mas que deverá ser levado adiante, ao longo da vida enquanto formação. No que se refere as vivências em sala de aula, oportunizadas ao longo desse período descrito neste trabalho, destacamos que, apesar da situação adversa, decorrente da pandemia (Covid-19), e início das aulas remotas, nossas vivências nos deixaram com diversos aprendizados diante dos desafios e possibilidades em sala de aula. E, em especial, contribuíram no processo de aprendizagem do gênero poema trabalhado na turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

Enquanto residentes, estivemos imersas no atual contexto educacional brasileiro, frente a pandemia (Covid-19), vivenciamos práticas educativas distintas, mediante as aulas remotas em plataformas digitais, e refletimos acerca dessas questões construindo, assim, conhecimento teórico, didático e prático, que serão levados adiante em nossa formação e futura atuação docente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de Ensinar na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula**. 6. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Edital 06/2018.2018a. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>>. Acesso em: 05 de Out. de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**. [Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais...]. Parecer nº 5/2020: seção 1, Brasília, DF, n. 23001.000334/2020-21, p. 1 - 32, 1 jun. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 de Out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 9/2020, de 8 de junho de 2020**. [Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020...]. Parecer nº 9/2020: seção 1, Brasília, DF, n. 23001.000334/2020-21, p. 1 -38, 9 jul. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 de Out. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11/2020, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 23001.000334/2020 -21, p. 1 -28, 3 ago. 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 de Out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas Educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº6, de 20 de março de 2020d; e altera a Lei nº11. 947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

FELIPE, E. S.; DA COSTA SILVA BAHIA, C. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 81-94, 22 dez. 2020.

GALINDO, Aline Fonseca Lopes. et al. Os efeitos da pandemia no processo da alfabetização das crianças: Elementos de contextualização a partir da perspectiva docente. **Revista Eletrônica Arma da crítica**, Fortaleza, Ceará, n. 14, ISSN 1984- 4735, P. 267-281, Dez. de 2020. Disponível em: < <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/12-%20os%20efeitos%20da%20pandemia%20no%20processo%20da%20alfabetizacao%20das%20crianas.docx.pdf>>. Acesso em: 15 de set. de 2021.

GEMIO, Ana Beatriz. **Avaliação na Educação Infantil**. 2007. 34 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

SILVA, Eurides de Oliveira. O poder do poema nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 04, Ed. 08, Vol. 04, pp. 79-85. Agosto de 2019. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/poder-do-poema>. Acesso em: 15 de set. de 2021.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Farias. **Projeto de intervenção na escola: Mantendo as aprendizagens em dia**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ADENIZE COSTA ACIOLI - Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Alagoas (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2003), doutorado em Letras -Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2017) - PUC-Minas. Professora de graduação/licenciaturas da Universidade Estadual - UNEAL, professora de cursos de Pós-graduação - Lato Sensu. ex-coordenadora do Núcleo de Pós-Graduação Lato Sensu do centro Universitário Cesmac, ex- assessora técnica pedagógica da Pró--reitoria de graduação do Centro Universitário Cesmac. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em gestão e docência, atuando principalmente nas seguintes áreas: educação superior e educação básica. Atualmente Pró-Reitora de Graduação da Universidade Estadual de Alagoas.

JENAICE ISRAEL FERRO - Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN); Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGED/UFAL); Especialista em Formação para a Docência do Ensino Superior pelo Centro de Educação de Maceió (CESMAC); Graduada em Geografia pela Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA); Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas, da cadeira de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Geografia - Campus III; Docente Permanente do Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Cultura do Programa de Pós - Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura (PRODIC/UNEAL), das cadeiras: Métodos e Técnicas de Pesquisa; Aspectos socioculturais dos sujeitos. Vinculada à Linha de Pesquisa: Território, cultura e saberes locais. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica, Diferenças Socioculturais, Currículo, Formação e Saberes Docentes - GRUPEGs/ UNEAL; Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica da UNEAL. Pesquisadora da área de Educação com ênfase em Educação; Educação Geográfica; Currículo; Formação e Saberes Docentes no âmbito da Educação Básica, sobretudo, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis) pelo INEP/MEC. Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Geografia, Campus III. Articuladora da formação docente no PIBID e PRP/Uneal. Membro de Acompanhamento do PIBID e PRP/Uneal. Possui larga experiência na Educação Básica desde a sala de aula à gestão escolar na condição de Diretora Geral e Coordenadora Pedagógica.

RUBENS PESSOA DE BARROS -Possui graduação em Ciências com habilitação em Biologia pela UNEAL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. Mestrado em Agroecossistemas pela Universidade Federal de Sergipe. Doutorado em Proteção de Plantas pelo Centro de Ciências Agrárias- CECA da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Especialização em Educação do Campo pela Fariat-MG, Especialização em Ciências do Ambiente pela PUC-MG e Metodologia do Ensino pela FIA-SP. Professor Titular do Departamento de Ciências Biológicas da UNEAL - Universidade Estadual de

Alagoas. Coordenador de área do PIBIDBIOLOGIAUNEAL - Campus I. Tem experiência nas áreas do Ensino de Pesquisa e Extensão. Área de Ecologia, Biologia da Conservação e Biodiversidade, atuando principalmente nos seguintes eixos: Ecologia e Biodiversidade, Entomologia, Hortaliças, Etnobiologia, Biologia do Solo. Saúde e Meio Ambiente. Educação Ambiental. Práticas Investigativas na Formação de Professores. Líder do GEMBIO - Grupo de Estudos Ambientais e etnobiológicos. Coordenador Institucional do Programa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UNEAL (2018/2020). Coordenador Institucional do Programa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UNEAL (2020/2021/2022).

JHONATAN DAVID SANTOS DAS NEVES - Possui graduação em Ciências Biológicas pela UNEAL, Pedagogia e Serviço Social, com mestrado em Agricultura e Ambiente e Doutorado em Proteção de Plantas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), realizou estudos relacionadas aos seguintes temas: Meio Ambiente, Etnoconservação dos Recursos Biológicos, Plantas Medicinais e Análise Sensorial de Fitoterápicos, Controle Alternativo e Indução de Resistência e Educação do Campo. Foi professor do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (CLIND/UNEAL), e professor-colaborador do curso de Ciências Biológicas (UNEAL, Campus I), Professor e Coordenador Geral do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO/UNEAL. Professor-formador do Programa Escola da Terra (CEDU/UFAL). Gestor de programas e convênios e no planejamento de políticas públicas voltadas para a educação, saúde e economia social. Atuou como Coordenador dos cursos da área de saúde (Biomedicina / Enfermagem / Nutrição / Serviço Social) e professor de Metodologia Científica / Educação em Saúde / Gestão em Saúde / Bioética na UNIRB. Atuou como Governança e Transparência da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Desenvolve trabalho na área de Gerontologia no Projeto Terceira Idade na Universidade da UNEAL. Coordenador do Núcleo de Apoio Psicossocial NAPS/UNEAL.



FORMAÇÃO DOCENTE:


pilar da Educação para
o desenvolvimento
da sociedade a
partir dos programas
PIBID e PRP em suas
diferentes linguagens

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



FORMAÇÃO DOCENTE:

pilar da Educação para
o desenvolvimento
da sociedade a
partir dos programas
PIBID e PRP em suas
diferentes linguagens

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 