

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO

Relatos de experiência vivenciada
a partir de práticas educacionais

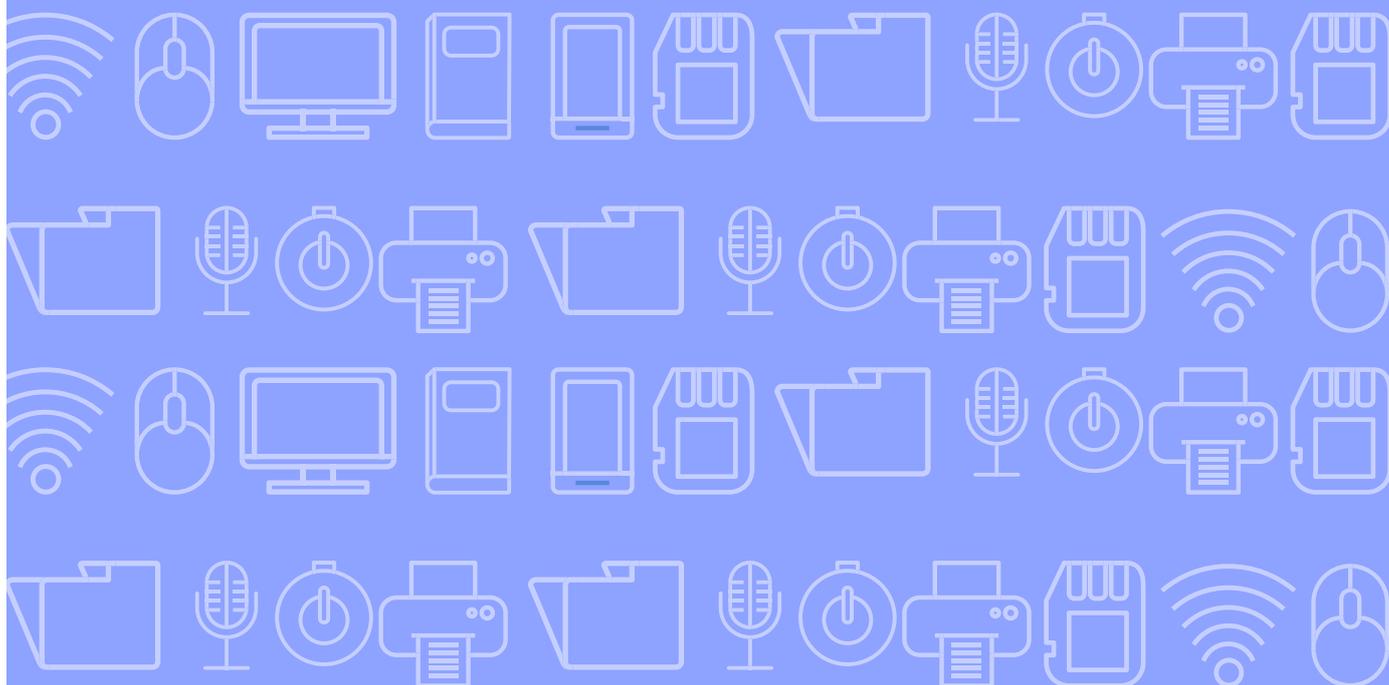
Org. Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues



METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO

Relatos de experiência vivenciada
a partir de práticas educacionais

Org. Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues



© copyright 2021 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte. Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO: relatos de experiência vivenciada a partir das práticas educacionais

DIVISÃO DE EDITORAÇÃO

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho - Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte - Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar - Emanuel Cesar Pires de Assis
Emanuel Gomes de Moura - Fabíola Oliveira Aguiar
Helciane de Fátima Abreu Araújo - Helidacy Maria Muniz Corrêa
Jackson Ronie Sá da Silva - José Roberto Pereira de Sousa
José Sampaio de Mattos Jr - Luiz Carlos Araújo dos Santos
Marcelo Cheche Galves - Marcos Aurélio Saquet
Maria Medianeira de Souza - Maria Claudene Barros
Rosa Elizabeth Acevedo Marin - Wilma Peres Costa

www.editorauema.uema.br – editora@uema.br

Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues (Organizadora)

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO: relatos de experiência vivenciada a partir das práticas educacionais / Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues (Organizadora) - São Luís: EDUEMA, 2021.

189 p.

ISBN: 978-65-89821-42-7

1. Metodologias Ativas 2. Ensino Remoto 3. Práticas Educacionais



Cidade Universitária Paulo VI – C.P. 09
CEP: 65055-970 – São Luís/MA
www.uema.br – editorauema@gmail.com

APRESENTAÇÃO

Com os problemas instaurados pelo COVID-19 (Coronavírus), os desafios atuais que se apresentaram para a educação cresceram significativamente. Diante desse novo contexto, foi necessária a ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração os novos significados atribuídos às práticas pedagógicas, aplicação das teorias e as possibilidades de ampliação da prática pedagógica por meio do uso de metodologias ativas. Assim, fica notória a importância deste e-book, que tem por proposição compartilhar relatos de experiências de práticas de ensino, estágios e ainda discussões de estudos com levantamento de literatura que possa possibilitar novos olhares sobre a realidade da escola em contexto remoto.

Atender a nova realidade educacional é a primeira preocupação que emerge das circunstâncias presentes, pois isso demanda readequação da estruturação dos cursos; adaptação e flexibilização para o ensino remoto, que se entende como um horizonte de possibilidades que poderá ser estabelecido com grande força no panorama pós-pandemia.

Com a acentuada propagação no meio social do uso das tecnologias, mobilizar práticas de ensino que considerem um universo multimodal nas quais diferentes linguagens, gêneros, mídias e ferramentas digitais direcionam para um ensino mais significativo à realidade em que vivemos, deve consistir ainda, em expandir e produzir variados designers de significados durante o processo de compreensão e produção de sentido. Para que isso ocorra, o letramento digital, na educação, precisa estar relacionado com o conhecimento necessário para saber usar os recursos tecnológicos e participar de maneira crítica e ética das práticas sociais das tecnologias nos espaços educacionais.

Nesse sentido, os letramentos digitais têm possibilitado refletir sobre o mundo e realizar diferentes saberes e práticas pedagógicas autorais, pois os sujeitos participam ativamente da construção do conhecimento, seja dentro ou fora de sala de aula. Assim, a comunicação se perfaz mesmo com as pessoas estando em distintos

lugares, períodos e situações. Isso propicia o rompimento de barreiras entre o local virtual e físico, criando um ambiente híbrido de conexões.

E, é neste dinamismo, entre o ambiente presencial e virtual que aparecem diversas maneiras de compartilhar ideias, emoções, convicções e aspirações, através da forma que a tecnologia media a linguagem, com regras próprias que sevem na interação, criação, estabelecimento de relações e instruções. Não oponente dessas ideias, Ribeiro e Carvalho (2012) destacam que:

Um ambiente virtual de aprendizagem capaz de propiciar a autonomia do aluno na construção do conhecimento deve estar conformado dentro de um clima de alta interação. Assim, o aluno poderá ter a capacidade de refletir sobre seu processo de construção do conhecimento, formulando questões de interferências e, continuamente, revendo e reorganizando seu pensamento e tomando consciência do seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, do significado do aprender a aprender.

Quando, em transcurso do ensino e aprendizagem, as avaliações e *feedback* são essenciais para responder se as formas de ensino escolhidas pelo docente são efetivas para a turma e contexto vivenciado. Nas situações de ensino remoto postas em evidência, nos artigos que virão neste e-book, houve como válvula propulsora para sua ocorrência; o contexto pandêmico em todo o país, que será demonstrado nas vivências dos estudantes de licenciatura do Ensino Superior, professores regentes, supervisores, gestão escolar e alunos das escolas referidas nos artigos, são encontrados desafios na descoberta das avaliações como uma das formas de diagnóstico, não só do aluno, mas do educador também. Dessa forma, as considerações que se tratará, neste material, veem o processo avaliativo como contínuo e flexível, que, mediante as restrições e inovações, mudaram a forma de gerir a sala de aula, que se faz por meio digital.

Ao entrar em contato com o mundo virtual, o discente tem a sua frente um espaço multimodal, que é permeado por uma variedade de significados e funções e, apesar de parecer benéfico, pode ser uma forte dispersão para estudantes alocados em todas as fases do desenvolvimento humano e níveis de ensino. Como será abordado e sugerido por meio da prática dos projetos que estão neste material, os educadores assumem um desafio para proporcionar maneiras de ensinar que sejam favoráveis, a partir de práticas de ensino que aprofundam a bagagem de vida do estudante. Isso, torna-se mais conflituoso, nessa situação pandêmica de aulas remotas. O acesso à internet é um revés, que dificulta a participação de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas aulas *online*. Tendo em vista que a educação é direito do cidadão, mas, que,

infelizmente, na prática, não é a realidade de todos, já que ainda não há a democratização eficaz do mundo interativo.

Neste e-book, os autores nos convidam a fazer um passeio cognitivo e bastante representativo, enquanto professores pelas *METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO*, por meio de relatos e experiências vivenciadas a partir das práticas educacionais. Entende-se assim, o ensino remoto como um espaço para pensar sobre a força da educação e, partir das mudanças com seus potenciais e fortalezas, também possui fraquezas que precisam ser discutidas, pois nem tudo é satisfatório no processo educacional.

Outra questão que o leitor irá perceber, ao longo da leitura dos artigos, é o reconhecimento do potencial das plataformas disponibilizadas na internet para uso educacional, como, por exemplo, fazer web aulas, divulgar e aplicar pesquisas por meio de ferramentas digitais que tem diminuído a distância causada pelo momento conturbado que estamos vivenciando. Importa ressaltar que, esses recursos, têm sido de suma importância para a divulgação de trabalhos científicos, promovendo a participação e publicação de informações pertinentes a atuação na área do ensino e compartilhando ainda práticas exitosas que possam ajudar na atividade remota dos professores aprendentes nas práticas de letramento digital.

Dessa maneira, as vivências relatadas neste e-book, entregam ao público leitor linhas teóricas e práticas em relação ao ensinar e o aprender mediante as metodologias ativas amparadas nas tecnologias vigentes. Essas práticas educacionais demonstram e avaliam o ensino no âmbito remoto, na inovação de formas educacionais centradas no educador como detentor dos saberes e no estudante como depósito de conhecimento do outro, agindo de maneira apática. Para tanto, as metodologias ativas conduzem à probabilidade da mudança na passiva para uma aprendizagem vigorosa e significativa.

Este estudo é uma tentativa de mostrar formas mais ativas, que busquem transformar a crise em oportunidade de inserir metodologias diferentes no sistema educacional de maneira a organizar atividades dinâmicas que proporcionem a construção de conhecimentos, para alunos e professores. Fica claro que a educação efetiva forma sujeitos praticantes da cidadania, conhecedores dos seus direitos e deveres e que têm habilidades para compreender e avaliar criticamente a realidade circundante.

Dito isso, espero que a proposta de expor os relatos de experiências vivenciadas a partir das práticas educacionais dos estudantes de ensino superior, gere informação

quanto a praxes docente na educação básica, que se veem relacionadas aos debates de implantação das metodologias ativas na educação. Teorias, experiências e aplicação de projetos existem e são importantes, porém é necessário colocar esses conhecimentos em prática efetivamente, a fim de que os professores possam entender que, mesmo em uma época tão tempestuosa, não podem deixar de acreditar na força transformadora da educação na realidade social; seja ela qual for, *offline* ou *online* visto que o ensino híbrido veio pra ficar!

Profa. Msc. Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues

SUMÁRIO

1	Acessibilidade linguística para alunos surdos na escola regular de ensino.....	10
2	A importância das ferramentas tecnológicas no ensino remoto: os desafios e suas contribuições	31
3	A utilização das metodologias ativas no período de pandemia nos cursos de Ciências Biológicas e Letras do Campus Coelho Neto – UEMA	43
4	Ensino remoto e Whatsapp: uma análise da interação professor-aluno mediada por figurinhas	58
5	Estágio supervisionado em tempos de pandemia: a necessidade de metodologias ativas durante o ensino remoto	72
6	Experiência de estágio supervisionado no ensino remoto	81
7	Memórias da pandemia: a escrita em tempos de crise.....	96
8	O ensino da química analítica quantitativa através de aulas remota em tempos de pandemia	110
9	O estágio supervisionado em tempos de pandemia sob o olhar do licenciando.....	120
10	Podcast e a contação de fábulas em língua inglesa	131
11	Práticas como componentes curriculares: estudo de caso sobre aprendizagens socioemocionais na formação inicial de licenciandos	144
12	(Re)escrevendo sentidos: uma proposta didática no estágio supervisionado na era da informação.....	157
13	Metodologias ativas no contexto pandêmico: estágio supervisionado em Letras no ensino fundamental.....	172

Acessibilidade linguística para alunos surdos na escola Regular de ensino

Kedna Margareth Sousa Barros Pinheiro¹
Nayara da Silva Queiroz²
Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues³

RESUMO: Esse artigo teve por objetivo verificar as principais dificuldades de acessibilidade e permanência do aluno surdo nas escolares regulares de ensino, e diante disso, conhecer através de pesquisas e estudos bibliográficos a trajetória da pessoa surdo para garantir a inclusão social no Brasil, assim como verificar as dificuldades e problemas que os professores encontram para atuação na sala de aula com alunos surdos sem a ajuda de um intérprete. Deste modo, a metodologia realizada no presente trabalho é de cunho bibliográfico qualitativo, realizado através de uma revisão em trabalhos científicos de confiança, para verificação da inclusão, acessibilidade e permanência dos alunos surdos na escola regular. Dentro de uma perspectiva baseada nos princípios teórico-metodológicos. Esta pesquisa se fundamenta nas ideias de Barbarena (2015), Correia (2019), Dall'Astra (2015), Lacerda (2013), Sponchiado e Toso (2012) que apontam para os principais discussões e conceitos sobre a pessoa surda, as dificuldades de inclusão escolar, afim de possibilitar a compreensão do assunto e estudo sobre o desenvolvimento pessoal e social do aluno surdo diante da sociedade. E diante disso, pode-se observar que, apesar das conquistas e dos movimentos das pessoas surdas em participar das escolas regulares de ensino e em escolas bilíngues, ainda há muito o que fazer para conseguir esses objetivos, pois ainda há escolas e professores despreparados para incluir o aluno surdo na escola. E, portanto, a necessidades de mais estudos relacionados a este tema, para incentivar a inclusão, valorizando os surdos e seu potencial em participar ativamente da sociedade com seus direitos garantidos.

Palavras-chave: Escola regular; Inclusão; Surdez.

ABSTRACT: This article to verify the main difficulties of accessibility and permanence of the deaf student in regular school students, and therefore, to know through research and bibliographic studies the trajectory of the deaf person to ensure social inclusion in Brazil, as well as to verify the difficulties and problems that teachers encounter in acting in the classroom with deaf students without the help of an interpreter. Thus, the methodology used in the present work is of a qualitative bibliographic nature, carried out through a review of reliable scientific works, to verify the inclusion, accessibility and permanence of deaf students in regular school. Within a perspective based on the theoretical-methodological. That search is based on the ideas of Barbarena (2015), Correia (2019), Dall'Astra (2015), Lacerda (2013), Sponchiado and Toso (2012) that point to the main discussions and concepts about the deaf person, the difficulties of school inclusion, in order to make it possible to understand the subject and study about the personal and social development

¹ Aluna do Curso de Pós graduação em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade estadual do Maranhão UEMAnet, pelo Núcleo de Tecnologia para a Educação. E-mail: kednabarros@gmail.com

² Mestre em Ensino pela Universidade Vale do Taquari-UNIVATES; Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Supervisora de Língua Inglesa – NUCLIN/Uema. E-mail: nayaraqueiroz01@hotmail.com.

³ Mestre em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ (2001). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Maranhão UEMA. Diretora dos Cursos de Letras/CECEN/UEMA e Diretora do Curso de Letras do Programa de Formação de Professores – ENSINAR/UEMA Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. E-mail: maryriosmary@hotmail.com

of the deaf student before society. And in view of this, it can be observed that, despite the achievements and movements of deaf people in participating in regular teaching schools and in bilingual schools, there is still a lot to do to achieve these goals, as there are still schools and teachers unprepared to include the deaf student in school. And therefore, the need for more studies related to this theme, to encourage inclusion, valuing the deaf and their potential to actively participate in society with their rights guaranteed.

Keywords: Regular school; Inclusion; Deafness.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo geral discutir a inclusão, acessibilidade e permanência do aluno surdo através da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS nas Escolas Regulares. Os objetivos específicos são: Apresentar o conceito de surdez, conceituando os tipos e causas; abordar acerca da importância do processo inclusivo para a permanência do aluno surdo na escola; conhecer os elementos que norteiam a formação inicial do docente no intuito de ressignificar sua atuação no contexto da Educação Inclusiva. É notório como as pessoas surdas tem conquistado um importante espaço nas escolas regulares de ensino e nas escolas bilíngues, na qual estão participando cada vez mais ativamente da sociedade, até mesmo no mercado de trabalho. No entanto, não podemos deixar de destacar que grande foram as lutas, e as conquistas relacionadas aos direitos da pessoa surda diante da sociedade.

O percurso metodológico nessa proposta de estudo é de caráter bibliográfico, onde foram pesquisadas em revistas científicas sobre Educação Especial e Inclusiva no Brasil, a partir do marco temporal dos anos de 2003 a 2019, para a comparação e elaboração do referencial teórico.

Assim, entende-se que a problemática deste trabalho visa entender e discutir sobre as dificuldades de acessibilidade, aceitação e inclusão das pessoas deficientes, na qual entende-se que há muitos e muitos anos vem sendo estudado, registrando assim, metodologias e recursos que busque uma constante acessibilidade e direitos de aceitação, participação e inclusão das pessoas surdas nas escolas e no mercado de trabalho, porém ainda há muito o que ser feito, pois ainda existe discriminação preconceito.

E assim, espera-se encontrar algumas características positivas que possam ser satisfatórias para a inserção do aluno surdo na escola, que embora haja algumas dificuldades, mas que apesar de tudo, a escola consiga realizar o atendimento especializado ao aluno. E nesse contexto, poder entender melhor como está sendo tratado este assunto nas escolas, e se existem professores e intérpretes adequados e

qualificados para transmissão dessas informações e conhecimentos a estes alunos e as suas famílias.

Portanto, para melhor compreensão desse artigo além da introdução e das considerações finais este se encontra dividido em seções: a contextualização da surdez, onde será conceituado os tipos e causas, e qual a importância que tem em se conhecer sobre a surdez para que estes possam ser incluídos de fato na sociedade, e como a participação da família da sociedade provoca um desenvolvimento significativo a pessoa surda. Na próxima seção será abordado sobre a inclusão e a permanência do aluno surdo na escola, o que de fato incluir o discente e como se deve inserir, através do auxílio de um interprete acompanhando o aluno em todas as aulas. Na seção seguinte será apresentado a formação inicial e continuada do docente, e a importância do conhecimento sobre cada aluno e suas especificidades em sala de aula.

Em seguida, à apresentação da fundamentação teórica deste trabalho, o artigo segue com as seções de metodologia, na qual será apresentado cada passo para a elaboração deste artigo e a seção de discussões e resultados e por fim será apresentado as considerações finais.

Uma breve contextualização da história da educação voltada para alunos surdos no Brasil

Há muitos anos atrás a vida das pessoas deficientes eram muito difíceis, segundo Cruz e Araújo (2016) na antiguidade as pessoas surdas não tinham nenhum valor social, a sociedade os consideravam como pessoas sem capacidade alguma de conviver entre a comunidade, e por isso, eram chamadas e inábeis, pois não tinham uma forma de comunicação, eram menosprezadas, punidas por serem surdas, e muitas vezes consideradas “débeis mentais”, ou seja, não eram consideradas seres humanos e chamadas com palavras cruéis, que desvalorizavam e ofendiam os surdos.

Com relação ao conceito denominado a pessoa surda ou pessoa com deficiência auditiva, de acordo com Dall’Astra (2015) afirma que existe uma diferença que tem grande significado para essas pessoas, como por exemplo, há a pessoa surda que apresenta uma “leve, moderada ou acentuada” surdez, e aquelas pessoas com deficiência auditiva, que são aquelas com uma surdez mais severa estas se “autodenominam surdas”, aceitando sua condição de pessoa que não pode ouvir, ou seja, pessoa surda.

Por isso, é importante que se conheça bem os termos conceituais das deficiências, pois quando temos o conhecimento sobre a identidade e a cultura surda, podemos distingui-las melhor, aceitando-os da forma que eles próprios se autodeterminam, acreditando em suas lutas e conquistas. Apesar dos objetivos desejados, podemos dizer que as pessoas surdas travam uma luta constante para serem reconhecidos pela sociedade, independentemente de como elas adquiriram a surdez.

Faz-se necessário enfatizar ainda que as pessoas que nascem com deficiência auditiva são chamadas de pré-linguísticos, ou seja, aquele que ainda não possuiu nenhum contato com a linguagem oral, e aqueles que por ventura desenvolvem alguma doença provocando inconscientemente a perda auditiva ao longo do tempo, chamados de pós-linguísticos, sendo aquele que já possui algum tipo de linguagem. Mas, que ambos encontram muitas dificuldades ao longo de suas vidas, assim como na aquisição da língua brasileira de sinais, encontrando ainda apoio da comunidade surda, que entendiam e os acolhiam mesmo nos obstáculos, dessa forma se aceitando como pessoa surda (QUADROS, 2014).

Os estudos sobre as deficiências no Brasil vêm crescendo muito nos últimos anos, dentre essas deficiências uma que vem constantemente sendo objeto de pesquisas e estudos são as pessoas com surdez, as dificuldades de inclusão, obstáculos de aceitação na qual muitas vezes os indivíduos não compreendem os motivos pelas qual a pessoa é surda, o que os leva a cometer discriminação e diante dessas características, é muito importante conhecer e destacar suas causas. Faistauer (2019) faz alusão desses fatos e destaca que a surdez pode incidir de duas formas, a surdez congênita na qual acomete o indivíduo ainda na infância através de fatores genéticos, ou a surdez adquirida, onde o indivíduo adquire a surdez por algum fator patológico, ou seja, obtém a surdez através de alguma doença.

Acompanhando a trajetória dos surdos em prol dos seus direitos, no Brasil, a língua brasileira de sinais foi oficializada de acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), sendo uma discussão nacional relacionadas a “comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares” com base no decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando que:

O acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (PNEEPEI, 2008, p. 12).

É importante ainda lembrar que a família seja conhecedora dos seus direitos para que possam cobrar das políticas públicas, educação, saúde, valorização pessoal e coletiva. E desta forma, há a necessidade de estudar a temática Acessibilidade Linguística para o aluno surdo na Escola Regular de Ensino para que a pessoa surda seja atendida com igualdade e respeito. Assim, como também compreender que a escola e a família devem traçar estratégias para trabalhar com o aluno surdo, para que ambas tenham uma participação ativa no desenvolvimento da inclusão do aluno surdo na sociedade.

E nesse contexto, a família tem grande Influência no processo do desenvolvimento da pessoa surda, este por sua vez deve colaborar para que o indivíduo tenha acesso aos seus direitos, além do incentivo que podem proporcionar a pessoa surda, assim, entende-se que o aparato familiar também permite que a pessoa surda supere as dificuldades encontradas ao longo de sua vida. Para Góes *et al.* (2011) afirmam que “a família tem um papel muito importante nesse cenário, pois o fato de as crianças serem surdas não retira o enorme papel que a família desempenha no desenvolvimento global e de linguagem da criança surda”. É notório que a família tem grande influência na aprendizagem do aluno surdo assim como os professores e a comunidade em geral.

Há muitos anos, segundo Barbosa (2011) relata que os próprios professores achavam que os surdos pudessem vir a se comunicar através da oralidade, apesar do grande incentivo para que os surdos pudessem aprender e desenvolver outras formas de comunicação, como a linguagem gestual e também visual, que era forma de ensino e com a insistência na oralidade. Porém, essas formas de comunicação acabavam desvalorizando ainda mais os surdos, e portanto, a constante peleja para a aceitação da comunicação na língua de sinais (ALVES, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010).

Os autores acima ainda pontuam ainda que:

As propostas educacionais, baseadas no oralismo, não conseguiram atingir resultados satisfatórios, porque, normalizaram as diferenças, não aceitando a língua de sinais dessas pessoas e centrando os processos educacionais na visão da reabilitação e naturalização biológica (ALVES, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 07).

Nessa assertiva, portanto, podemos compreender que a melhor maneira de incluir e valorizar a comunidade surda é proporcionando a elas o respeito em poder

utilizar das línguas de sinais ou qualquer outra forma de se comunicar, pontuando as suas satisfações e seus desejos em primeiro lugar.

Sobretudo, grande tem sido o desejo para conseguir o mínimo de atenção que hoje os surdos tem, os desafios foram intensos, para que as escolas, as políticas públicas e as práticas sociais pudessem chegar ao que hoje temos, que é a participação dos surdos nas escolas, no mercado de trabalho. Mas, de acordo com Alves *et al.* (2010) tem muito o que ser feito ainda, para que fato aconteça as propostas educacionais voltadas para a acessibilidade e expansão de ensino-aprendizagem das pessoas surdas nas escolas regulares de ensino.

Língua Brasileira de Sinais (Libras): um início de muitos desafios, mas de grandes possibilidades

Para Dall'Astra (2015), a língua Brasileira de Sinais, foi oficializada no Brasil através da Lei nº 10.436/02 em 2002, sendo usada pela comunidade surda como a língua materna (L1), para que assim, os surdos brasileiros, pudessem desfrutar de uma identidade e comunidade própria, fazendo, portanto, que através dessa aceitação, houvesse uma maior acessibilidade e permanência do aluno surdo na escola. E a partir do decreto nº 52.785/11, (BRASIL, 2011) houve uma grande transformação, na qual os surdos teriam uma educação especializada, com a formação de escolas bilíngues no Brasil.

Para Zilio (2012), ressalta que segundo a proposta da Lei da Libras, como é popularmente conhecida foi regulamentada em 2005, pelo Decreto nº 5.626, na qual de grande importância para a comunidade surda:

Além de uma mudança de *status*, a oficialização da Libras representou uma grande conquista para as comunidades surdas brasileiras. Por ser uma língua gestual-visual, a Libras se torna a principal responsável por dar visibilidade às comunidades surdas e por justificar a cultura surda (ZILIO, 2012, p. 35).

A partir desta linha de pensamento, a lei de número 10.436 e sua regulamentação pelo Decreto 5626 de 2005, (BRASIL, 2005) ainda no Art. 2º torna-se pertinente que “a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

Oliveira e Oliveira (2019) destacam que é essencial a “presença do instrutor Surdo de Libras nas escolas regulares para a efetivação de práticas inclusivas, que garantam ao aluno surdo encontrar condições de estabelecer interações sociais a partir de modelos linguísticos e identitários”. Pois este tem por objetivo garantir a integração do aluno surdo na sala de aula regular, tanto de forma cognitiva como afetiva.

Assim, o professor interprete possa conduzir um processo interativo, cognitivo do aluno surdo em sala de aula, disponibilizando recursos, métodos condizentes ao desenvolvimento do discente com surdez, garantindo ao aluno formulação de conceitos educativos, e ao mesmo tempo que este não se sinta e não seja excluído das demais atividades

Os alunos surdos são mais envolvidos por meio do método visualmente exposto, e desta forma este recurso didático que o professor do aluno surdo deve utilizar permitindo que o educando tenha maior desenvolvimento, na qual eles se identificam melhor promovendo a “autoestima, imaginação, confiança, controle, criatividade, cooperação, senso de percepção e o relacionamento interpessoal”, deste modo, o uso de diferentes métodos também podem ser eficazes e de grande importância para o aluno surdo, assim como o bilinguismo (CORREIA e NEVES, 2018).

Megale (2005) explica que segundo os seus estudos sobre o bilinguismo, bilíngue é aquela pessoa que fala mais de duas línguas fluentemente. Assim, entende-se que a pessoa surda, tem o direito de escolher a língua que deseja se desenvolver, e caso deseje aprender o português este tem o direito da mesma forma, utilizando, portanto, o português como uma segunda opção de comunicação. Ou seja, a pessoa surda tem o direito de escolher suas formas de comunicação e interação com a sociedade, seja ela aderindo a sua cultura surda e/ou adquirindo duas ou mais formas de comunicação.

Segundo Alves *et al.* (2010) afirma que as escolas de alguns anos atrás ofertavam apenas uma forma de comunicação através da oralidade, por entender que a surdez era algo que pudesse ser revestida, ou melhorada. No entanto, a abordagem do bilinguismo tem o papel de inserir na comunidade o direito a propostas de educação e comunicação das pessoas surdas, em poder participar, exercer seus papéis de cidadania, em poder escolher o que é melhor para a comunidade surda.

A comunidade surda, por muito tempo foi excluída da sociedade, não tinham o direito de frequentar uma escola, não tinham as possibilidades de exercer uma comunicação própria a língua de sinais ou até mesmo o bilinguismo, o que era impostas

a eles apenas a oralidade, sem opção de executar os seus desejos de interagir com outros surdos através da libras.

A importância da aquisição do bilinguismo para o aluno “O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário da criança surda”, portanto:

A aquisição da língua de sinais vai permitir à criança surda, acessar os conceitos da sua comunidade, e passar a utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, de agir e de ver o mundo. Já a língua portuguesa, possibilitará o fortalecimento das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação (KUBASKI e MORAES, 2009, p. 02).

Os autores afirmam, que o aluno surdo que utiliza do bilinguismo, tem maiores chances de se integrar a sociedade, podendo conhecer outras formas de comunicação além da língua de sinais, usufruindo tanto a linguagem de sinais, como a aquisição do português como segunda língua. Assim, com o objetivo de uma educação inclusiva do aluno surdo na escola regular e o ensino bilíngue, Alves *et al.* (2010) também colaboram afirmando que:

O bilinguismo que se propõe é aquele que destaca a liberdade de o aluno se expressar em uma ou em outra língua e de participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo, as diferenças entre as pessoas (ALVES, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 09).

E assim, através da educação bilíngue, a comunicação em Língua de Sinais - LIBRAS tem sido respeitada e abordada com maior frequência. Correspondendo as necessidades que os surdos têm em poder usar a LIBRAS como uma língua natural, favorecendo um ambiente de maior aprendizagem e desenvolvimento (ALVES, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010).

Os estudos sobre a inclusão, acessibilidades e permanência das pessoas com necessidades especiais nas escolas são de grande relevância para o aprimoramento e conhecimento sobre as reais necessidades das pessoas surdas no ambiente escolar, pois a educação, o processo de ensino-aprendizagem e o atendimento especializado das pessoas com necessidades especiais é uma temática bastante preocupante e bastante discutida atualmente.

Sobre a inclusão dos alunos deficientes nas escolas regulares de ensino, Machado (2006), destaca que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) também estabelece, em seu capítulo V, Art. 58, a educação dos “alunos com necessidades especiais” deve acontecer “preferencialmente na rede regular de ensino” e prevê o apoio especializado nas escolas regulares para atender às peculiaridades desses alunos (MACHADO, 2006, p. 46).

Nesse aspecto, fica evidente que a educação e a inclusão são um direito de todos, desta forma podemos afirmar que os surdos também têm o direito de escolher como e onde devem estudar, qual o melhor local para se desenvolver, se é a escola regular ou uma escola bilíngue, ou se preferir usufruir de ambas as instituições, e principalmente a maneira como devem se comunicar com o mundo.

O atendimento especializado deve também permitir o aluno surdo tenha o direito de aprender a língua portuguesa, deste modo a partir desse atendimento especial os alunos devem ser inseridos e ensinados a língua de sinais como a língua portuguesa, embora, segundo Góes *et al.* (2011) esta é uma questão determinante ao bilinguismo, pois o “ensino-aprendizagem escolar da língua portuguesa em sua modalidade escrita pode ser iniciado, entendida como segunda língua das pessoas surdas (L2)”.

De acordo com o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o decreto de Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, garante que:

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Para o ensino-aprendizagem dos alunos surdos, Góes *et al.* (2011) apresentam dois métodos essenciais, na qual inclui a pedagogia visual, ou seja, incluem principalmente o campo visual para o aluno surdo e o Mapa conceitual. Esta primeira (pedagogia visual) por sua vez, permite que o aluno surdo tenha mais visibilidade, pois a pedagogia facilita o campo de visão, além de ser um meio de ensino-aprendizagem com o uso de tecnologias, da arte e diversas outras formas de expressões e comunicações visuais (GOÉS, *et al.* 2011).

Barberena (2015) complementa que é de grande importância que seja discutido sobre os espaços escolares e as práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem dos

alunos surdos, pois todo e qualquer estudo voltado para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo, deve ser discutido entre os profissionais da educação, a partir das políticas de inclusão através do espaço físico, como gestores e professores, que por sua vez devem intervir para o aluno surdo seja inserido e incluído nas atividades escolares.

Uma escola acessível para o aluno surdo tem um grande significado para a comunidade surda, onde eles se sentiram respeitados, acolhidos, além de poder interagir entre si, podendo compreender os conteúdos, e objetivos das atividades escolares. O intérprete de libras possibilita que os alunos surdos exerçam seus direitos de participação e interação social.

Portanto, a autora Barberena (2015) ainda firma que torna-se mais que evidente e essencial que as escolas sejam contempladas com atendimento e uma educação especial, concluindo que:

A Educação Especial é marcada no cenário educacional como uma modalidade escolar que, numa relação com o ensino, no caso, o ensino regular, se diferencia nas estratégias pedagógicas, ou seja, em como possibilitar o conhecimento dos conteúdos e o desenvolvimento dos alunos na tentativa de apagar a desigualdade entre eles (BARBERENA, 2015, p. 06).

E nesse mesmo sentido, cabe aos gestores buscar através das políticas públicas realizar uma gestão democrática, onde haverá a participação da comunidade, que anseiam pelo atendimento as necessidades de todos os alunos, mas que sacie o desejo dos professores em poder ajudar aqueles alunos que mais precisam de atendimento especializado, como possibilitar realizar o desejo da família em poder oferecer aos seus filhos com surdez a fazerem parte de uma escola inclusiva, através de benefícios como ambiente acessível, recursos e práticas pedagógicas eficientes ao aluno.

Formação especializada: professores e intérpretes de língua de sinais

A falta de profissionais e intérpretes que possam atender os alunos surdos, ainda é escasso, o que tem dificultado o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, para Kassar (2014) a autora acrescenta que por esse motivo os professores devem ter a oportunidade de uma formação inicial e continuada, com o objetivo de atender essa demanda de alunos surdos nas escolas regulares.

E o que se percebe é que ainda existem poucos profissionais qualificados para atendê-los, embora há professores e intérpretes presentes em sala de aula, ainda há uma grande necessidade de ampliar esses profissionais nas escolas regulares (AMPESSAN, GUIMARÃES e LUCHI, 2013). Desta forma torna-se imprescindível e justificável que os professores busquem mais conhecimentos para garantir os direitos de uma inclusão escolar do aluno surdo.

Sponchiado e Toso (2012) afirmam que:

A ausência do intérprete junto com os professores regentes tem dificultado processos de ensino que precisam ser desencadeados para que a aprendizagem aconteça sem prejuízos aos alunos surdos e aos alunos ouvintes, bem como para que processos de inclusão sejam mobilizados permanentemente no contexto escolar (SPONCHIADO e TOSO, 2012, p. 56).

Deste modo, fica evidente que o aluno surdo quando não está acompanhado por um interprete, este não consegue absorver o conhecimento adequado, tornando-se mais um aluno especial em uma sala de aula regular sem o verdadeiro significado da inclusão, que é participar, acompanhar o ensino-aprendizagem e se desenvolver como um aluno que tem possibilidades de crescer em sala de aula.

Para Meneses e Lacerda (2017) afirmam que as escolas e os profissionais da educação devem oferecer ao aluno surdo, ambientes favoráveis, professores capacitados que proporcionem um melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, buscando sempre novos métodos e recursos que favoreçam essa perspectiva de inclusão, introdução e expansão da LIBRAS para o aluno surdo, valorizando sempre sua cultura e identidade, expandindo a comunidade surda na escola e fora dela.

A partir de uma proposta de inclusão de alunos surdos, é conveniente que os professores estejam cientes da necessidade constante de formação na área da educação inclusiva, na qual estejam preparados e flexíveis para entender as especificidades de cada aluno, e a importância de manter suas práticas docentes e recursos de acordo com o novo público de alunos presentes na sala de aula regular.

Glat e Nogueira (2003), esclarece que:

O professor, no contexto de uma educação inclusiva precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas (GLAT e NOGUEIRA, 2003, p. 137).

No entanto, o professor não é o único responsável para o progresso do aluno com necessidades especiais em sala de aula, mas é aquele profissional cujo dever é fortalecer suas práticas educativas que contemplem o aprendizado do aluno, através de práticas renovadas e metodologias inovadoras, além do caráter criativo e inovador, pensando sempre no desenvolvimento dos alunos. Por isso a importância de uma formação inicial e continuada, para tentar entender e buscar soluções para aquele com dificuldades de aprendizagem.

Segundo o decreto de nº 5.626 de 2005, houve a necessidade de implementar nas escolas profissionais capacitados para o atendimento aos alunos surdos, esses profissionais seriam responsáveis pelo ensino-aprendizagem desses alunos, para Lacerda *et al.* (2013) esses profissionais foram essenciais para a criação de escolas com educação bilíngues, sendo estes profissionais professores bilíngues, instrutor e intérprete de Libras.

Alves *et al.* (2010), propõem que o professor, ao planejar sua abordagem de inclusão deva:

Pensar e construir uma prática pedagógica que assuma a abordagem bilíngüe e se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez na escola é fazer com que esta instituição esteja preparada para compreender cada pessoa em suas potencialidades, singularidades e diferenças e em seus contextos de vida (ALVES, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 08).

Assim, pode-se entender a grande relevância da formação e capacitação dos profissionais da educação, que são essenciais para o melhor atendimento aos alunos surdos, para estar sempre incluindo o aluno com surdez, compreendendo e explicando suas dúvidas e perguntas. E ao mesmo tempo, deixando de lado suas práticas rígidas de ensino, posicionando-se mais flexivelmente para o desenvolvimento do aluno surdo e os demais alunos, eliminando a exclusão e promovendo uma maior interação social.

Segundo Bosco *et al.* (2010), ainda destacam que o papel do professor é acolher o aluno, incluí-lo nas atividades de sala de aula sem distinção, independente se esta criança é deficiente ou não, estimulando sua criatividade, respeitando suas diferenças, sem qualquer distinção.

Nesse intuito, o profissional docente se torna um grande personagem para o desenvolvimento do aluno surdo na escola regular de ensino, com o objetivo único de garantir que as crianças surdas sejam valorizadas, e ao mesmo tempo estejam se

sentindo especiais junto aos seus colegas, uma vez que em algum momento não puderam fazer parte do convívio social.

Estado da arte

O tratamento dos dados presentes neste artigo é de grande importância para a comunidade, pois é através deste estudo sobre as necessidades de inclusão do aluno surdo na escola regular de ensino que se pode fazer a diferença na comunidade. E assim, a uma grande relevância de se estudar e conhecer melhor diversos autores que discutem e estudam o tema em questão, pois existe uma grande contribuição para os pesquisadores, professores e pais que trabalham diretamente com pessoas surdas. Os dados coletados foram retirados de artigos científicos da base de dados da Scielo, Revistas de Educação Especial, Revista Virtual de Estudos da Linguagem, Monografias, Livros impressos e virtuais. Os critérios para a construção desse artigo foram artigos publicados em revistas e sites de confiança, classificando artigos através de palavras chaves como inclusão, surdez, escola regular de ensino, acessibilidade. Com isso, houve o interesse maior de estudar essa temática devido à falta de conhecimento da comunidade em discutir a acessibilidade do aluno surdo nas escolas, como os seus direitos garantidos por lei em frequentar a escola regular de ensino.

O quadro a seguir apresenta um recorte de autores que tem contribuído para divulgação e publicação de estudos sobre o tema evidenciado nesse artigo.

Quadro 1: Estudos especializados que tratam a história dos surdos no Brasil; as dificuldades de inclusão de surdos nas escolas regulares de ensino; a língua brasileira de sinais; formação de professores e intérpretes; métodos de pesquisas.

Autores	Título	Tipo	Ano
Paulo Cesar Machado	A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO E A APRENDIZAGEM DOS SURDOS: Um Olhar do Egresso Surdo sobre a Escola Regular.	Dissertação/ Universidade do Sul de Santa Catarina.	2002
Martin W. George Gaskell (Editores), tradução de Pedrinho A. Guareshi.	PESQUISA QUALITATIVA COM TEXTO: imagem e som; um manual prático	Manual Prático/ Editora vozes	2002
Rosana Glat, Mário Lúcio de Lima Nogueira	Políticas Educacionais e Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil.	Artigo/ Caderno de Pós-Graduação em Educação.	2003
Antonieta Heyden Megale	Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos.	Artigo/ Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.	2005
BRASIL	Decreto 5626 – 5	Artigo/presrepublica.jus brasil.	2005

Paulo Cesar Machado	Integração / Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. Estudos Surdos I.	Dissertação/ Universidade do Sul de Santa Catarina	2006
BRASIL	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Revista Educação Especial	2008
Cristiane Kubaski, Violeta Porto Moraes	O Bilinguismo como proposta Educacional para Crianças Surdas.	Artigo/ IX Congresso Nacional de Educação, outubro de 2009.	2009
Tania Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira	MÉTODO DE PESQUISA	Artigo/ Editora da UFRGS	2009
Carla Barbosa Alves, Josimário de Paula Ferreira e Mirlene Macedo Damázio	A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.	Livro. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar	2010
Ismênia Carolina Mota Gomes Bosco, Sandra Regina Stanziani Higino Mesquita e Shirley Rodrigues Maia	A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla.	Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial do Ceará	2010
Leonarley Rodrigo Silva Barbosa	A Língua Brasileira de Sinais como inclusão social dos surdos no sistema educacional.	Artigo/Polyphonia	2011
SÃO PAULO	Decreto n. 52.785/2011, de 10 de novembro de 2011.	Decreto/Publicado na Secretaria do Governo Municipal	2011
Alexandre Morand Góes Ana Cláudia Balieiro Lodi Cristiane Satiko Kotaki Cristina Broglia Feitosa de Lacerda Juliana Fonseca Caetano Pedagogia Kathryn Marie Pacheco Harrison Lara Ferreira dos Santos Maria Cecília de Moura Mariana de Lima Isaac Leandro Campos	Língua brasileira de sinais – Libras.	Coleção UAB–UFSCar/ Universidade Federal de São Carlos	2011
Denise Sponchiado, Carine Toso	OS INTÉRPRETES DE LIBRAS: UMA INVESTIGAÇÃO. Cultura Surda & Libras.	Livro digital/ Editora Unisinos	2012
Virgínia Maria Zilio	A LÍNGUA SURDA. Cultura Surda & Libras.	Livro digital/ Editora Unisinos	2012
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Neiva de Aquino Albres e Silvana Lucena dos Santos Drago	Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo.	Artigo/ Educação e Pesquisa	2013
João Paulo Ampessan, Juliana Sousa Pereira Guimarães e Marcos Luche	Intérpretes educacionais de Libras: orientações para a prática profissional.	Artigo/ Arquivo Público do Estado de Santa Catarina – APESC	2013
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	A Formação De Professores Para A Educação Inclusiva E Os Possíveis Impactos Na Escolarização De Alunos Com Deficiências.	Artigo/ Cad. Cedes, Campinas,	2014
Patricia Velho Dall’Astra	A importância da língua de sinais para o desenvolvimento da pessoa surda: a noção de inclusão associada ao sentimento de pertencimento no espaço escolar.	Artigo/Revista Educação Especial.	2015
Cinara Franco Rechico Barberena	Espaços específicos e pedagógicos para a educação de alunos surdos: recorrências nos discursos da ANPED no período de 1990 a 2010	Artigo/ Revista Educação Especial	2015

Samara Rodrigues Cruz e Doracina Aparecida Castro Araújo	A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades?	Artigo/Revista Educação Especial	2016
Adriane Melo de Castro Menezes e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Tradutores-interpretres de línguas de sinais: funções e atuação nas redes de ensinos.	Artigo/Revista Educação Especial	2017
Adriane Melo de Castro Menezes e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Tradutores-interpretres de línguas de sinais: funções e atuação nas redes de ensinos.	Artigo/ Revista Educação Especial	2017
Waldma Maira Menezes de Oliveira e Ivanilde Apoluceno de Oliveira	A formação de instrutores de Libras: a consolidação das políticas linguísticas na Amazônia tocantina.	Artigo/Revista Educação Especial	2019
Patrícia Carla da Hora Correia e Bárbara Coelho Neves	A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica.	Artigo/ Revista Educação Especial	2019
Marina Faistauer	Etiologia Das Perdas Auditivas Congênita E Adquirida No Período Neonatal	Dissertação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2019

FONTE: Pinheiro (2020) com base nos dados coletados na pesquisa bibliográfica.

Para finalizar esta seção, o quadro acima se refere a autores e estudos sobre a inclusão de pessoas surdas nas escolas regulares de ensino, em que cada autor discute a importância da inclusão da pessoa surda no ambiente escolar, assim como há autores que destacam a relevância de profissionais formador e especializados em educação de surdos no Brasil. Os autores também explicam como os surdos podem se sentir mais incluídos quando há uma educação bilíngue na escola. E desta forma perceber qual a importância de mais pesquisadores estarem estudando o presente conteúdo, para desenvolver uma inclusão em seu município, escolas e em sala de aula.

Metodologia

A natureza desse trabalho tem por objetivo discutir a inclusão, acessibilidade e permanência do aluno surdo através da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS nas Escolas Regulares de Ensino. Justificando a relevância desta pesquisa em investigar as práticas educativas norteadas pela complexidade da acessibilidade, permanência e a atuação das pessoas com surdez nas escolas, suas dificuldades, direitos em frequentar um ambiente escolar.

A caracterização desse trabalho científico se deu por pesquisas e estudos de caráter bibliográfico, acentuando-se numa perspectiva qualitativa exploratória, que segundo Neves (1999) “O método qualitativo se assemelha a procedimentos de interpretação de fenômenos que empregamos no nosso dia a dia, que tem a mesma natureza de dados que o pesquisador qualitativo emprega em sua pesquisa”.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Lima e Miotto (2007) explicam que:

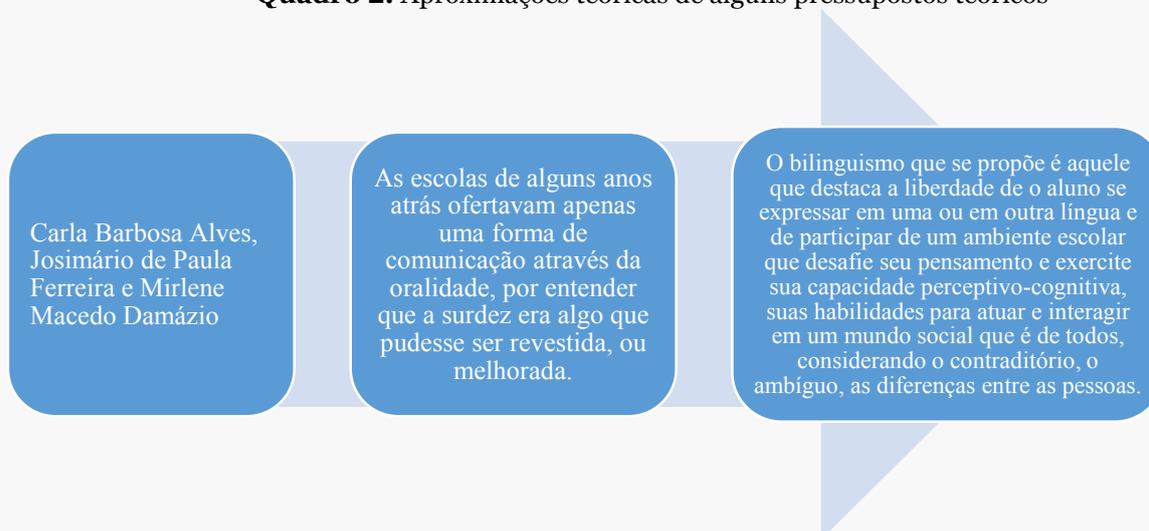
A revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA e MIOTO, 2007, p.38).

Portanto, a pesquisa bibliográfica traz ao pesquisador um embasamento para a revisão e elaboração do trabalho científico da mesma área pesquisada, E desta forma, a revisão de literatura tem como principal objetivo fazer um levantamento de matérias já publicados em eventos científicos, revistas, anais entre outros eventos.

Gerhardt (2009), explica que a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, concentrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. De forma que, conforme a particularidade do fenômeno estudado está se faz a mais adequada. Ainda sob esse aspecto a pesquisa qualitativa tem por finalidade explorar “os espectros de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” Gaskell (2002, p. 68).

Tendo por base de dados bibliográficos as principais bases de repositórios acadêmicos que contemplem o estado da arte referente ao objeto de estudo deste artigo. Segue abaixo uma tentativa de aproximações teóricas de alguns pressupostos teóricos que serviram de grande importância para discussões levantadas durante a construção das seções que apresentaram o quadro teórico do estudo.

Quadro 2: Aproximações teóricas de alguns pressupostos teóricos



FONTE: Pinheiro (2020) com base nos dados coletados na pesquisa bibliográfica.

Os estudos dos autores presentes nesse trabalho são de grande relevância para a comunidade em geral, pais, professores, amigos entre outras pessoas que estão diretamente exercendo alguma comunicação com os surdos. As pesquisas nos faz entender toda a trajetória da pessoa surda na sociedade, refletir sobre as suas dificuldades de inclusão, compreender o processo de imposição da comunicação oralidade e visual no intuito de reverter a situação da pessoa surda, porém é importante lembrar que existem a comunicação própria da comunidade surda que é através da língua brasileira de sinais, que permite que estas pessoas exerçam sua cultura, podendo escolher suas formas de comunicação em qualquer ambiente social.

Considerações finais

O tema proposto nesse trabalho é referente a acessibilidade linguística e a permanência do aluno surdo na escola regular de ensino através da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Assim tem por objetivo verificar as dificuldades de acesso ao aluno surdo no ambiente escolar, onde será apresentado uma breve contextualização da história das pessoas surdas no Brasil, na qual também foi discutindo através dos autores o início e os desafios da inserção da língua brasileira de sinais, a importância da capacitação de professores e a necessidades de intérpretes de libras nas escolas. E desta forma nota-se a grande relevância dessa indagação para o meio acadêmico, como se tem visto, muitos estudos voltados para a educação e inclusão de deficientes no ambiente escolar e tem-se observado que a cada dia que passa mais estão sendo realizados pesquisas e estudos a respeito dos direitos das pessoas com surdez, a valorização das comunidades surdas na comunidade em geral.

Portanto, os dados desse estudo desta pesquisa revelaram que diante das grandes dificuldades e problemas no processo de inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares de ensino, pode-se entender que ainda há uma grande necessidade da participação de políticas públicas de educação especial e inclusiva, as mesmas devem ser mais ativas, assim, como também são responsáveis na formação continuada dos professores da sala de aula regular e na contratação de professores intérpretes, como apoio aos professores e aos alunos surdos, auxiliando e estimulando a interação e participação, garantindo principalmente o desenvolvimento do estudante.

Embora haja algumas dificuldades e problemas ainda existentes para a inclusão do aluno surdo nas escolas regulares de ensino, de acordo com os estudos realizados,

também existem pontos positivos a serem ponderados, características que podem ser consideradas para que possam apreciar pequenos progressos para a inserção do aluno surdo nas escolas regulares, pois a inclusão do aluno surdo acontece gradativamente, apesar de todo o preconceito e discriminação, destacando políticas públicas educacionais voltadas para a valorização de pessoas com necessidades educacionais nas escolas, na tentativa de realizar o atendimento especializado ao aluno.

Os estudos mostraram que há grandes obstáculos a serem superadas, para que de fato o aluno surdo seja atendido em todos os seus direitos nas escolas regulares de ensino, onde devem ser considerados também as dificuldades e habilidades do aluno surdo, apesar das barreiras que encontram para que seja um ambiente acessível. Diante dessa perspectiva, o presente trabalho tem favorecido ao propósito de expandir essa pesquisa para uma intervenção em algumas escolas públicas na cidade de Coroatá Maranhão, com o objetivo de se conhecer melhor o ambiente, os recursos, e poder contribuir com práticas pedagógicas para atender as dificuldades desses alunos surdos nas escolas.

Referências

ALVES, C. B. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez** / Carla Barbosa Alves, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7106-fasciculo-4-pdf&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de maio de 2021.

AMPESSAN, J. P.; GUIMARÃES, J. S. P.; LUCHI, M. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Intérpretes educacionais de Libras: orientações para a prática profissional**/ Org. João Paulo Ampessan, Juliana Sousa Pereira Guimarães e Marcos Luchi - Florianópolis: DIOESC, 2013. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/images/stories/Publica%20fcee/manual_intrprete_web.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2021.

BARBERENA, C. F. R. Espaços específicos e pedagógicos para a educação de alunos surdos: recorrências nos discursos da ANPED no período de 1990 a 2010. **Revista Educação Especial** | v. 28 | n. 53 | p. 595-606 | set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/18819/pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

BARBOSA, R. S. **A Língua Brasileira de Sinais como inclusão social dos surdos no sistema educacional**. Polyphonia, v. 22/1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/download/21216/12444>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BOSCO, I. C. M. G. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**/ Ismênia Carolina Mota Gomes Bosco, Sandra Regina Stanziani Higino Mesquita, Shirley Rodrigues Maia. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <https://elaineaee.blogspot.com/2011/11/educacao-especial-na-perspectiva-da.html>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

BRASIL. **Decreto 5626. Brasília, 2005**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05>. Acesso em: 22 de abril de 2021.

BRASIL, **Decreto Nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020**. Art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 20 de abril de 2021.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **Rev. Educ. esp.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52470/1/2008_art_rvfigueiredoacnosorio.pdf. Acesso em: 10 de abril de 2021.

CORREIA, P. C. da H. NEVES, Bárbara Coelho. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial** | v. 32 | 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 22 de abril de 2021.

CRUZ, S. R.; ARAÚJO, D. A. C. A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades? **Revista Educação Especial** | v. 29 | n. 55 | p. 373-384 | maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18832>. Acesso em: 22 de abril de 2021.

DALL’ASTRA, P. V. A importância da língua de sinais para o desenvolvimento da pessoa surda: a noção de inclusão associada ao sentimento de pertencimento no espaço escolar. **Revista Educação Especial**. v. 28 | n. 51 | p. 117-130 | jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13374>. Acesso em: 17 de abril de 2021.

FAISTAUER, M. **Etiologia Das Perdas Auditivas Congênita E Adquirida No Período Neonatal**. Porto Alegre, Brasil 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/202754/001105902.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 22 de abril de 2021.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas Educacionais e Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. Caderno de Pós-Graduação em Educação, Nº 01, Junho de 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647/1055>. Acesso em: 08 de abril de 2021.

GÓES, A. M.; LODI, A. C. B.; KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. de.; CAETANO, J. F.; HARRISON, K. M. P.; SANTOS, L. F. dos.; MOURA, M. C. de.; LIMA, M. de.; CAMPOS, I. L. **Língua brasileira de sinais – Libras**. São Carlos, 2011. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/690/1/PE_LinguabrasileiradesinaisLibrasumaintroducao.pdf. Acesso em: 22 de abril de 2021.

KASSAR, M. de C. M. **A Formação De Professores Para A Educação Inclusiva E Os Possíveis Impactos Na Escolarização De Alunos Com Deficiências.** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0207.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2021.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. **O Bilinguismo como proposta Educacional para Crianças Surdas.** IX Congresso Nacional de Educação, outubro de 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf. Acesso em: 10 de abril de 2021.

LACERDA, C. B. F. de.; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a05>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

MACHADO, P. C. **Integração / Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. Estudos Surdos I.** / Ronice Müller de Quadros (org.). – [Petrópolis, RJ]: Arara Azul, cap. 02, 2006.
Disponível em: https://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/d/dc/A_politica_integracao_inclusao_dissert.pdf. Acesso em: 10 de abril de 2021.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.** V. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: http://revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 10 de abril de 2021.

MENEZES, A. M. de C.; LACERDA, C. B. F. de. Tradutores-interpretres de línguas de sinais: funções e atuação nas redes de ensinios. **Revista Educação Especial** | v. 30 | n. 57 | p. 251-262 | jan./abr. 2017.
Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22412>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

MÉTODO DE PESQUISA / [organizado por] Tania Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/378720552/Metodos-de-Pesquisa-Gerhardt-e-Silveira-2009-UFRGS>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

OLIVEIRA, W. M. M. de.; OLIVEIRA, I. A. de. A formação de instrutores de Libras: a consolidação das políticas linguísticas na Amazônia tocantina. **Revista Educação Especial** | v. 32 | – Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38279>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

PESQUISA QUALITATIVA COM TEXTO: imagem e som; um manual prático / Martin W. George Gaskell (Editores); tradução de Pedrinho A. Guareshi. – Petrópolis, RJ; Vozes 2002.
Disponível em: https://jormetodologia.files.wordpress.com/2010/08/bauer_gaskell_allum.pdf. Acesso em: 16 de abril de 2021.

SÃO PAULO. **Decreto n. 52.785/2011, de 10 de novembro de 2011.** Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS, na Rede Municipal de ensino. Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 10 de novembro de 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2011/5278/52785/decreto-n-52785-2011-cria-as-escolas-municipais-de-educacao-bilingue-para-surdos-emebs-na-rede-municipal-de-ensino-2011-11-10>. Acesso em 16 de abril de 2021.

SPONCHIADO, D.; TOSO, C. **OS INTÉRPRETES DE LIBRAS: UMA INVESTIGAÇÃO. Cultura Surda & Libras.** Maura Corcini Lopes (Org.). Editora Unisinos, capítulo 4, 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/13976736-Cultura-surda-libras.html>. Acesso em: 16 de abril de 2021.

ZILIO, V. M. **A LÍNGUA SURDA. Cultura Surda & Libras.** MAURA CORCINI LOPES (ORG.). Editora Unisinos, Capítulo 2. 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/13976736-Cultura-surda-libras.html>. Acesso em: 16 de abril de 2021.

A importância das ferramentas tecnológicas no ensino remoto: os desafios e suas contribuições

Matheus Gomes Costa⁴
Hernando Henrique Batista Leite⁵
Raimunda Nonata Reis Lobão⁶

RESUMO: Buscando tentativas para manter atividades educativas, como também a vinculação dos estudantes, muitos países e instituições de ensino adotaram a educação remota como alternativa. Neste contexto pandêmico a educação a distância – EAD, que consiste em um processo de ensino/aprendizagem e proporciona todo um aparato de materiais que são desenvolvidos por uma equipe de profissionais preparados para adequação da EAD com conteúdo e metodologias voltadas para inter-relação das tecnologias de informação. A metodologia utilizada na composição deste trabalho, com base na pesquisa bibliográfica, estruturada por meio de leituras em artigos científicos e de sites. A pesquisa de cunho qualitativa e quantitativa. Os resultados corroboram para fundamentação dos resultados. Para tanto, utilizou-se um questionário na plataforma do *Google Forms* elaborado, com perguntas abertas e fechadas sobre o tema em questão. O público envolvido foram todos alunos e professores da Universidade Estadual do Maranhão no qual obtivemos o total de 187 alunos e 21 professores totalizando 208 entrevistados. As entrevistas deram-se de forma remota na qual o questionário foi disponibilizado via WhatsApp e também no Instagram no período de agosto de 2020 à março de 2021. Na observância da análise dos dados constatou-se que mesmo dispondo de inúmeras tecnologias alguns alunos não possuem acesso aos recursos necessários para realização de suas atividades educacionais. Diante destas informações percebe-se que há falta de recursos tecnológicos aos discentes e que, favorece de certa forma o processo de exclusão, e desta forma inviabiliza o processo de aprendizagem.

Palavras chaves: Educação a distância; Ensino Remoto; Questionário.

ABSTRACT: Seeking attempts to maintain educational activities, as well as the linking of students, many countries and educational institutions have adopted remote education as an alternative. In this pandemic context, distance education - EAD, which consists of a teaching/learning process and provides a whole apparatus of materials that are developed by a team of professionals prepared for the adequacy of EAD with content and methodologies aimed at the interrelation of information technology. The methodology used in the composition of this work, based on bibliographic research, structured by means of reading scientific articles and websites. The research is qualitative and quantitative in nature. The results corroborate for the substantiation of the results. To this end, we used a questionnaire on the Google Forms platform, prepared with open and closed questions about the theme in question. The public involved were all students and teachers of the Maranhão State University in which we obtained a total of 187 students and 21 teachers totaling 208 interviewees. The interviews were given remotely in which the questionnaire was made available via WhatsApp and also on Instagram in the period from August 2020 to March 2021. In observing the data analysis, it was found that even with numerous technologies some students do not have access to the resources needed to perform their educational activities. In view

⁴ Graduando do 9º período do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas- Uema da cidade de Coelho Neto- MA, Bolsista do Programa Extensão Para Todos- UEMA

⁵ Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa, Lisboa

⁶ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa, Lisboa

of this information, it can be seen that there is a lack of technological resources for the students and that, in a certain way, favors the exclusion process, and in this way makes the learning process unfeasible.

Keywords: Distance Education; Remote Learning; Questionnaire.

Introdução

O ano de 2020 foi marcado como um período no qual emergiu uma das maiores pandemias já ocorridas na Terra, COVID-19 (Sars-CoV-2), a doença surgiu e pegou o mundo de surpresa levando a pensar, repensar e criar medidas preventivas que evitassem a proliferação do vírus atualmente conhecido como “Coronavírus”. Diante deste cenário foram estabelecidas, normas e medidas drásticas com o propósito de regredir a doença, assim, determinaram diminuição de pessoas em locais públicos, isolamento social, Lockdown, como também uso de máscaras e álcool em gel, dentre outras medidas necessárias.

Os efeitos destas medidas auxiliaram na prevenção da disseminação do problema sanitário, que hoje afeta a população, porém os efeitos dessas medidas, não conteve aumento no número de mortes diárias. Dessa forma, a população tem vivenciado um colapso global, e os problemas desencadearam-se rapidamente afetando diversos setores que vão desde o mais produtivo ao educacional. As consequências ainda estão presentes e se alargando diuturnamente gerando diversas situações, que podem ser observadas em vários aspectos e em especial na área socioeconômica de alguns países, que ocasionaram mudanças repentina causando um déficit incalculável. Tais medidas foram responsáveis, por um forte abalo na economia. O processo de distanciamento é complexo e duradouro, estremece a economia, gera uma oscilação nas relações entre indivíduos como também, na saúde mental da população, entre outras (ARRUDA, 2020; MS, 2020; OMS 2020).

Vivenciando as questões entende-se que a educação foi um dos setores que também sofreu nos primeiros meses de pandemia por ser pega de surpresa, trouxe grandes prejuízos e concomitantemente atrasos no desenvolvimento de suas atividades legais. Segundo o levantamento realizado pela Organização mundial da Saúde (OMS, 2020), estima-se que 90% da população estudantil mundial foi afastada das salas de aula durante o mês de abril de 2020, estendendo-se ao início do 2º bimestre devido à falta de ações e conhecimento das ferramentas de apoio que proporcionassem o retorno das aulas.

Sendo assim, há uma visão positiva no uso das ferramentas tecnológicas, pois desde o surgimento do vírus elas vêm contribuindo para que desempenhem um papel importante nesse momento tão difícil para a população mundial, possa romper barreiras e limites em uma fração de segundos. Na educação, as tecnologias e suas ferramentas estão proporcionando o retorno por meio do aperfeiçoamento de uma modalidade de ensino que já vinha sendo desenvolvida a alguns anos “Educação a Distância” (EAD).

Buscando tentativas para manter atividades educativas, como também a vinculação dos estudantes, muitos países e instituições de ensino adotaram a educação remota como alternativa (BRASIL, 2020; XIAO e LI, 2020; UNESCO, 2020; NY DEPARTMENT EDUCATION, 2020).

O ensino remoto emergiu da necessidade que as escolas e universidades retornassem às suas atividades, com o intuito de minimizar um problema que poderia se tornar irreversível. A educação a distância – EAD, consiste em um processo de ensino/aprendizagem e proporciona todo um aparato de materiais que são desenvolvidos por uma equipe de profissionais preparados para adequação da educação a distância com conteúdo e metodologias voltadas para o contexto das tecnologias de informação (MOORAN, 2014).

Partindo desta visão, o ensino remoto está sendo desenvolvido e reformulado ao longo deste processo educativo, aprimorando-se de acordo com o público alvo, como se trata de uma metodologia emergencial seu aperfeiçoamento acontece por meio do convívio e utilização da mesma, sendo reestruturada de acordo com as peculiaridades dos alunos e professores, tendo seu olhar pedagógico diante das dificuldades, para assim viabilizar meios para sanciona-las.

Diante do exposto podemos mencionar a renomada Universidade Estadual do Maranhão, sob o comando do seu Magnífico Reitor, Professor Dr. Gustavo Pereira da Costa, que foi uma das IES pioneiras nessa retomada do desenvolvimento de suas atividades por meio do Ensino Remoto Emergencial, juntamente com a equipe do Núcleo de Tecnologias para Educação – UEMAnet que tem como Coordenadora a Prof^a. Dra. Ilka Márcia Ribeiro de Sousa Serra e a Coordenação de Tecnologias da Informação e Comunicação – CTIC, desenvolveram inúmeras atividades para proporcionar o retorno das aulas, com qualidade.

Vale ressaltar que o Núcleo de Tecnologia para Educação - UEMAnet e a Coordenação de Tecnologias da Informação e Comunicação – CTIC, desenvolveram ao

longo de todo esse processo um papel importantíssimo para o desenvolvimento não somente de atividades educacionais, como também, para o desenvolvimento das atividades administrativas em *Home Office*. Ao longo deste tempo foi aprimorando-se algumas ferramentas disponibilizadas pelo CTIC, como também a ampliação de seus canais de atendimento aos professores e alunos da supracitada instituição.

Durante todo esse período vivenciando muita dificuldade, contamos com o auxílio dos profissionais da Tecnologia o trabalho foi árduo, porém satisfatório graças ao compromisso e competência das equipes que trabalharam e cumpriram seus papéis de forma excepcional, pois o apoio tecnológico que antes eram proporcionados pelos profissionais sobre o uso das plataformas já utilizadas, como *Siguema* foram ganhando um lugar especial para contribuir com a reestruturação do ensino com a nova metodologia de ensino.

Porém, como toda evolução demanda de tempo, alguns problemas foram surgindo ao longo dessa grande retomada, como: a falta de equipamento tecnológicos celular, notebooks e internet de qualidade tornaram-se vilões desse retorno. A retomada das aulas remotas deu-se a partir do levantamento das dificuldades encontradas pelos alunos que não possuíam acesso à internet, perante as dificuldades dos alunos, a universidade preocupou-se e se empenhou na criação de programas viabilizando o edital de auxílio de inclusão digital, que teve como objetivo minimizar a evasão dos discentes que não possuíam acesso à internet.

A tecnologia está cada vez mais presente em nossas vidas, ela vem possibilitando a realização de inúmeras atividades e aprendizado, além de apresentar várias formas e meios de comunicação. O avanço da tecnologia proporcionou a otimização do tempo gasto para a realização de algumas atividades.

Neste viés da pesquisa, é válido mencionar que o dia-a-dia sociedade, organizações e governos, depende cada vez mais das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e sobretudo da internet (BITTENCOURT e ALBINO, 2017). No âmbito da educação, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm assumido um importante papel enquanto ferramentas pedagógicas que podem potencializar os processos de ensino e de aprendizagem (MACHADO, et al., 2018).

Diante da contextualização abordada, decidiu-se realizar um levantamento sobre “A importância das ferramentas tecnológicas no ensino remoto: os desafios e suas contribuições”. Perante esta abordagem entrelaçados neste atual cenário, objetivamos com a presente pesquisa perceber as principais dificuldades encontradas

pelos estudantes de nível superior sobre a importância das ferramentas tecnológicas no ensino remoto emergencial e as principais dificuldades encontradas nesta nova modalidade de ensino no estado do Maranhão.

Metodologia

Tipo de pesquisa

A metodologia utilizada na composição deste trabalho baseia-se na pesquisa bibliográfica, estruturada por intermédio de diversas leituras em artigos científicos e artigos de sites.

Para Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica,

“[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”.

A pesquisa realizada tem cunho quali-quantitativo aborda as características fundamentais, de acordo com os teóricos mencionados "A pesquisa quantitativa pressupõe grande quantidade de dados de acordo com as confirmações das hipóteses". Freitas e Janissek (2000, p. 22), "Deve-se tentar desvendar o conteúdo sem excluir as informações estatísticas, voltando-se para ideologias, tendências e outras determinações dos fenômenos analisados". Minayo (1996, p. 67).

Segundo o roteiro de estudo está análise, também de cunho qualitativo, que fomenta relacionar o tema com as opiniões tratadas dos sujeitos, permitindo assim uma melhor representação dos dados obtidos a serem comparados e comprovados (Minayo 1996).

Segundo estudo sob a luz de Roesch, pois a pesquisa adotou-se ainda a método de pesquisa qualitativa, tem caráter exploratório, estimula os entrevistados a pensar e falar livremente sobre o tema, ou outro objeto ou conceito. Elas fazem suscitar aspectos subjetivos, para aflorar motivações não explícitas, ou mesmo não conscientes, de forma espontânea. (ROESCH, 1996).

Público-alvo

A UEMA conta hoje com 22 centros como: Centro de Estudos Superiores de Bacabal – CESB, Centro de Estudos Superiores de Balsas- CESBA, Centro de Estudos Superiores de Barra do Corda – CESBAC, Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC, Centro de Estudos Superiores de Coelho Neto – CESCO, Centro de Estudos Superiores de Colinas – CESCO, Centro de Estudos Superiores de Coroatá – CESCOR, Centro de Estudos Superiores de Grajaú – CESGRA, Centro de Estudos Superiores de Itapecuru Mirim – CESITA Centro de Estudos Superiores de Lago da Pedra – CESLAP, Centro de Estudos Superiores de Pedreiras – CESPE, Centro de Estudos Superiores de Pinheiro – CESPI, Centro de Estudos Superiores de Presidente Dutra – CESP, Centro de Estudos Superiores de Santa Inês – CESSIN, Centro de Estudos Superiores de São João dos Patos – CESJOP, Centro de Estudos Superiores de São Luis – Centro de Ciências Agrárias – CCA, Centro de Estudos Superiores de São Luis – Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA, Centro de Estudos Superiores de São Luis – Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais – CECEN, Centro de Estudos Superiores de São Luis – Centro de Ciências e Tecnologia – CCT, Centro de Estudos Superiores de Timon – CESTI, Centro de Estudos Superiores de Zé Doca – CESZD e 19 campi espalhados por todo território maranhense. A IES oferece diversos cursos, podemos citar alguns: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Sociais, Direito, Engenharia da Computação, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Ciências Biológicas, Medicina, Medicina Veterinária, Letras, Enfermagem, Engenharia de Pesca, Matemática, História, Geografia. O público envolvido foram todos alunos e professores da Universidade Estadual do Maranhão no qual obtivemos o total de 187 alunos e 21 professores totalizando 208 entrevistados onde foi desenvolvida uma pesquisa direcionada ao público desta instituição, assim no decorrer deste estudo, foram compilados dados que serão apresentados.

Para a obtenção dos resultados utilizou-se um questionário na plataforma do *Google Forms* elaborado, com perguntas abertas e fechadas sobre o tema em questão. Segundo os direcionamentos dos teóricos citados, que mostram que a aplicação de questionários é importante para a coleta de dados. Seguindo o conceito de Marconi e Lakatos, (1999, s/p.) “[...]questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador[...]”.

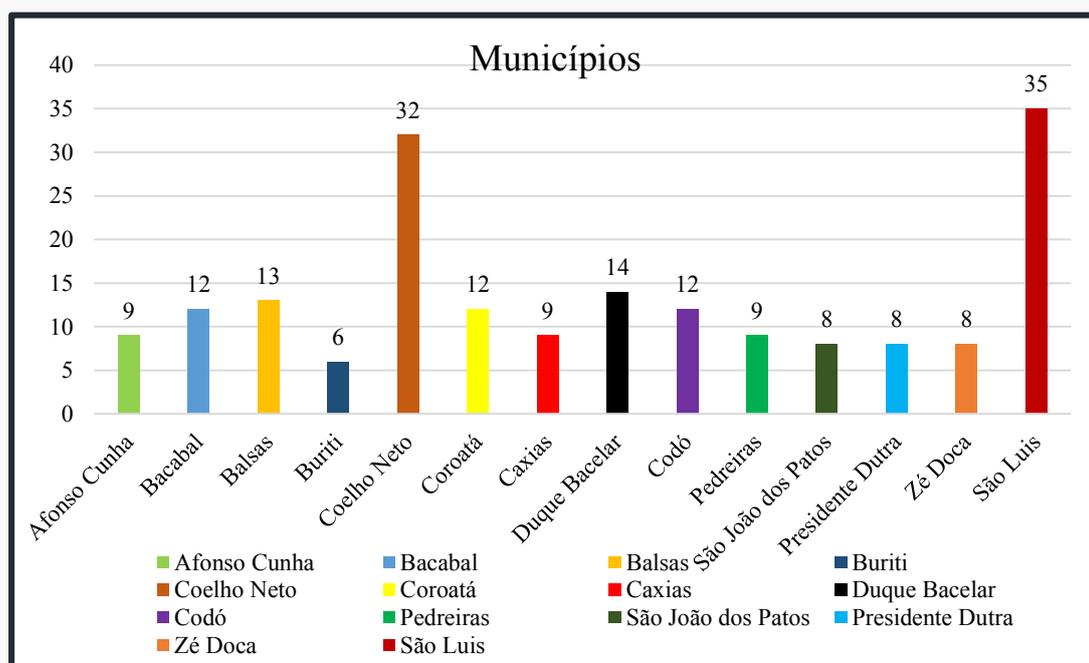
A priori elaboramos um questionário contendo perguntas abertas e fechadas a respeito do tema abordado, em seguida aplicamos o questionário ao público no qual

contia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao final de todas as atividades recolhemos os dados obtidos para que se possível, ajustar e realizar as análises dos dados coletados. As entrevistas deram-se de forma remota na qual o questionário foi disponibilizado via *WhatsApp* e também no *Instagram* no período de agosto de 2020 à março de 2021 pelos canais de comunicação citados acima.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De início obtivemos um total de respostas de 187 alunos responderam o respectivo questionário acerca do tema abordado, sendo estes residentes em municípios Maranhenses, todos discentes da Universidade Estadual do Maranhão, das cidades de Afonso Cunha, Bacabal, Balsas, Buriti, Coelho Neto, Coroatá, Caxias, Duque Bacelar, Codó, Pedreiras, São João dos Patos, Presidente Dutra, Zé Doca e São Luís. De acordo com o gráfico 01 podemos observar o total de entrevistados por cidade:

Gráfico 1: Distribuição dos entrevistados por cidade

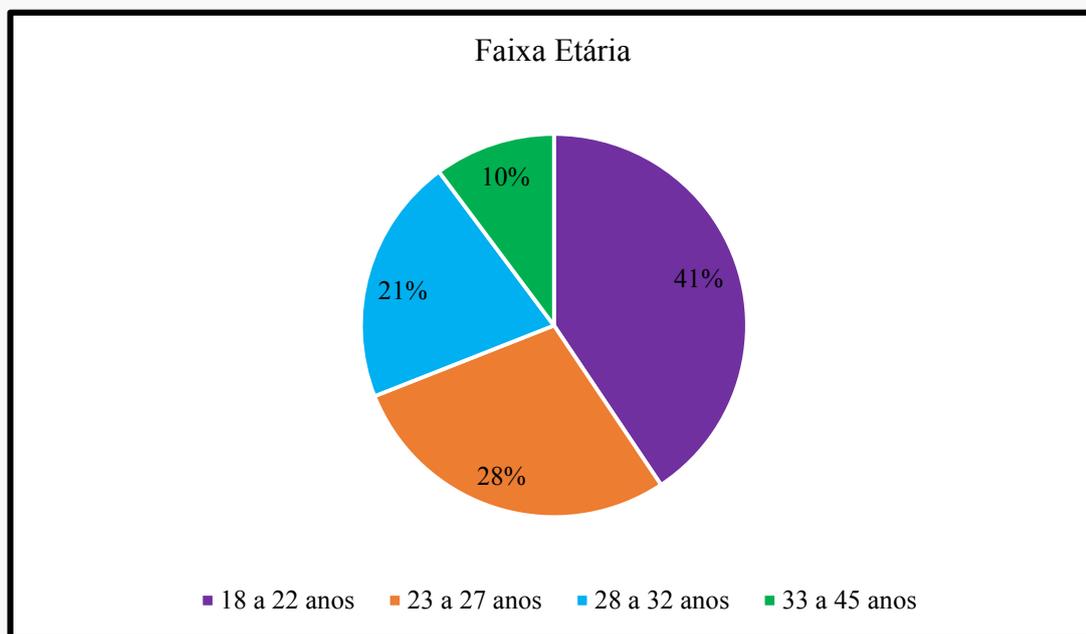


Fonte: Costa.

Concomitantemente observamos que, a distribuição dos entrevistados por faixa etária de idade, visando assim, observar no decorrer das análises a predominância de indivíduos que mais apresentavam dificuldades com as ferramentas remotas, e

obtivemos um percentual de 41% indivíduos que apresentaram ter entre 18 a 22 anos, 28% entre 23 a 27, 21% entre 28 a 32 anos e 10% entre 33 a 45 anos. Pode-se identificar essa distribuição no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Distribuição dos entrevistados por faixa etária de idade



Fonte: Costa.

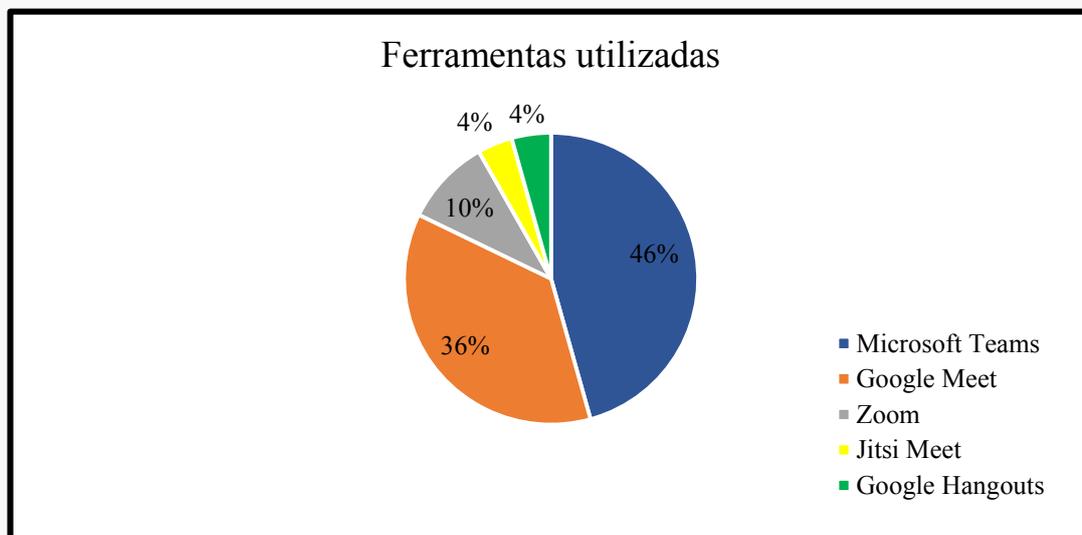
Na observância da análise dos dados constatou-se que mesmo dispondo de inúmeras tecnologias alguns alunos não possuem acesso aos recursos necessários para realização de suas atividades educacionais, no qual verificou-se que 38% do público não possuem recursos como notebook e até mesmo acesso à internet.

Na interpretação da pesquisa, aponta-se a falta de recursos para alguns alunos torna-se um fator limitante, acarretando assim um dos principais incentivos que promove a evasão principalmente neste período de pandemia. Segundo Bettega (2010) a tecnologia deve ser objeto motivador para enriquecer o ambiente educacional, e dessa forma propiciar a construção de conhecimento por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores. Outros autores como Belonni (2003), Tori (2010) Tori (2015), Gortazar (2020) enfatizam que o papel de tais ferramentas tecnológicas vêm assegurar a muitos estudantes, um elo para romper barreiras e servir como ferramentas mitigadoras no processo de ensino/aprendizado.

Prosseguindo com as análises perguntamos a todos os entrevistados “*quais as principais plataformas utilizadas para o acesso das aulas remotas?*” (Gráfico 3), e

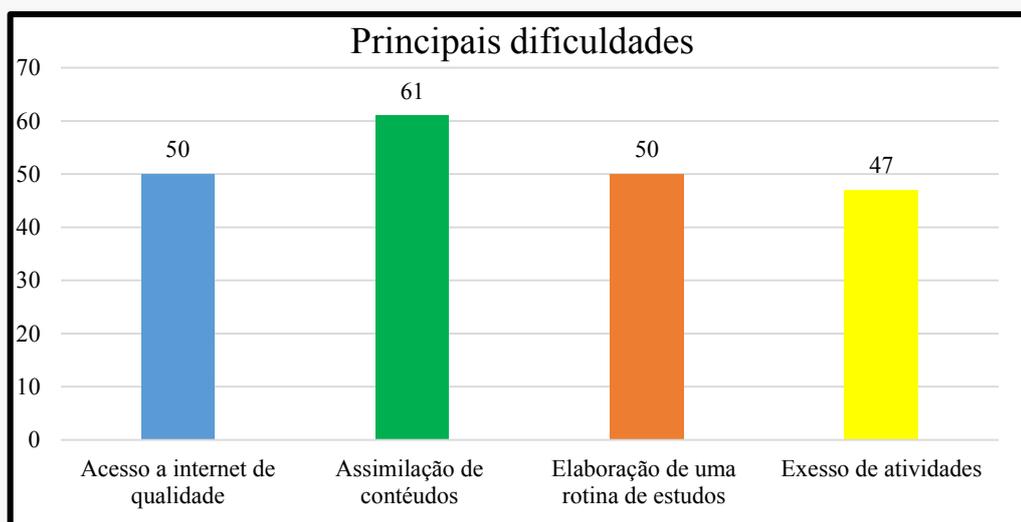
ainda aproveitou-se da oportunidade para questionarmos sobre “quais as principais dificuldades encontradas nesta nova modalidade de ensino” (Gráfico 4).

Gráfico 3: Principais ferramentas utilizadas para realização das aulas remotas



Fonte: Costa.

Gráfico 4: Principais dificuldades apresentadas pelos entrevistados diante do ensino remoto



Fonte: Costa.

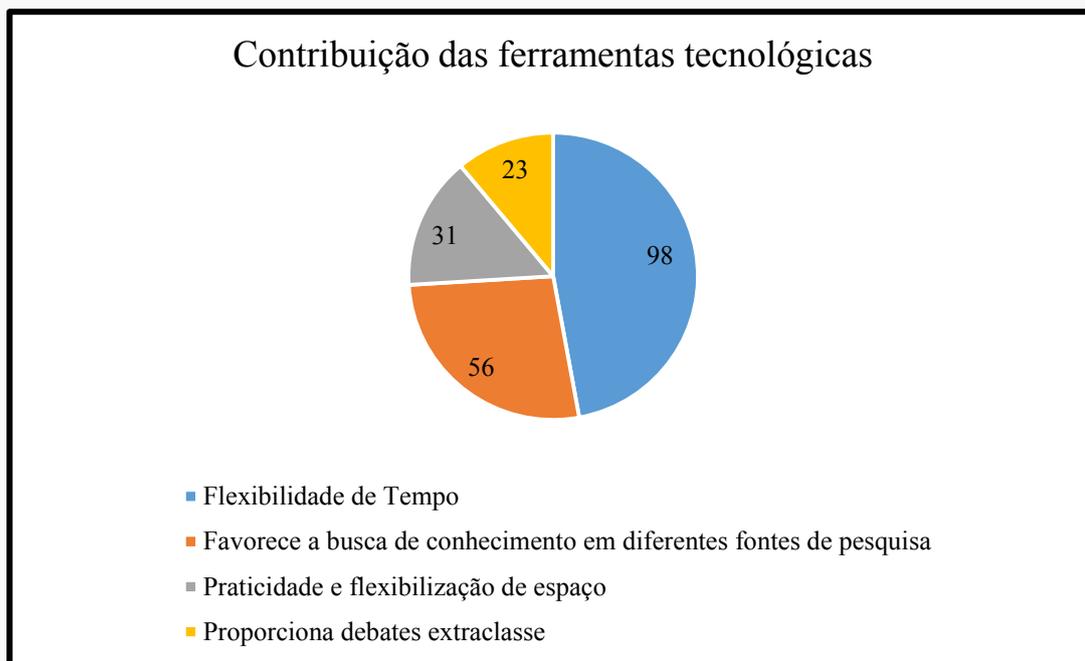
Segundo Oliveira; Gandini e Delgado (2018), a Internet ajudou muito na evolução da sociedade atual, com ela, longas distâncias puderam ser encurtadas, pois, com um simples “click” pode-se navegar por todo o mundo. Porém como podemos identificar no gráfico 4 uma internet de qualidade, assim como a falta de um celular ou

a simples elaboração de uma rotina de estudos, são problemas recorrentes em pleno século XXI. De fato, vivenciamos a era da tecnologia, entretanto, ainda existe uma grande dificuldade quando nos referimos ao ensino remoto, porque, a pandemia da COVID19 surgiu de forma repentina e com isso trouxe um apanhado de dificuldades tanto para professores quanto aos alunos.

Os autores Oliveira; Gandini e Delgado (2018, p.45) relatam em um trecho de seu trabalho que: “os avanços tecnológicos estão cada vez mais influenciando o modo de vida das pessoas, dessa maneira a educação não pode ficar para trás, deve também utilizar esse mecanismo a seu favor”.

Progredindo com a investigação inquirirmos diante das respostas dos entrevistados “*quais as contribuições que as ferramentas tecnológicas proporcionaram nessa nova metodologia de ensino?*”, e alcançamos os seguintes dados dispostos no gráfico:

Gráfico 5: Perspectiva dos entrevistados sobre as ferramentas tecnológicas



Fonte: Costa.

Com a investigação em questão, pode-se afirmar que tecnologia proporcionou nos últimos anos uma flexibilização na forma de ensinar viabilizando a inserção de novos meios que possibilite o aluno a compreender o conteúdo abordado em sala. Corroborando com este argumento Garcia (2013) afirma que: “a partir de mudanças

na forma de ensinar e com a inserção de tecnologias nesse processo de ensino, mudam-se também as formas de aprendizagem.”.

Conclusão

Diante destas informações percebe-se que há falta de recursos tecnológicos aos discentes, e favorece de certa forma o processo de exclusão, e desta forma inviabiliza o processo de aprendizagem. De acordo com as contribuições dos teóricos, para a construção desta pesquisa, busca-se demonstrar sob a metodologia qualitativa e quantitativa, comprovando-se que de acordo com a interpretação dos gráficos, se faz necessário inserir-se nas novas metodologias ativas.

Referências

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

BELLONI. M. L A. televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Rev. Educação e Pesquisa**, v.29, n.2, p. 287- 301, 2003.

BETTEGA, M. H. S. **Educação Continuada na era digital**. 2º edição, São Paulo-SP, Ed. Cortez, 2010.

BITTENCOURT P. A. S., ALBINO, J. P. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p.205-214, 2017

FREITAS H.; JANISSEK R. **Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos**. Porto Alegre/RS: Sphinx-Sagra (distrib.).

Disponível em: <http://www.adm.ufrgs.br/professores/hfreitas/rev_hf>. Acessado em: jul. p. 176, 2021.

GARCIA, F. W. Importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Rev. Educação a Distância**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25-48, 2013.

GORTAZAR. Lucas; MORENO. Juan Manuel. **COVID 19 Y EDUCACIÓN I: problemas, respuestas y escenarios Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria** April 08, 2020

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MACHADO, G. B. et al. Um estudo sobre o perfil de professores do ensino fundamental e o uso de tecnologias para a educação: uma proposição de agenda de pesquisa a partir de dados educacionais. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v.16, n.2, p.91-100

MEC (2020). Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, HUCITEC/ABRASCO, 1996.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Painel Coronavírus (COVID - 19). (2020). Disponível em: < <https://covid.saude.gov.br/> >. Acesso em: 03 mai. 2021.

MORAN, J. M (2014). **O que é Educação a Distância**. Universidade de São Paulo. Disponível em: Acesso em: 14 abr. 2021

NYC Department of Education, (2020). **Coronavírus Update**. Disponível em: <https://www.schools.nyc.gov/school-life/health-and-wellness/coronavirusupdate>. Acesso em: 11 de fevereiro 2021.

OLIVEIRA, A. P. M.; GANDINI, L. C. R.; DELGADO, O. O. C. Novas tecnologias na educação: desafios e perspectivas no processo de ensino-aprendizagem. **Rev. Espaço Acadêmico**, v.5, n.10, p.39-51, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. (2020). Disponível em: < https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:COVID-19&Itemid=875 >. Acesso em: 03 mai. 2021.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio do curso de administração**: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalho de conclusão de curso. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

TORI, Romero. Educação sem Distância. São Paulo: Editora Senac, 2010.

TORI, R. Tecnologia E Metodologia Para Uma Educação Sem Distância. **Rev. Educação a Distância**, v.2, n.2, p.44-55, 2015.

UNESCO, 2020. COVID-19: impact on Education. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 11 abril 2021.

XIAO, Chunchen and Yi Li. 2020. Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China. In: DAS, Veena; KHAN, Naveeda (ed.). Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities, American Ethnologist website. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china>. Acesso em: 01 março 2021.

A utilização das metodologias ativas no período de pandemia nos cursos de Ciências Biológicas e Letras do Campus Coelho Neto – UEMA

Gildete da Conceição Silva⁷
Ailton de Sousa Trajano⁸
Raimunda Nonata Reis Lobão⁹

Resumo: O presente artigo discorre sobre a utilização das metodologias ativas como recurso didático que estão sendo aplicados, em especial no ensino remoto, neste período de distanciamento social, por conta da pandemia da Covid-19. Assim, com a finalidade em continuar com as ofertas para a formação integral das licenciaturas dos Cursos de Ciências Biológicas e Letras, o Campus de Coelho Neto – UEMA, buscou um viés, para desenvolver as estratégias didáticas utilizadas nesta instituição de ensino superior para dar continuidade às aulas, sem prejuízos aos acadêmicos na modalidade remota, e também procurando entender na literatura a potencialidade de aplicação das metodologias ativas, para o desempenho de uma prática docente que foi implantada nessa nova modalidade de ensino. Enfoca-se a função das ferramentas tecnológicas, especialmente salas de aula adaptadas a ambientes virtuais, com a intenção de construir uma ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, centralizado na ampliação do pensamento reflexivo, crítico e analítico, de forma a envolver os discentes para este contexto. Sob a luz dos teóricos Bacich e Moran (2018), Bacich, Neto e Trevisani (2015), Camargo e Daros (2018), Moron (2015) e Moron (2017) desenvolve-se estudos sobre o assunto em questão, complementados com o apoio do curso de Desenho didático, que proporcionou um aprendizado significativo para o ensino on-line; Planejamento Integrado com as ferramentas da plataforma do SigUema; Formação Tecnológica e Pedagógica para professores da UEMA. A pesquisa mostrará a importância das metodologias ativas utilizadas, assim como os resultados obtidos em relação ao índice de aprovação e reprovação dos discentes.

Palavras chaves: Ensino remoto; Metodologias ativas; Pandemia.

Abstract: The present article discusses the use of active methodologies as a didactic resource that are being applied, especially in remote education, in this period of social distance, due to the Covid-19 pandemic. Thus, with the purpose of continuing with the offers for the comprehensive training of undergraduate courses in Biological Sciences and Languages, the Coelho Neto Campus - UEMA, sought a bias to develop the teaching strategies used in this institution of higher education to continue classes, without prejudice to the students in the remote modality, and also seeking to understand in the literature the potential for application of active methodologies for the performance of a teaching practice that was implemented in this new teaching modality. It focuses on the function of technological tools, especially classrooms adapted to virtual environments, with the intention of building a re-signification of the teaching and learning process, centered on the expansion of reflective, critical and analytical thinking, in order to engage students for this context. Under the light of the theorists Bacich and Moran (2018), Bacich, Noto and Trevisani (2017), Camargo and Daros (2018), studies on the subject in question are developed, complemented with the support of the Didactic Design course, which provided significant learning for online teaching;

⁷ Mestranda em Ciências da Educação pela Escola de Superior Educação João de Deus – ESEJD, Lisboa.

⁸ Mestrando em Ciências da Educação pela Escola de Superior Educação João de Deus – ESEJD, Lisboa.

⁹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa, Lisboa.

Integrated Planning with the tools of the SigUema platform; Technological and Pedagogical Training for UEMA teachers. The research will show the importance of the active methodologies used, as well as the results obtained in relation to the students' pass and fail rates.

Key words: Remote learning; Active methodologies; Pandemic.

Introdução

De maneira inesperada o mundo inteiro sofrer os impactos ocasionados por causa da pandemia do novo Coronavírus, com isso todos os envolvidos no processo educacional da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, reuniram-se de forma virtual para discutir a forma que poderia pensar, planejar e principalmente vê como poderia tornar o processo significativo onde o ensino e aprendizagem caminhassem juntos para atender a esse período de excepcionalidade.

As reuniões, aconteceram na Plataforma do Teams, onde definiram o retorno às aulas na modalidade remota, a partir de um novo calendário acadêmico especial, considerando os seguintes aspectos: Retomada gradual das atividades acadêmicas por diferentes metodologias de ensino-aprendizagem, considerando as especificidades dos cursos; para isso, realizou-se pesquisa para identificar o número de alunos com acesso às ferramentas tecnológicas interligadas à internet; os alunos que não possuíam as ferramentas a universidade cumprindo rigorosamente os critérios da Organização Mundial de Saúde – OMS, disponibilizou para que utilizassem na própria instituição respeitando o distanciamentos e com todos os cuidados que o momento exige. Comprimindo a sua responsabilidade social, a universidade ao identificar os discentes que não possuíam acesso à internet nas suas residências distribuiu chips com direito a internet paga pela instituição.

Sendo assim, ficou definido nas reuniões supracitadas, que seriam ofertados para meios a qualificação, capacitação, aperfeiçoamento e/ou atualização em Tecnologia da Informação e Comunicação – TICs, por meio do Núcleo da Educação à Distância - EAD, ensino remoto, entre outros, aos docentes, para que pudessem atender a comunidade acadêmica.

Neste momento ímpar, para os docentes que fazem parte desta renomada instituição, que foram privilegiados e contaram com o suporte, o compromisso e competência da equipe do Núcleo de Tecnologias para Educação, da UEMAnet, setor da UEMA responsável pelas TICs, sob a Coordenação da Prof^a. Dra. Ilka Márcia Ribeiro de Sousa Serra, onde há intermediação dos cursos à distância; muito bem

representado pela Coordenadora Geral da Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa da CAPES/MEC; docente supramencionada, que em parceria com a UEMA, fomenta os cursos na modalidade EaD objetivando o enriquecimento e o aprendizado. Nesta fase de incertezas, o núcleo de tecnologia ofertou para todos os docentes as oficinas para envolver e motivar os docentes a adentrarem ao novo contexto com o curso de Desenho didático para o ensino on-line; Planejamento Integrado com as ferramentas da plataforma do SigUema; Formação Tecnológica e Pedagógica para professores da UEMA. Mostrando aos professores como utilizar as TICs, pois em meio a tanto sofrimento, podemos tirar um ponto positivo, poder reinventar-se e entender como aplicar as inovações tecnológicas.

Ainda nos encontros virtuais com docentes da UEMA, foi permitido autonomia aos Campus para um planejamento do período letivo especial para 2020. Nesta perspectiva, cada campus organizaria suas ofertas no período letivo especial, os seguintes componentes curriculares: disciplinas Teóricas de forma remotas por meio das TCIs, palestras, webnários. Porém, as disciplinas práticas, como: Estágios e Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, seriam ofertadas no primeiro e segundo semestre de 2020, conforme as possibilidades de cada campi. Dessa maneira aconteceu a reorganização e planejamento dos calendários de 2020.1 e 2020.2, onde os docentes, já tinham sido capacitados e estavam habilitados para utilizarem as plataformas de forma satisfatória, para cumprir o planejamento do calendário.

Neste contexto, compreende-se que a utilização das metodologias ativas objetos de motivação possibilitam que os alunos sejam agentes de construção do conhecimento, onde as são e tornam-se inovadoras, estimuladoras e valorizam as atividades propostas de aprendizagem, no meio educativo.

Diante do exposto até aqui, decidiu-se discorrer sobre o tema: “A utilização de metodologias ativas no período de pandemia nos Cursos de Ciências Biológicas e Letras no Campus Coelho Neto – UEMA.

Com o objetivo em valorizar o aprendizado como está utilizando as metodologias ativas no período de pandemia nos Cursos de Ciências Biológicas e Letras no Campus de Coelho Neto – UEMA, buscou-se aporte nos teóricos: Bacich e Moran (2018), Bacich, Neto e Trevisani (2015), Camargo e Daros (2018), Moron (2015) e Moron (2017), para discorrer sobre o assunto em questão, que foram complementados com as oficinas já mencionadas anteriormente.

A pesquisa, de caráter bibliográfico nos mostra as metodologias ativas, que estão sendo utilizadas, para desenvolver o processo de ensino aprendizagem, para compor os requisitos apontados pelos teóricos, com viés nas práticas sacramentadas na utilização das TICs. Assim como os resultados que estamos obtendo em relação a aprendizagem e índice da aprovação dos acadêmicos.

Desenvolvimento

Diante dos impactos causados pelo novo Coronavírus, a ideia em intensificar o desenvolvimento das práticas pedagógicas é fortalecido com a utilização das metodologias ativas, na certeza de que as metodologias são alternativas tecnológicas e também meios para os universitários continuarem a receber e produzir conhecimentos, deixando o modelo de ensino em que só o professor detinha todo o conhecimento dentro da sala de aula. Nesta nova perspectiva, há um conhecimento de mão dupla, o professor dá a sua contribuição, porém os acadêmicos são protagonistas do seu processo ensino-aprendizagem. Este modelo de ensino, tornou-se uma necessidade indispensável para dar continuidade neste período pandêmico.

Camargo e Daros (2018, p. 15), corroboram neste sentido e afirmam que: “as metodologias ativas de aprendizagem colocam o aluno como protagonista, ou seja, em atividades interativas com outros alunos, aprendendo e desenvolvendo-se de modo colaborativo [...]”. Bacich e Moran (2018), confirmam que a aprendizagem é ativa e expressiva, sempre que iniciamos o processo ensino partindo do mais simples para o mais complexo, isto é, para começar o ensino, devemos partir do conhecimento dos nossos alunos, e assim, ir progredindo em consonância com as competências e habilidades, pois, esses progressos são realizados por diferentes caminhos, onde cada um pode desenvolver suas aptidões, nos períodos de formas diferentes, “[...] que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos” (BACICH; MORAN, 2018, p. 38).

Estratégias pedagógicas utilizadas na aprendizagem ativa no período de pandemia

Ao utilizar as metodologias ativas nesse período de pandemia, como estratégias de ensino e com a finalidade em desenvolver os acadêmicos para que tenham participação eficaz na construção da aprendizagem, de forma flexível, e analisar-se um planejamento com atividades, nas quais os discentes realizem individual ou em duplas, trios ou no máximo em quadruplo. **Individual** porque o aluno escolherá o caminho que deseja trilhar; em **grupo**, porque o aluno tem a possibilidade de ampliar seu conhecimento de diversas maneiras por meio do envolvimento, da interação, do compartilhamento, realizando pesquisas, respondendo atividades e produzindo de síntese, resumos, artigos e etc.; com grupos diferentes, e com o direcionamento e correção do professor. Nesse sentido, o educador está atento para gerar, propor ações para construções de conhecimentos dos alunos, que no decorrer do percurso vai sofrendo ajustes necessários orientando-os para que possam ao final lograr êxito.

Para que os alunos consigam avançar na aprendizagem, além do que é planejado e orientado pelos professores, sempre atentos em despertarem os educandos, a colocarem-se como verdadeiros protagonistas da construção dos conhecimentos, tanto individual, ou em grupo, conforme Bacich e Moran (2018):

[...] A aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades. Por isso, é importante o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para “ancorar” os novos conhecimentos” (BACICH; MORAN, 2018, p. 03).

Por isso, estamos sempre elaborando atividades a partir dos conhecimentos prévios dos alunos para que despertem as suas potencialidades para reagir de maneira significativa aos estímulos, melhorando o seu desenvolvimento, a forma de refletir sobre as competências e habilidades que precisam desenvolver, como afirma Moran (2015, p. 31) “[...] aprendemos mais e melhor quando encontramos significado para aquilo que percebemos [...]”. Ciente disso, é que se busca sempre adequar as atividades de ensino aprendizagem as reais necessidades e interesse dos discentes.

Estratégia 1: mapa mental

Os mapas mentais, ou mapas conceituais, são instrumentos usados para esquematizar, com fidelidade aos conceitos existentes, do conteúdo em questão. São formas metodológicas, para fazer a conexão da sua interpretação do assunto estudado de forma clara e objetiva.

Os mapas mentais são técnicas metodologias ativas, que os professores dos Cursos de Ciências Biológicas e Letras do Campus Coelho Neto, utilizam como atividades. Estas metodologias também são realizadas pelos alunos para que eles aprendam a ilustrar ideias e conceitos, contextualizando e traçam as relações de causas, efeitos, afinidade e/ou semelhança, e assim, possam planejar estratégias para compreender os objetivos solicitados pelos professores.

Os mapas mentais também são eficazes para memorizar os conteúdos, como também uma forma de registro para possibilitar revisões rápidas dos assuntos em estudo, para construir um resumo sem perder o foco do assunto em questão.

Os mapas mentais são também capazes de **desenvolver competências** como: habilidades de sintetizar as ideias, habilidades de classificar e organizar as ideias e habilidade de associar as ideias.

Para produção dos mapas mentais os professores elaboram **sequência didática** para nortear os alunos com base em Camargo e Daros (2018):

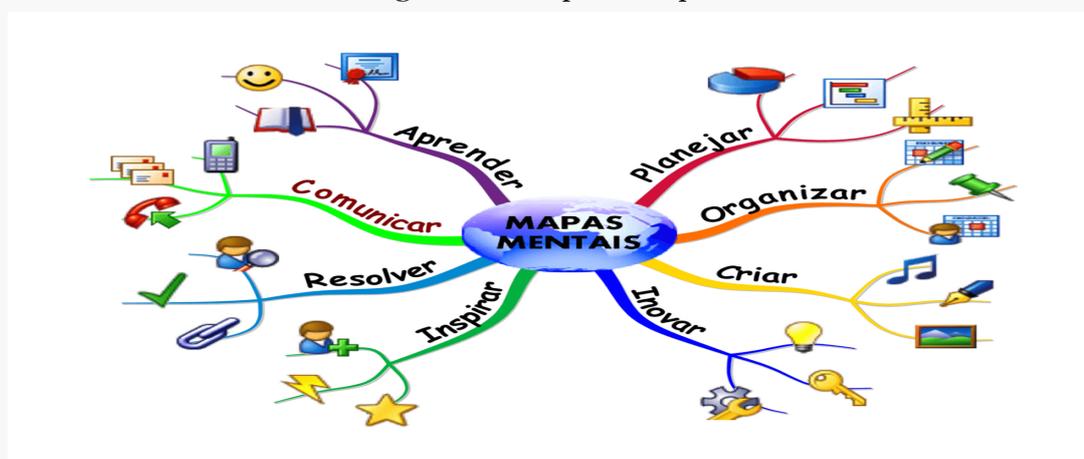
- ✓ O docente indica um conteúdo ou texto a ser estudado e apresenta-o aos discentes.
- ✓ Após a apresentação do conteúdo, o docente solicita aos alunos para elaborar um mapa mental do conteúdo estudado.

Para elaborar o mapa mental, os discentes precisam seguir as orientações seguintes:

1. Marcar o centro do local onde será iniciado a produção do mapa mental, com uma imagem ou palavra chave que represente a ideia central do conteúdo e/ou com uma imagem do conteúdo, utilizando no mínimo três cores;
2. Utilizar identificadores, figuras, símbolos por todo comprimento do mapa mental;

3. Escolher e escrever as palavras-chave utilizando letras maiúsculas ou minúsculas;
4. Alinhar cada palavra de acordo com a. As linhas precisam estar interligadas a partir de uma palavra ou imagem central, as linhas que partem do centro necessariamente são mais grossas, e à medida em que se expandem para fora do centro afinam-se;
5. Delinear cada linha na mesma dimensão de cada palavra ou de cada imagem;
6. Utilizar diversas cores em todo o mapa mental, para valorizar o visual e também para estabelecer conexão com a ideia central;
7. Elaborar um modelo próprio de mapa mental;
8. Usar destaques e proporcionar associações em seu mapa mental;
9. Expor o mapa mental de fácil compreensão, utilizando sequência numérica e/ou constituir forma estabelecendo conexão entre as linhas.
10. Observe a figura a seguir com um modelo:

Figura 1: Exemplo de mapa mental



Fonte: Camargo e Daros (2018, p. 82).

Estratégia 2: intercâmbio com o autor

Na estratégia intercâmbio com o autor, o professor orientador, tem a finalidade de levar os alunos a estabelecer diálogos entre o autor e o leitor de um texto, para que a leitura que os alunos realizam sejam ampliadas. Por ser a leitura em diferentes aspectos, um diálogo com outra pessoa, ao mesmo tempo, entre o leitor e o autor. Dessa forma, por meio da leitura de um texto pode-se adquirir informações, esclarecimentos e também ser influenciado.

Nesta estratégia, o docente desafia os discentes a dialogarem com o autor, isto é, provoca-os para que eles discordem do autor, fazendo o registro das suas

interpretações. Assim os alunos têm a possibilidade de ampliar suas reflexões e ideias sobre o texto, e também sobre o tema abordado pelo autor.

Esta atividade, que o professor recomenda para que os alunos deste campus realizem tanto individual quanto em grupo. Ela tem como objetivo desenvolver competências e habilidades para realizar a leitura de forma compreensiva, reflexiva e sintética.

Sob a luz dos teóricos Camargo e Daros (2018): o docente organiza a **sequência didática para estratégia intercâmbio com o autor**:

1. O docente disponibiliza o texto para os acadêmicos, e realiza com eles a primeira leitura.
2. O docente apresenta o texto e o quadro modelo e solicita que os discentes formam a leitura.
3. Os acadêmicos precisam entender e analisar o que o autor realmente teve a intenção de dizer com aquele texto.
4. Os acadêmicos devem preencher a **primeira coluna** com as suas maiores dúvidas, o docente elabora questionamentos para desafiar os acadêmicos a compreenderem o texto.
5. Os acadêmicos devem preencher na **segunda coluna**, o que eles entenderam que o autor realmente diz no texto, os questionamentos e dúvidas da primeira coluna.
6. Os alunos precisam fazer uma conexão a respeito do que pensam sobre o conteúdo e o que o autor realmente se refere no texto.
7. Já na quarta coluna, os acadêmicos devem expor as considerações daquilo que o autor menciona no texto, extraindo suas conclusões de forma analítica e sintética.
8. E por último, os acadêmicos devem sintetizar novos entendimentos, questionando-se: Quais as dúvidas que eu ainda tenho em relação ao texto analisado? O que o autor verdadeiramente diz neste texto? Eu entendo que?

Observe abaixo a tabela 1:

Tabela 1: Folha para os alunos anotarem os processos-chave de compreensão proporcionada pela atividade interativa com o autor.

Eu tenho dúvidas...	O autor diz...	Eu penso que...	E, assim, concluo...

Fonte: Camargo e Daros (2018, p. 71).

Estratégia 3: fórum de discussão

O fórum de discussão é uma estratégia muito eficaz, está sendo de grande valia nesse período de pandemia, porque além de possibilitar a comunicação no decorrer da disciplina, também promove o debate, que é enriquecido com a interação e a colaboração acerca de uma questão geradora proposta pelo professor da disciplina. Para tanto, o professor dinamiza esse espaço possibilitando a construção coletiva de conhecimento.

Antes de abrir o fórum para discussão o professor apresenta o planejamento da disciplina, fala sobre o tema gerador a ser debatido no fórum e em seguida abre no ambiente on-line, no qual os alunos poderão solucionar dúvidas, e aprofundar-se com os conteúdos a partir do compartilhamento de informações pesquisadas fora da sala de aula. Indispensavelmente o professor ao abrir o fórum de discussão determina o prazo que aquele fórum ficará aberto.

Para que os acadêmicos tenham sucesso nas suas compreensíveis participações nos fóruns de discussão o docente elabora um roteiro com dicas e disponibilizando-as para os participantes dos fóruns:

Dica 1: Antes de participar do fórum leia o material referente ao tema que vai ser discutido; Leia as participações dos colegas e os comentários do professor já postadas.

Dica 2: Iniciando sua participação cada estudante deverá começar o fórum posicionando-se em relação ao questionamento inicial; somente após deverá comentar a participação de outros colegas; Todas as participações devem ser justificadas, com fundamentação no conteúdo do material disponibilizado pelo professor e pelas pesquisas orientadas.

Dica 3: Durante a discussão cada aluno deve participar no mínimo três vezes: a sua participação pode estar relacionada ao tópico do fórum ou na interação com o colega ou com o seu professor. A quantidade, qualidade e pertinência das participações serão fundamentais para atribuição da nota. A participação precisa ser coerente com o tema proposto pelo docente.

Dica 4: Não é permitido usar gírias, termos chulos e nem letras em caixa alta; muita atenção, faça revisão ortográfica antes de depositar sua proposta no fórum.

Dica 5: Não se esqueça que o fórum é o local de discussão coletiva, que permite a interação de ideias para troca de conhecimentos. Todos devem interagir e ser capaz de explicar suas opiniões de forma educada e respeitosa.

Dica 6: A interação nos fóruns possibilita estudar, aprender, ensinar e assim, firmar parcerias com os colegas e professor com a finalidade de desenvolver a aprendizagem de forma eficiente. É muito importância que a interatividade, com as três participações nos fóruns, que não ocorram no mesmo. É necessário a permissão de réplicas e tréplicas.

Dica 7: Não deve ser postado textos muito longos, para que os participantes possam fazer a leitura.

Dica 8: Lembrem-se, a pesquisa é indispensável para fundamentar a sua argumentação, no entanto, almeja-se conhecer a opinião dos participantes tanto dos acadêmicos quanto do professor. Exponha sempre sua opinião acerca do tema; Se copiar algum trecho da internet, e/ou artigo, livro, e-book, é obrigatório citar a fonte consultada.

Dica 9: Preste atenção! Apenas as mensagens postadas dentro do período de realização da atividade serão consideradas para a nota. Isto é, dentro do prazo determinado pelo professor ao abrir o fórum de discussão.

Desafios docentes x discentes

Os desafios enfrentados neste cenário nos fortalecem com aprendizado, mas com a finalidade de adaptação nestes novos tempos, a UEMA adotou a modalidade remota emergencial de ensino, para atender no decorrer do período pandêmico

especialmente adequando sua estrutura institucional, proporcionando auxílios de pacote inclusão digital para universitários carentes e continua oferecendo os componentes curriculares nesse novo formato para atenuar os prejuízos do alunado.

Vale ressaltar, que não está sendo fácil, porque os acadêmicos dos Cursos supracitados não têm perfil de alunos para a modalidade remota, não apresentam facilidade nem flexibilidade, portanto, ajudá-los nesta mudança tem sido fundamental para o sucesso das novas experiências didáticas, com as alternativas para as essas práticas inovadoras. A experiência impulsiona para que continuem aprendendo por meio de pesquisas, resolução de atividades assíncronas, compartilhando com o professor e colegas os resultados das suas aprendizagens ativas.

A equipe de professores e gestores deste campus têm proporcionado aos acadêmicos tutoriais instruindo-os sobre as possibilidades de acesso aos materiais, postagem de atividades no SigUema, participações em fóruns. Mesmo assim, observa-se, que têm muitos ainda com dificuldades para acessar as tarefas, participar de fóruns e chats agendados, dentre outras ferramentas digitais, mas busca-se a compreensão dos discentes e chama-se atenção que é preciso ter domínio para continuar a aprender as metodologias ativas.

Sabendo das necessidades de aprendizagem e dificuldades dos docentes desta IES, a UEMA criou meios para os docentes por meio de vários cursos, porém, para conseguir fazer a adequação e a criação de materiais didáticos em forma digital, em pouco tempo, está sendo um grande desafio, pois nem todos os professores têm habilidades suficiente para manusear com as tecnologias da informação e comunicação, isto é, para usar as ferramentas digitais de ensino e aprendizagem, como por exemplo criar equipes na Plataforma da Microsoft Teams e agendar Webconferência no SigUema. Apresentam ainda dificuldades para utilizar recursos digitais como: WordPress; Padlet; Quizizz; Powtoon; Criação de wikis colaborativos no Wikipédia; Goconqr; Google Meet; Canva; Wordwall; Microsoft Forms; WordPress dentre outros recursos como: Inserir matérias no SigUema; Criação de Fóruns; Criação de atividades pelo Siguema (Avaliações, Tarefas, Enquetes, Questionários) fazendo as configurações de forma satisfatória.

Assim, os professores encontram-se sobrecarregados, porque além de precisarem organizar materiais adaptados ao formato digital, aqui também há necessidade de elaborarem atividades adequadas de acordo com as metodologias

ativas, sem esquecer que necessitam corrigir inúmeras atividades e ainda aprofundarem-se nas competências para trabalhar com as ferramentas tecnológicas. Vale ressaltar a importância de poder contar com o trabalho corroborativo realizado “[...] pela equipe do Núcleo de Tecnologias para Educação em parceria com representantes da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, no sentido de sensibilizar, motivar e auxiliar os professores em suas possíveis dificuldades” (PROG UEMAnet PROGRAMA 4.0 CTI, 2021, p. 10). Para melhor atender as demandas, a equipe pedagógica da PROG criou um cronograma com horários de segunda-feira a quinta-feira, nos turnos matutino, vespertino e noturno, para nortear por meio do Conversa 4.0 os professores que necessitam de apoio pedagógico, elucidando dúvidas auxiliando-os nas dificuldades referentes ao preenchimento dos diários e a qualquer outra dificuldade relativa ao ensino remoto. Além de todo esse suporte também produziu o Guia prático do Professor:

[...] como objetivo apresentar as orientações e dicas aos professores para apoiar o ensino remoto, tendo como referência institucional a Plataforma SigUema como cenário para a construção da Turma Virtual e do planejamento das estratégias de aprendizagem, bem como outras informações importantes, além dos protocolos de segurança para atividades presenciais (PROG; CTIC – UEMA, 2021, p. 5).

Diante desse contexto podemos observar que os resultados têm se mostrado positivos, visto que, no curso de Letras e Ciências Biológicas apresentaram um número satisfatório de aprovações, ao realizar um levantamento estatístico acerca do total de alunos matriculados em dadas disciplinas, observa-se o número de aprovações tem se mostrado superior ao de reprovação.

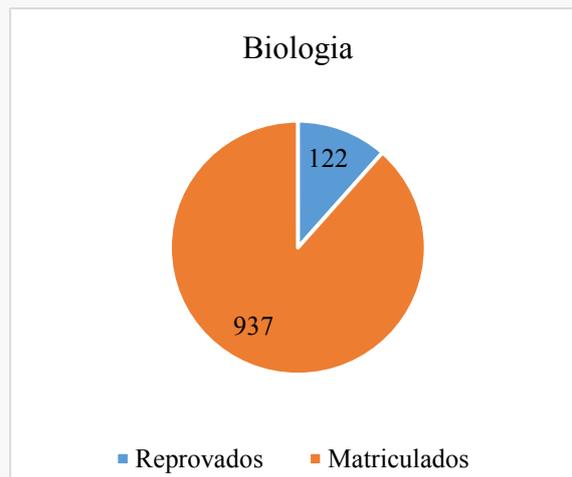
Podemos observar essas afirmações conforme os gráficos 1 e 2, que representam estatisticamente o de total aprovações e reprovações no ano de 2020 nos cursos pesquisados. Sendo que no curso de Letras (Gráfico 1) obteve-se um quantitativo de 824 matriculas em 16 disciplinas com 96% dos acadêmicos aprovados e apenas 4% ou 38 alunos reprovados em média em duas disciplinas. Porém, no gráfico 2 obteve-se um quantitativo de 937 matriculas em 29 disciplinas com 88% de aprovação e apenas 12% de reprovações.

Gráfico 1: Alunos de Letras



Fonte: Elaborado pelo(a) autor(a).

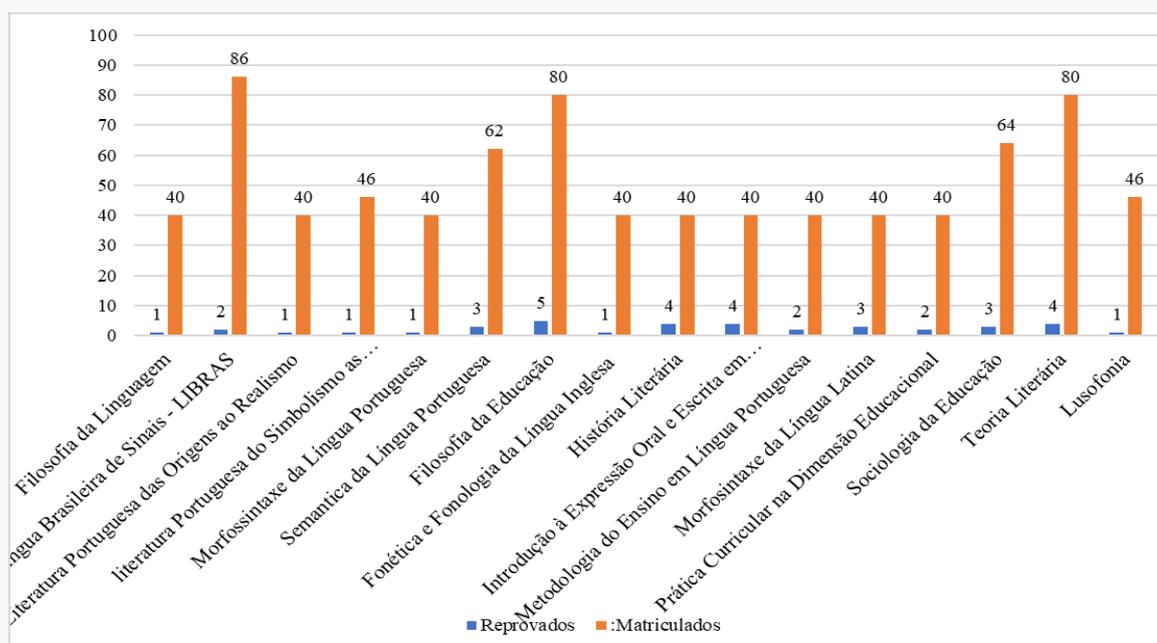
Gráfico 2: Alunos de C. Biológicas



Fonte: Elaborado pelo(a) autor(a).

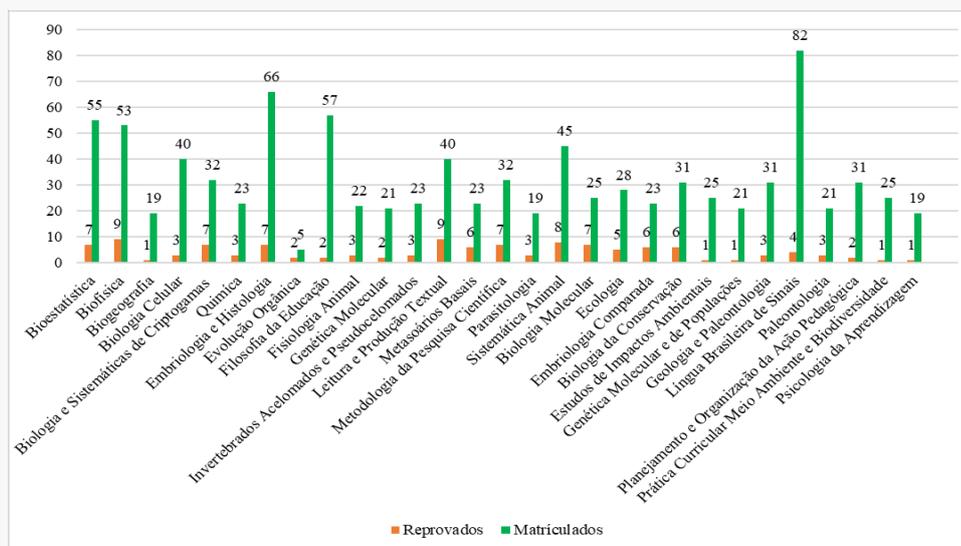
No gráfico 3 faz-se observância da representação detalhada por disciplina, acerca do total de alunos matriculados e reprovados no Curso de Letras. No gráfico 4 faz-se o esclarecimento da situação de alunos matriculados e reprovados no curso de Ciências Biológicas fazendo a comprovação do gráfico 2.

Gráfico 3: Total de alunos matriculados e reprovados no curso de Letras



Fonte: Elaborado pelo(a) autor(a).

Gráfico 4: Situação de alunos matriculados e reprovados no curso de Ciências Biológicas



Fonte: Elaborado pelo(a) autor(a).

Considerações finais

Percebe-se que os objetivos de ensino e aprendizagem nos Cursos de Ciências Biológicas e Letras do Campus Coelho Neto – UEMA, vem sendo alcançados no período de pandemia, pois vale destacar que o sucesso desta etapa deve-se ao trabalho incansável e corroborativo realizado pela equipe do núcleo de tecnologias para educação, em parceria com representantes da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, motivando e auxiliando os professores em suas dificuldades. Neste contexto, a união PROG, UEMANet, Programa 4.0 e CTIC têm dado um competente aporte para alcançar os objetivos.

Para vencer o desafio conta-se com o comprometimento de toda equipe deste campus que intensifica ações por meio da investigação para compreender e aplicar as metodologias ativas, neste período de marcado por esta pandemia nos cursos supracitados. Assim as barreiras foram vencidas pois o compromisso de todos frutificaram a utilização das ferramentas tecnológicas interligadas à internet, transformando as salas de aula adaptadas a ambientes virtuais, o qual denomina-se ensino remoto emergencial.

Neste sentido as metodologias ativas servem como caminho para dar prosseguimento ao conhecimento, ampliando as competências e habilidades dos

envolvidos no processo educativo desta IES. Ressaltando as ações dos professores, que reinventaram-se em outros espaços, driblam o tempo para preparar materiais digitalizados e ainda adequam seu tempo com as pesquisas, como também participam de cursos para adquirir maior conhecimento para trabalhar com as ferramentas tecnológicas e digitais.

Porém, com todas as dificuldades enfrentadas, sentimo-nos exitosos com os resultados satisfatórios conforme demonstrar-se-á nos gráficos que delineiam a pesquisa compondo as informações dos cursos pesquisados.

Referências

BACICH, L.; TANZI NETO. A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto alegre: Penso, 2015, 270 p.

BACICH L.; MARON, J. **Metodologias Ativas Para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre, Penso. 2018. 238 p.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018. 123 p.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015.

MORAN, J. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação.** In: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento.* Curitiba: CRV, p.23-35.2017.

Disponível em:

<http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas>.

Acesso em: 10/05/2021.

PROG, Pró-Reitoria de Graduação. CTIC, Coordenação de Tecnologia da Informação e Comunicação – UEMA. **Guia Prático do Professor para o Ensino Remoto.** Vol.2. Ed. Diagramação, São Luís 2021.

PROG UEMAnet PROGRAMA 4.0 CTI, **Relatório da Formação dos Professores da UEMA: Curso desenho didático para a o ensino on-line.** São Luís, 2021.

Ensino remoto e Whatsapp: uma análise da interação professor-aluno mediada por figurinhas

Beatriz Borges de Sousa¹⁰
Maxhemyliano Silva Marques¹¹
Salenna Bianca Amaral Silva¹²
Ana Maria Sá Martins¹³

RESUMO: O presente artigo visa perceber o novo nas interações multissemióticas entre professor-aluno do Ensino Fundamental no contexto pandêmico, por meio do aplicativo Whatsapp, como ilustrativas dos novos usos sociais da linguagem. Utilizamos como aporte teórico uma investigação de ordem bakhtiniana sobre enunciados cedidos por professores que estão em ensino remoto na rede de ensino de São José de Ribamar /MA. Solicitamos aos referidos docentes que enviassem interações obtidas por meio do aplicativo Whatsapp com seus alunos. Em nossa análise, dividimos o material coletado em três trajetos temáticos, os quais fazem menção à pandemia, à colaboração dos pais nas atividades e comandos do professor. Aplicamos a teoria dialógica e polifônica de Bakhtin (1997; 2006) para encontrarmos respostas. Assim, percebemos que o novo dessas interações está no ambiente em que se manifestam, na obrigatoriedade de que tais interações serem multissemióticas e na possibilidade de respostas em mídias múltiplas para uma determinada pergunta ou comando, tendo como referência a sala de aula presencial.

Palavras-chave: Interações Multissemióticas; Professor-aluno; Ensino remoto; Whatsapp.

ABSTRACT: This article aims to perceive the new in multisemiotic interactions between elementary school student-teacher in the pandemic context through the Whatsapp application, as illustrative of the new social uses of language. We used as a theoretical contribution a research of Bakhtinian order on statements given by teachers who are in remote education in the São José de Ribamar / MA education network. We ask authorization requests to send interactions developed through the Whatsapp application with their students. In our analysis, we divided the material collected into three thematic routes, which mention the pandemic, the parents' collaboration in the teacher's activities and commands. We applied Bakhtin's (1997; 2006) dialogical and polyphonic theory to find answers. Thus, we realize that the new aspect of these interactions is in the environment in which they manifest themselves, in the obligation for these interactions to be multisemiotic and in the possibility of multiple media responses to a given question or command, with reference to the face-to-face classroom.

Keywords: Multisemiotic interactions; Teacher-Student; Remote teaching; Whatsapp.

¹⁰Acadêmica do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: beatrizb.sousa@outlook.com.

¹¹Acadêmico do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: max-lavigne@hotmail.com

¹²Acadêmica do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão. Graduada em Pedagogia pela Faculdade do Maranhão (FACAM). E-mail: salennaamaral@gmail.com.

¹³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta do Departamento de Letras na Universidade Estadual do Maranhão e professora da rede municipal de ensino de São Luís-MA. Membro do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no ensino de Línguas. E-mail: anamariasapericuma@gmail.com.

Introdução

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo (Mikhail Bakhtin)

A interação entre o professor e aluno é considerada ação basilar de qualquer processo educativo formal. Tal interação se dá por meio do contato direto entre os protagonistas do processo de aprendizagem, através de aulas expositivas e atividades geralmente escritas, fato que exige proximidade entre os sujeitos em encontros presenciais. Ferramentas didáticas como lousa, cadernos e livros organizam alunos e professores lado a lado, em ambientes fechados chamados salas de aula, estas geralmente cheias de discentes e com relações que se estabelecem com vieses educativo e emocional.

Porém, o ano de 2020 marca novas colorações para essa sala de aula em preto e branco. Com a disseminação do novo coronavírus (COVID-19) em todos os continentes, o que se classifica como pandemia, uma série de medidas foram tomadas por governantes para garantir o distanciamento entre as pessoas. Em meio às reconfigurações impostas, a relação professor-aluno foi ressignificada, tendo em vista que a pandemia fomentou a interrupção das aulas presenciais nos sistemas público e privado.

A garantia da continuidade das aulas dependia de reações dos sistemas de ensino ao desafio de enfrentar a pandemia sem causar prejuízos didáticos ao alunado do país inteiro. As respostas dadas fundamentaram-se na presença das tecnologias na vida das pessoas. Assim, as aulas migraram das salas convencionais para ambientes virtuais. Celulares, tablets, computadores portáteis, entre outras tecnologias, herdaram as interações entre professor e aluno, com muitas adaptações. Em suma, novas formas de interação com viés educativo e emocional foram surgindo.

O presente trabalho é resultado de uma atividade orientada pela professora Ana Maria Sá Martins, na disciplina Linguística Aplicada ao Ensino e pretende apresentar algumas reflexões a respeito dessas novas interações que vêm surgindo mediadas pelo uso intenso das tecnologias na educação. Para isso, partimos de uma breve entrevista concedida por dois professores da rede municipal de São José de Ribamar/MA, a primeira a dar respostas ao desafio da pandemia na região metropolitana de São Luís/MA, com envio de atividades aos alunos por meio do aplicativo Whatsapp. Os referidos professores enviaram-nos exemplos de novas interações com seus alunos na

categoria figurinha, uma tipologia verbo-visual de comunicação no Whatsapp. Destacamos uma parte desses *corpora*, que em nosso artigo denominamos “interações multissemióticas”, para o cumprimento do objetivo de nosso empreendimento: perceber o novo nas interações multissemióticas entre professor-aluno¹⁴ do Ensino Fundamental por meio do aplicativo Whatsapp.

Nessa direção, viabilizamos nossos esforços a partir da filiação teórica e metodológica aos estudos do dialogismo e polifonia de Bakhtin (1997; 2006). Buscando alcançar nossos objetivos propostos, apresentamos uma discussão inicial sobre o ensino remoto e a ferramenta Whatsapp como uma estratégia emergencial de superação pela educação das dificuldades impostas pelo distanciamento social. A seguir, trazemos discussões pertinentes sobre língua, interação e enunciação, a partir do dialogismo bakhtiniano, com vias a perceber o legado das interações multissemióticas analisadas como ilustrativas dos novos usos sociais da linguagem.

Resposta aos desafios do ensino na pandemia: uma breve visão sobre o ensino remoto e a supremacia do WhatsApp em meio ao contexto emergencial.

Desde os primórdios de sua existência, o ser humano cria e desenvolve tecnologias para serem utilizadas a seu favor. "As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias" (KENSKI, 2012, p. 15). Utensílios e ferramentas, por exemplo, desenvolveram-se para além de auxiliares na sobrevivência, sofrendo transformações conforme a evolução humana que ao transforma-los, transformou a si mesma através da história e demanda cultural (ALTOÉ e SILVA, 2005). Kenski (2012, p. 15) contribui com a discussão ao afirmar que:

Desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de tecnologias, assim como o domínio de certas informações, distinguem os seres humanos. Tecnologia é poder. Na Idade da Pedra, os homens - que eram frágeis fisicamente diante dos outros animais e das manifestações da natureza - conseguiram garantir a sobrevivência da espécie e sua supremacia, pela engenhosidade e astúcia com que dominavam o uso de elementos da natureza.

¹⁴ Neste trabalho, consideramos como face da interação a produção dos enunciados, pelo professor, em direção ao aluno. Por questões metodológicas, não se pretende ainda analisar nenhum enunciado produzido por um discente direcionado para o docente ou sua recepção.

Segundo o pensamento de Kenski (2012), percebe-se um avanço mútuo tanto tecnológico quanto da evolução social da espécie humana, pois as descobertas científicas levam à criação de tecnologias, significando assim, avanços relacionados a distintos contextos históricos.

Após trinta anos do surgimento do primeiro celular, Carvalho e Galvão (2020) discorrem sobre como o aparelho tornou-se um objeto eletrônico quase inseparável dos indivíduos, e não é por menos, pois a evolução ocorrida através do tempo fez com que o aparelho se tornasse objeto essencial na comunicação dos indivíduos, integralizado até nos ensinamentos, públicos ou privados.

A pandemia da Covid-19 acelerou um processo que vinha ocorrendo a passos lentos na educação, desprendendo o ensino do contato físico, sem aviso prévio. O ensino presencial sequer cogitava modalidades remotas, pois a tecnologia tampouco aparecia nas metodologias de ensino presenciais (BITTENCOURT, 2017).

O uso de tecnologias nas redes de ensino sempre causou insegurança em parte dos educadores, sendo sua utilização na escola tratada como tabu, ensejando projetos de lei como o PL 104/2015, justificando que “para preservar a essência do ambiente pedagógico” (BRASIL, 2015, p 02). Almeja-se a “proibição de uso em sala de aula a todos os equipamentos eletrônicos portáteis que desviam a atenção do aluno do trabalho didático desenvolvido pelo professor” (BRASIL, 2015, p 02).

Segundo Hodges *et al* (2020), pesquisadores em tecnologias educacionais vêm ao longo dos anos estudando e definindo alguns termos que descrevessem o ensino à distância, o aprendizado *on-line*, aprendizado mobile, ensino remoto e outros. Porém, segundo o autor, as diferenças entre os termos não se difundiram para além do mundo da tecnologia educacional, e então este sugere que o termo mais apropriado e específico para o tipo de educação que é entregue nas circunstâncias atuais de pandemia é “ensino remoto emergencial”, que concordamos neste trabalho ser o termo mais adequado para este momento.

A maior necessidade do telefone celular decorreu da recente pandemia mencionada nos parágrafos anteriores, que exigiu de todos os educadores, formas urgentes de comunicação e de fácil acesso aos alunos, a fim de que o contato virtual estreitasse o isolamento social entre ambos.

Partindo da frequência e constância ascendente das Tecnologias de Informação e Comunicação, tais como redes sociais, o Whatsapp, em particular, tem sido largamente utilizado no acesso a troca de conversas entre pessoas, através dele,

professores e alunos puderam construir uma linguagem multimodal, uma vez que adquiriram gratuitamente o aplicativo ao baixar em seus aparelhos, permitindo que o aluno estude com tranquilidade na tela do seu celular, já que muitos materiais PDFs, arquivos dos mais diversos tipos e links podem ser compartilhados entre todos os usuários (CARVALHO, GALVÃO, 2020). Além disso, a ferramenta permite um contato rápido entre usuários conectados a uma rede de internet, criação de grupos que reúnem dois a mais usuários, possibilitando o envio de textos, áudios, fotos, GIFs, figurinhas, que facilitam e ilustram essa comunicação interativa. Portanto, há a necessidade de repensar ações existentes e inserir as tecnologias na, e para além, da sala de aula. Neste caso, dialogando com o contexto pandêmico e social.

Devido sua dinamicidade e praticidade, o aplicativo amplia seu uso para mediar a educação, em razão de possibilitar a leitura e a escrita em meio a recursos multimodais (texto, imagem, som, vídeo), tornando-se uma ferramenta pedagógica e um aliado dos docentes. É nesse contexto que Moran (2004, p. 8) acrescenta:

O professor precisa hoje adquirir a competência da gestão dos tempos à distância combinado com o presencial. O que vale à pena fazer pela internet que ajuda a melhorar a aprendizagem, que mantém a motivação, que traz novas experiências para a classe, que enriquece o repertório do grupo.

À luz do exposto, entende-se que aplicativos e ferramentas digitais, utilizados de maneira adequada e planejada, podem contribuir para processo de aprendizagem situado em contexto pandêmico, assim como quanto ao desenvolvimento das competências pedagógicas necessárias às novas demandas sociais, fato este comprovado por meio de diversas experiências, como a da rede de ensino de São José de Ribamar/MA, lócus do presente estudo.

A teoria em tela: o pensamento bakhtiniano para a análise de interações multissemióticas

Antes de discorrer sobre as interações linguísticas e inovações presentes no contexto pedagógico, é de grande relevância compreender conceitos basilares de língua, interação, fala e enunciação, a que este trabalho segue filiação. Para isso, destaca-se a linha teórica de Bakhtin como guia para o esclarecimento desses pontos.

Para esse teórico, a língua não se encontra em um sistema fechado e exterior à consciência do indivíduo, mas sim “apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta” (BAKHTIN, 2006, p. 90). Assim, a vivacidade da língua abriga-se na capacidade de atender às necessidades da realidade social promovendo a interação entre os falantes, de maneira fluida e precisa. Essa interação ocorre quando a palavra é dirigida a um interlocutor, na visão bakhtiniana. Nessa perspectiva, a palavra acaba assumindo duas faces: a que procede de alguém e a que se dirige a alguém; fato que proporciona a existência do diálogo entre indivíduos socialmente organizados (BAKHTIN, 2006).

É nesse contexto que se produz ato de fala o qual evolui com as transformações sociais advindas das interações. Semelhante a uma rede, cujos nós estão conectados pelas carências da sociedade,

(...) as relações sociais evoluem (em função das infraestruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. (BAKHTIN, 2006, p.119).

Nesse sentido, percebemos que quando se refere às formas de interação linguísticas, não há nada estático. O movimento de expressar algo para alcançar determinado objetivo permite vir à tona o processo de constantes evoluções do ato da fala, e a partir do momento em que o que foi expresso alcança o objetivo desejado, tem-se como resultado a enunciação a qual se propaga pelo viés de interlocutor real ou não.

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. (BAKHTIN, 2006, p.106)

Diante disso, inferimos que mesmo com a ausência de um interlocutor real, a interação expressa, seja por qual for o meio, é mantida através do que Bakhtin chama de “representante médio”, o qual compartilha do mesmo contexto daquele de fala – o locutor. E, quando se reflete na situação atual onde o distanciamento social precisa ser mantido, é notório que dois sujeitos em um contexto de interação social não precisam estar necessariamente no mesmo ambiente físico para efetivar um diálogo. Ambos precisam somente coincidir em algo que funcione como mediador da conversa.

Nesse rico e complexo cenário, onde a cultura evidencia aspectos da sociedade vigente, o ser humano desenvolve as suas capacidades de criar, reinventar e resolver problemas. E, nesse interim, surgem ideias carregadas de significados os quais são exteriores ao indivíduo que compõe uma sociedade. Dessa forma, o indivíduo segue o curso do que é ditado para, enfim, ser incluído por um determinado grupo social.

Bakhtin (2006), ao centrar seus estudos nas ideologias e na filosofia da linguagem acrescenta: “tudo que é ideológico possui um **significado** e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um signo. **Sem signo não existe ideologia**” (p. 21, grifos nossos). Assim, ideologia está presente nas trocas comunicativas de qualquer grupo social, o que deixa transparecer a necessidade de estabelecer padrões capazes de harmonizar o processo comunicativo.

Desse modo, a cultura se vale como sendo aquela que garante a unidade da consciência verbal constituída outrora, em uma tentativa de tornar comum uma ideia exterior ao sujeito, ao ponto de promover a internalização desta de forma quase perfeita.

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da **unidade da consciência verbal constituída**. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam por assim dizer, cada um dos signos ideológicos (Bakhtin, 2016, p. 28, grifo nosso).

Porém, frente ao aperfeiçoamento das tecnologias da comunicação, vale salientar que essa consciência verbal a qual cita Bakhtin deve ser notada de maneira ampla e sem limites, uma vez que há diversos instrumentos e mecanismos para a perpetuação da linguagem nos dias atuais. Assim, abre-se caminho para interpretações e ressignificações do mundo social em uma perspectiva pragmática a qual visa atender às necessidades presentes no processo de interação.

Ao levar em consideração os aspectos mencionados, na seção seguinte, contemplaremos algumas interações linguísticas tendo como mediador o aplicativo WhatsApp, em uma tentativa de ressaltar as inovações geradas a partir dessa ferramenta tão importante para promover interação entre o professor e o aluno no contexto pandêmico.

Interações multissemióticas na tela do Whatsapp: novos usos sociais da linguagem na educação

Nosso empreendimento analítico investiga as interações multissemióticas ocorridas no ano letivo de 2020, na rede municipal de ensino de São José de Ribamar/MA. Tal escolha da rede se deve ao fato de o município citado ter sido o primeiro¹⁵ da região metropolitana de São Luís/MA a ter iniciado um programa de atividades denominado “rotinas”, que consistia em enviar para o Whatsapp dos alunos da rede um conjunto de atividades semanalmente. Os professores enviavam as atividades por grupos seriados em aplicativos e os alunos devolviam particularmente para cada professor. Essa iniciativa garantiu a continuidade das atividades pedagógicas no ambiente virtual.

Entrevistou-se dois professores da rede, ambos de Língua Portuguesa, solicitando apenas que enviassem quinze exemplos de interações no Whatsapp com viés educativo em uma categoria específica: figurinhas¹⁶, pois segundo os entrevistados, tais enunciados de natureza verbo-visual geralmente acompanhavam as rotinas enviadas. Porém, esse pedido gerou uma quantidade muito diversa de figurinhas, inclusive algumas delas inadequadas para observação do fenômeno de interação entre professor-aluno. Optamos, assim, por analisar as interações obtidas apenas por meio de trajetos temáticos, como explicitaremos a seguir.

No intuito de analisarmos os *corpora* selecionados, propomos três grupos de enunciados, de acordo com sua representação da realidade, pois segundo Bakhtin (1997), um enunciado contém um elo entre o “eu” e o “outro”, e essa interação se dá em função de uma produção de ordem social, apreendida, portanto, pelos sujeitos na realidade. Nessa direção, o que pretendemos aqui é categorizar os enunciados recolhidos em três trajetos temáticos. No primeiro trajeto, analisamos a presença da temática “pandemia”. O segundo, por sua vez, delineia a comunicação do professor com o aluno, porém há um direcionamento para um sujeito outro: os pais e familiares. Por fim, reunimos um trajeto temático de interação entre professor e aluno voltado para a atividade a ser resolvida. Vejamos o primeiro trajeto:

¹⁵ Tais informações foram concedidas através de breves conversas informais com os professores que cederam o material verbo-visual para fins dessa pesquisa.

¹⁶ Buscamos saber a origem das figurinhas obtidas. Os professores entrevistados afirmaram que algumas delas circulam em grupos de professores e uma menor parte é autoral.

Imagem 1: Trajeto Temático “Pandemia”



Fonte: Compilação realizada pelos autores.

Ao observar-se as seis materializações multissemióticas reunidas no trajeto, percebemos que se trata daquilo que Bakhtin (2006) vê como linguagem em ação. O mesmo teórico vê a substância da língua constituída nas relações sociais entre sujeitos socialmente organizados, o que chamou de enunciação. Assim, pressupõe-se em todo processo enunciativo a presença de dois indivíduos, que nos enunciados 1 - 6, precedem de um sujeito (locutor/professor) para alguém (ouvinte/aluno). Os cuidados na prevenção do novo coronavírus é uma realidade presente nas relações sociais e emocionais, determinando as temáticas a serem postas em enunciação.

Há, na relação entre os sujeitos da enunciação, uma hierarquia discursiva, entre a posição ocupada pelo professor e aquela ocupada pelo aluno, o que delineia, em regra, a autoridade deste sobre aquele. Nos enunciados analisados, essa autoridade materializa-se por meio de verbos no imperativo, como “use”, “lave” e no infinitivo: “manter”, “tocar”. Enquanto no aspecto visual, ilustra-se o enunciado com imagens pueris, com cores muito vibrantes, características que teriam ainda mais apelo junto a discentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais, fato este justificado pela necessidade de atenuar essa interação a respeito de uma temática difícil, especialmente para crianças e adolescentes.

No grupo de enunciados seguinte, examinamos o trajeto “comunicação com os pais”, que apesar de se manifestarem no trato entre professor-aluno no Whatsapp, há também direcionamento para as famílias ou pais, como podemos observar na imagem 2, abaixo:

Imagem 2: Trajeto Temático “Comunicação com os pais”



Fonte: Compilação realizada pelos autores.

Como aponta Bakhtin (2006), todo ato de linguagem exige trocas simbólicas que se dão através de diálogos. Segundo o autor, um diálogo não deve ser entendido apenas como o contato de pessoas face a face, mas de “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2006, p. 117). Tal definição inaugura diferentes possibilidades para reconhecermos um diálogo, uma vez que envolve não somente o locutor e um receptor de uma mensagem, mas as circunstâncias de recepção dessa mensagem, que nesse caso incorpora outro receptor, os pais ou a família do aluno, uma vez que manter um diálogo saudável com esses sujeitos é importante para orientá-los sobre as regras inerentes ao processo educativo remoto, até então muito novo para todos os envolvidos.

A orientação desses enunciados em direção a esses sujeitos pais ou família é possível porque se trata, na verdade, um discurso de outro sujeito, da escola ou mesmo da secretaria de educação, posto em funcionamento através do viés ideológico dos enunciados analisados. Esse efeito, a que Bakhtin chama de polifonia, trata-se das diferentes vozes que funcionam em um mesmo enunciado. Ao agradecer às famílias pelo apoio nas atividades (figurinhas 7-9) ou convidá-los para apoiar (figurinha 10), por meio de imagens também pueris e excessivamente coloridas, os enunciados em destaque colocam em funcionamento, inclusive, determinações legais, como a imposição do trabalho com as famílias e comunidades preconizada no art. 12 da LDB,

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Essas interações por meio de figurinhas trazem a possibilidade de os professores estabelecerem uma comunicação diária e dinâmica com os pais e familiares, estreitando vínculos de afeto e confiança.

Por fim, no terceiro trajeto temático (imagem 3), destacamos uma produção fecunda de enunciados nos quais a interação multissemiótica tem como fim a atividade escolar em si, que deve ser enviada respondida, em via de ser indicador do sucesso do ensino remoto.

Imagem 3: Trajeto Temático - “Comandos do professor”



Fonte: Compilação realizada pelos autores.

No trajeto posto em evidência, percebemos a transposição de atos de linguagem típicos aula para a rede social Whatsapp. Isso ocorre porque, de acordo a linha teórica de Bakhtin (2006), o mundo social é ressignificado de modo a atender às necessidades impostas pela situação comunicativa imediata e pelo meio social mais amplo. Aqui, os signos ganham sentido através de compreensões que vão muito além do processo de codificar/decodificar. Como exemplo, o extenso trabalho de correção da atividade pode ser traduzido por um simples enunciado como em (figurinha 18) “Correção OK!!” e (figurinha 20) “Palmas para você!”. A sala de aula ganha nova roupagem, com forte tônica no aspecto visual, por meio da conjugação de imagens e palavras características do mundo virtual, sem perder sua essência: ser um espaço de troca de ideias, comandos e diálogos, cuja autoridade é o professor.

Nessa direção, alguns enunciados preveem a possibilidade de uma resposta, como em (16) “Até a próxima aula” e (19) “Você já fez a sua atividade?”. Esse momento em que o locutor parece esperar por respostas, Bakhtin (1997, p. 133), denomina de “compreensão responsiva ativa”, pois todo processo de interação se fundamenta na possibilidade de troca de papéis entre emissores e receptores. Assim, todo processo de compreensão dos sentidos é construído dialogicamente, porém no espaço Whatsapp essa interação pode se dar mediante áudios, vídeos, emojis, figurinhas, vídeos, etc. É a resposta que alguns enunciados exigem, como o (22) que dá o comando de que as respostas à atividade devem ser fotografadas. Ou mesmo em (12), já que “Hora da Leitura” indica um momento em que os alunos devem se dedicar à atividade de leitura, e para confirmar, os discentes podem se utilizar de emojis ou áudios para responder ao professor.

Assim, as materializações que apreciamos mostram que há inovações na interação entre professor-aluno, sem perder parte da essência do ensino presencial. Nesse sentido, não há o que se falar de uma dicotomia entre as diferentes modalidades (presencial/remoto), mas uma interpenetração daquilo que era presencial nessa nova modalidade emergencial de ensino.

Conclusões parciais

Ao adentrar nos novos usos sociais da linguagem no campo da educação, provocados através de uma pandemia, estivemos diante de novas possibilidades na já tradicional arena do ensino. Mesmo presencial, as interações entre professores e alunos, que consistia, sobretudo, na modalidade verbal, eram por si complexas e objeto de estudo de ciências como a Pedagogia e Psicologia. Uma vez transpostas essas relações para o mundo virtual, decorrendo da necessidade de distanciamento social, o ensino remoto emergencial impôs, entre outras possibilidades, um estreitamento nessa relação, uma vez que, via de regra, no espaço virtual professor e aluno devem interagir através de enunciados multissemióticos.

Nesse sentido, as atividades migraram de forma inorgânica para o espaço do Whatsapp, um aplicativo comunicador presente na maioria dos celulares de professores e alunos. Por meio de grupos de Whatsapp, as salas de aulas tradicionais deram espaço a interações multimodais entre os participantes do processo educativo. Professores enviam atividades e alunos as respondem por meio do ato de tirar

fotografias de seus cadernos ou envio de áudios. Além de garantir o distanciamento, essa nova modalidade também garante terreno para novos modos de interação, alvo do presente artigo.

Diante disso, ao estudar o caso da rede de ensino de São José de Ribamar/MA, como ilustrativa das interações professor-aluno que ocorreram por todo o país, percebemos que no que tange ao objeto pesquisado, as interações no Whatsapp se deram, em especial, pela larga produção de figurinhas com viés educativo. Por meio delas, os professores conseguiram responder rapidamente a centenas de alunos e dezenas de grupos de Whatsapp, compondo respostas e orientações aos alunos de forma lúdica.

No que tange ao material coletado, organizamos as figurinhas em três trajetos, considerando a temática. O primeiro trajeto temático considerado foi “Pandemia”, o segundo, relacionado às produções destinadas aos pais e o terceiro tratam-se de interações a respeito da atividade a ser desenvolvida e posteriormente entregue. Nossas investigações mostraram que há uma simulação da sala de aula real nesse material multissemiótico, uma vez que tais interações tratam de temáticas em consonância com a realidade social que vivemos (a pandemia do novo coronavírus), convidam os pais a estarem presentes nessa nova modalidade e, ainda, simulam interações que ocorreriam com recorrência numa sala de aula presencial.

Diante disso, o novo dessas interações está no ambiente em que se manifestam, na obrigatoriedade de serem multissemióticas, na possibilidade de respostas em mídias múltiplas para um determinado comando. Todas essas manifestações avistadas na rede de ensino de São José de Ribamar/MA simulam uma sala de aula presencial, ou seja, inovam ao se instalarem no elemento tecnológico, mas ainda mantêm parte significativa das relações presentes na interação verbal tradicional entre professor-aluno. Afinal, estamos diante de uma modalidade de ensino que tem como predicativos ser remoto e emergencial, sendo, portanto, uma urgência nacional, mas sem se distanciar do paradigma clássico de propiciar aprendizagens: a sala de aula física, usada há até tão pouco tempo.

Referências

ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hicitec, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei n.º 9.394/1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Complementar n.º 104/2015**. Proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior. Autoria de Deputado Alceu Moreira.

Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1296954&filena me=Tramitacao-PL+104/2015. Acesso em 10 abr. 2021.

BITTENCOURT, Priscilla Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, p. 205-214, 2017.

CARVALHO, Tânia Maria Machado de; GALVÃO, Fábio. A interdisciplinaridade e as tecnologias da informação: um casamento necessário à prática pedagógica atual. **Revista Construir Notícias**, v. 112. p. 18 e 19. Maio/junho. 2020.

HODGES, Charles *et al.* As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da escola, professor, educação e tecnologia**, v. 2, p. 2-12, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços pedagógicos de atuação do educador com as tecnologias. **Anais do 12º Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, in ROMANOWSKI, Joana Paulin et al (Orgs). Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação. Vol 2, Curitiba, Champagnat, 2004, p. 245-253.

Estágio supervisionado em tempos de pandemia: a necessidade de metodologias ativas durante o ensino remoto

Jessica de Sousa Rabelo¹⁷

Maria Acácia Costa Vieira¹⁸

Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues¹⁹

RESUMO: No contexto da educação através das tecnologias digitais, o presente artigo tem como objetivo discutir a necessidade de práticas pedagógicas ativas na educação formal mediante ao cenário pandêmico causado pelo novo Coronavírus. A pesquisa foi desenvolvida durante a disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental Maior, através da aplicação do projeto pedagógico: *Varição Linguística: a língua através das fronteiras de estado*. As análises dos fenômenos observados permitiram inferir sobre a fragilidade dos processos formativos na modalidade a distância. Dessa forma, o argumento deste trabalho será a necessidade de apropriação dos conceitos teóricos trabalhados, a fim de garantir a busca por um ensino participativo que torne os alunos protagonistas da ação. Nesse sentido, serão expostos tanto as metodologias utilizadas pela professora regente em sua aula, observada pelas estagiárias quanto aos métodos usados pelas mesmas na aplicação do projeto, a fim de evidenciar as participações e respostas dos alunos em ambas perspectivas. Nesse contexto, Capecchi e Carvalho (2000), Davis e Silva (1989), Maia e Barreto (2012) e Moran (2015) serão alguns dos autores nos quais o trabalho se baseará, destacando a essencialidade do uso de metodologias inovadoras que são tão necessárias para essa nova realidade de ensino, assim como evidenciam a importância da relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia; Metodologias Ativas; Projeto Pedagógico.

ABSTRACT: In the context of education through digital technologies, this article aims to discuss the need for active pedagogical practices in formal education through the pandemic scenario eliminated by the new Coronavirus. The research was developed during the course Supervised Internship in Portuguese, in Elementary School, through the application of the pedagogical project: *Linguistic Variation: the language across state boundaries*. The analysis of the observed phenomena allowed us to infer about the fragility of the training processes in the distance modality. Thus, the argument of this work will be the need to appropriate the theoretical concepts worked on, in order to guarantee the search for a participative teaching that makes students protagonists of the action. In this sense, both the methodologies used by the regent teacher in her class, observed by the interns, and the methods used by the same project specifications will be exposed, in order to show how students participações participation and responses in both possibilities. In this context,

¹⁷ Graduanda em Letras Licenciatura em Português e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

¹⁸ Graduanda em Letras Licenciatura em Português e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

¹⁹ Orientadora do Projeto Didático *Varição Linguística no Brasil: a língua além das fronteiras de estado*. Mestre em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ (2001). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Maranhão UEMA. Diretora dos Cursos de Letras/CECEN/UEMA e Diretora do Curso de Letras do Programa de Formação de Professores – ENSINAR/UEMA. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. E-mail: maryriosmary@hotmail.com

Capecchi and Carvalho (2000), Davis and Silva (1989), Maia and Barreto (2012) and Moran (2015) will be some of the authors on which the work will be based, highlighting the essentiality of the use of innovative methodologies that are so required for this new teaching reality, as well as highlighting the importance of the teacher-student relationship in the teaching and learning process.

Keywords: Pandemic; Active Methodologies; Pedagogical Project.

Introdução

As questões acerca da função social da escola são recorrentes durante todo percurso de desenvolvimento da educação brasileira. Nos períodos históricos que marcaram sua evolução, vários foram os sistemas escolares implementados para aprimorar o ensino público. Embora suas análises separadas asseverem suas diferenças, no lócus central é possível inferir uma característica comum: a não prioridade das políticas públicas em atender as necessidades latentes da comunidade. Isso ocorre devido às práticas educativas ligarem-se aos interesses da elite e perpetuação do jogo do poder.

Por esse motivo, é possível observar a dificuldade da escola em alcançar seu objetivo social. Uma vez afastada da realidade do educando, torna-se complexo o papel de instituir um sujeito crítico capaz de interferir de forma significativa em sua comunidade. Não obstante, Moran (2015, p. 16) observa que a educação formal está diante de um impasse, por não ser capaz de “evoluir para tornar-se relevante de maneira que todos aprendam de forma competente”. Nessa perspectiva, a educação estagnou em uma visão tradicional e arcaica que não consegue acompanhar as mudanças do mundo, e portanto, ignora a necessidade de transformação do sistema tradicional à um sistema democrático que tente agregar à realidade do aluno.

Em favor da escola na atualidade, tal fator torna-se ainda mais expressivo quando reflete-se acerca do afastamento da escola pública em relação à esfera digital. Embora as novas tecnologias desempenhem um papel contextual no mundo moderno, ou seja, estejam presentes nas mais diversas atividades diárias, a instituição de ensino pública parece observá-las com rigidez. Ainda que existam incentivos para o uso de computadores no âmbito escolar, há pouco estímulo para formação do docente nessa esfera, tanto nos cursos de licenciatura quanto em sua formação continuada. De tal forma que o profissional não se sente confortável em utilizar os novos recursos (MAIA & BARRETO, 2012). Isto é, não consegue reconhecê-los no sentido de dominar os

métodos, a fim de não somente avalia-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas.

Com a deflagração da pandemia do COVID-19 nos primeiros meses de 2020, o despreparo da escola pública para lidar com as tecnologias digitais foi ainda mais evidenciado. Na área da educação, houve um clamor para soluções imediatas que pudessem abarcar ações educacionais formais nos tempos de pandemia. Uma vez que o vírus impedia o contato social, foi instaurado o ensino remoto, em que as aulas deveriam acontecer através dos meios virtuais.

Sales e Santana (2015) evidenciam que “essas práticas acabam por desvelar desafios e tensões que o segmento já vinham enfrentando” uma vez que as escolas públicas “precisavam acelerar para o século XXI no que diz respeito a infraestrutura física e tecnológica”. Nesse sentido, embora haja urgência dos governos e da sociedade para manutenção do ensino, o colégio não possui os mecanismos necessários para responder ao qualitativo das práticas pedagógicas, uma vez que maioria do corpo administrativo e docente, não conseguem apreender, em sua totalidade, metodologias ativas ligadas aos módulos digitais.

É importante salientar que a maioria das escolas públicas ainda utilizam como base o educação tradicional que centraliza o professor na produção do conhecimento. Por tal motivo, o estabelecimento do ensino remoto também provocou mudanças bruscas na relação entre professor e aluno que precisam ser problematizadas, a fim de garantir a efetivada no ambiente virtual totalmente distinto do espaço físico.

Nessa instância, o estudo aqui apresentado objetiva analisar as práticas pedagógicas formais do ensino público frente ao contexto da pandemia. Organizou-se metodologicamente através da pesquisa bibliográfica, da análise documental e da prática de campo. Além disso, esta pesquisa almeja demonstrar a importância da adoção de metodologias ativas, concentradas nas tecnologias digitais, que permitam que o aluno possa se tornar principal agente no processo educacional. A definição destas categorias visa identificar os principais desafios encontrados pelos docentes durante o período da pandemia, bem como estabelecer uma análise sobre os dados coletados a partir dos produtos elaborados no trabalho de campo.

Trabalho de campo: observação de aulas e aplicação de projeto pedagógico durante a pandemia

Contextualização da ida à escola campo e observação das aulas

A presente pesquisa foi realizada durante a disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental Maior, da Universidade Estadual do Maranhão. Em virtude da pandemia do COVID-19, as atividades práticas do estágio foram realizadas de forma não-presencial com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. O estágio consistiu em acompanhar e analisar o trabalho de uma instituição de ensino X, mediante a realização da educação através das plataformas virtuais, sendo analisadas desde a organização da coordenação pedagógica da escola, chegando até o trabalho do docente em classe.

É válido ressaltar que o estágio ocorreu em circunstâncias específicas; em virtude do atrasado do calendário acadêmico provocado pela pandemia. Sendo assim, o período da disciplina vigorou do mês de dezembro de 2020 à março de 2021, de forma que apenas nas últimas semanas houve compatibilidade de horários referentes a presença dos alunos em sala de aula. À vista disso, foi necessário ocorrer apenas um dia de observação de aula e dois dias para aplicação do projeto pedagógico.

Em prol desse primeiro momento, o curso de língua portuguesa ministrada pela professora regente, ocorreu através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. A instituição de ensino X, não advinha de estrutura suficiente para realizar encontros por meio de reuniões online, de tal modo que as aulas através do aplicativo de mensagem era sua única opção. O impacto inicial da aula se equívaleu acerca da limitação do espaço; pois em aulas presenciais, ainda que sejam estabelecidas em cima do ensino tradicional, os alunos têm dinâmica para interagirem entre si e com o professor. No *WhatsApp* – por questões ligadas à organização das falas dos presentes – tal interação foi quase zero, uma vez que a aula limitava-se a explicação do conteúdo pela professora regente.

Na psicologia educativa, o intercâmbio social entre alunos e professores é essencial para construção do conhecimento, porque através desses itens é que ocorre o desenvolvimento cognitivo, sobrevivendo das relações afetivas recíprocas alegadas pelo amadurecimento; ou seja, dentro do ensino as afinidades mútuas exercem papel fundamental, uma vez que a educação deve ser encarada como um processo exterior “que se baseia na maturação – ou no nível de desenvolvimento alcançado pela criança – uma vez que é este que cria condições para uma efetiva aprendizagem” (DAVIS et. al., pág. 50, 1989).

Em favor da aplicação dos conteúdos pela professora, houve tentativa de dinamização sem sucesso. O assunto era divulgado por meio de vídeos e explicações por áudio; entretanto, quando indagados acerca do conteúdo, os alunos limitavam-se a copiar as respostas no *Google*: ato constatado pelas réplicas que seguiam os mesmos padrões, desde a ordem das palavras às pontuações gramaticais.

O exame das respostas dos estudantes intuiu ainda mais no sentido do ensino tradicional, pois equivalem-se a dois sintomas desse currículo: o não comprometimento dos estudantes com a disciplina e a obrigação de alcançar boas notas para passagem de ano. Junqueira (2020, p. 34) elenca que o tradicionalismo pode ocasionar o “desinteresse dos(as) alunos(as) uma vez passada a fase inicial da curiosidade diante da novidade.”. Nessa instância, observa-se que embora haja resposta ao conteúdo repassado, este será apenas um automatismo, não ocorrendo a efetividade da educação, visto que os estudantes não absorvem verdadeiramente o assunto exposto.

Tudo isso reflete a inegável necessidade da realização de metodologias ativas no ato de educar, principalmente dentro do contexto da pandemia do COVID-19, que evidenciou o ensino remoto. É verificável que a melhor forma de aprender parte da combinação das atividades e os conteúdos com a realidade do aluno, de maneira que a informação deixe de ser intransigente e torne-se contextualizada.

Aplicação do projeto pedagógico utilizando metodologias ativas

O projeto didático-pedagógico *Variação Linguística no Brasil: a língua além das fronteiras de estado*, foi aplicado na escola campo durante a segunda semana de março, trabalhado durante dois dias, divididos na aplicação do conteúdo e fabricação do produto final. O público-alvo foram alunos do oitavo ano do ensino fundamental, com idades entre 13 e 14 anos.

A justificativa do projeto se deu pela necessidade de colocar os alunos em contato com diferentes formas de falar o português, no sentido de gerar familiaridade e aceitação da linguagem coloquial como prática linguística, uma vez que o ensino formal da língua costuma priorizar a norma culta em detrimento das variações de fala.

Assim sendo, buscou-se alinhar os conteúdos à realidade social dos estudantes com objetivo de demonstrar a importância de entender que as variações ocorrem de acordo com justaposição do falante no local de fala. Uma vez que a linguagem coloquial

está conquistando maior espaço – principalmente provindas do discurso utilizado na internet –, torna-se imprescindível esclarecer aos alunos que tudo pode ser falado ou escrito, dependendo dos interlocutores, da situação de comunicação e do objetivo almejado (SANTOS, 2004).

O primeiro dia de concretização das atividades, incutidas no plano de trabalho do projeto, deram-se via *Google Meet*. Foi questionado à turma sobre os conhecimentos prévios e o que os estudantes acreditavam se tratar do estudo de várias línguas. Em seguida, conceituou-se variação linguística, para posteriormente assinalar os tipos de variação: histórico, regional, estilístico e social. Nesse primeiro momento, a medida que expunha-se as diferenças entre as variações, os alunos eram solicitados à dar exemplos que fizessem parte de seu dia a dia com objetivo de entenderem o conteúdo como parte de suas vivências. À isto, os alunos pareciam ao mesmo tempo surpresos e felizes, uma vez que se sentiam parte da aula com suas ideias valorizadas na aplicação do conteúdo e aprendiam informações novas sobre a temática.

Ao final do primeiro dia, realizou-se diversas atividades de fixação para que os alunos aplicassem os conhecimentos recém-adquiridos. Foram elaborados *quizes* e mapas mentais *onlines*, com objetivo de fomentar discussões acerca do conteúdo, devido aos alunos necessitarem entrar em um consenso em turma, para chegarem à uma resposta em comum e fazerem boas pontuações nas atividades.

Essa metodologia foi adotada com objetivo de contornar dois problemas observados durante a aula da professora regente. Em primeiro plano, reestabelecia a relação afetiva entre os alunos que é essencial para o alargamento cognitivo. Além disso, a promoção do debate mantinha o interesse dos estudantes ampliando a transmissão dos conteúdos. Isto, porque a discussão tem como característica oferecer aos educandos, a exploração de suas ideias justificando-as e exercitando-as; garantindo a tomada de consciência acerca de suas próprias ideias (CAPECCHI E CARVALHO, 2000).

No segundo dia de atividade, os alunos mostraram-se animados com a continuação do projeto. No encontro anterior, solicitou-se que os estudantes trouxessem exemplos de variação regional, de modo que aparentavam estar ansiosos para saber em que momento poderiam compartilhar as palavras e expressões encontradas. Entretanto, primeiramente, recordou-se os assuntos abordados na aula anterior de forma sucinta, a partir da realização de outro *quiz*.

Como último tópico teórico, abordou-se a noção de preconceito linguístico, momento no qual foram dadas aos alunos, oportunidades de compartilhar experiências pessoais. Na gestão dessa atividade se buscou a equivalências das metodologias metacognitivas, na qual “o sujeito torna-se um espectador de seus próprios modos de pensar e das estratégias que emprega para resolver problemas, buscando identificar como aprimorá-los.” (DAVIS et. al., 2005, p. 211). Em outras palavras, o aluno cria laços afetivos com o conteúdo, isso poderá implicar no maior empenho de estudo para desenvolvimento da solução dos problemas.

Ao final do segundo dia, ocorreu a apresentação dos estudantes acerca das palavras e expressões encontradas de acordo com as regiões. A produção do minidicionário, ocorreu em sala de aula, de forma que os alunos pudessem acompanhar os registros a medida que foram explicando o contexto dos seus resultados de pesquisa.

Análise dos produtos da aplicação do projeto

Ao final do projeto pedagógico, houve a produção de um pequeno dicionário, fruto das pesquisas dos alunos. No percurso de três dias, os estudantes reuniram torno de 90 palavras e expressões originárias das diferentes regiões do Brasil. Dá-se destaque ao conjunto do nordeste, que ocupou duas das oito páginas do documento final.

Como metodologia final, buscou-se priorizar a desenvoltura da autonomia do estudante. Nesse sentido, optou-se efetivá-lo como principal agente da ação educativa. Isto se condiciona ao fato que, dentro do ensino formal quando alocado no ambiente virtual, a descentralização do ato de educar do professor ao contingente de alunos, torna-se mais promissora, em virtude de ser baseado no processo de evolução pessoal do estudante, com perspectiva de “erro e acerto” em construção gradual do conhecimento.

Não obstante, Ribeiro e Carvalho (2012) observam que:

Um ambiente virtual de aprendizagem capaz de propiciar a autonomia do aluno na construção do conhecimento deve estar conformado dentro de um clima de alta interação. Assim, o aluno poderá ter a capacidade de refletir sobre seu processo de construção do conhecimento, formulando questões de interferências e, continuamente, revendo e reorganizando seu pensamento e tomando consciência do seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, do significado do aprender a aprender.

Nesse sentido, evidencia-se o resultado final do projeto – o produto –, como sucesso mediante a identificação dos alunos com a temática oferecida. Apesar das aulas em um ambiente desfavorável, por não ser de muita apropriação do público-alvo, a participação dos estudantes e nas atividades interativas online apontou o conforto dos alunos com o tema e com as didáticas apresentadas.

Tais fatos, conjeturam-se na constante busca de apresentar conteúdos diferenciados, principalmente se comparados aos desenvolvidos no *Whatsapp*. Ao fugir da temática tradicional e permitir a participação ativa dos estudantes valorizando suas ideias, construiu-se o dinamismo dos ensino, aos quais, os conhecimentos e as vivências dos alunos tornaram-se favoritas na argumentação com o tema proposto.

Considerações finais

A pandemia do COVID-19 evidenciou ainda mais as fragilidades do sistema educacional brasileiro. O imediatismo de desenvolver de práticas pedagógicas no contexto online, não levou em consideração a marginalização desse jeito de fazer o ensino, de modo que aprisionou os professores à uma dinâmica mecânica e tradicionalista que, conseqüentemente, resultou na queda da qualidade da educação causando prejuízos a formação dos alunos.

Entretanto, a pandemia também nos permite analisar os indicativos que preconizam a excelência do ensino no século XXI, que não pode mais se resumir a transmissão de conteúdo. Educar em uma sociedade globalizada, significa investir em mudanças reais, que consigam acompanhar as evoluções tecnológicas. É preciso redirecionar desde a formação docente aos currículos exigidos nas escolas públicas; ordena-se e estabelecer uma nova forma de usar o tempo e o espaço. É necessário capacitar coordenadores e professores para trabalharem com metodologias ativas e planos de aula flexíveis que dinamizem os papeis em sala.

Não obstante, a pesquisa aqui levantada, apresenta a importância de manter a sala de aula como um projeto educativo inovador, rico e estimulante, para assim, consolidar o ensino remoto como atraente para os estudantes e docentes.

Deve-se compreender as deficiências históricas e estruturais da educação brasileiro, mas não pode-se subjugar o ensino à elas. É sempre importante frisar que para que a educação escolar seja efetiva, é necessário integrar toda dimensão da escola e da comunidade; pois ainda que seja fato que a tecnologia por si só não garanta a

mudança e a qualidade do ensino, com aplicação correta em sala de aula, poderá propiciar novas formas de enfrentar as adversidades, com uma educação que alcance a função social da escola; garantindo a conexão do aluno com sua comunidade, com troca de ideias, crenças e valores que o admitam movimentar a sociedade de forma eficaz e benéfica para todos.

Referências

CAPECCHI, M.C.V.M. e CARVALHO, A.M.P. **Interações discursivas na construção de explicações para fenômenos físicos em sala de aula**. Atas do VII EPEF, Florianópolis, 2000.

DAVIS, Claudia. SILVA, M. A. EXPÓSITO, Yara. **Papel e valor das interações sociais em sala de aula**. Cad. Pesq., São Paulo (71): 49-54, 1989.

JUNQUEIRA, Eduardo S. **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia/** organização Ana Elisa Ribeiro, Pollyanna de Mattos Moura Vecchio. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

MAIA, Dennys Leite. BARRETO, Marcilia Chagas. **Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras**. Educação, Formação & Tecnologias (maio, 2012), 5(1), 47- 61.

MARCUSCHI, L. A. **A concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. ITrabalhos em Linguística Aplicada, Campinas,SP: UNICAMP/IEL, n. 30, 2001.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. CARVALHO, Carmen Maria Cavalcante Nogueira de. **O desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem em Educação a Distância (EAD)**. Revista Aprendizagem em EAD – Ano 2012 – Volume 1 – Taguatinga – DF: outubro/2012.

SANTANA, Camila. L. SALES, Kathia M. **AULA EM CASA: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19**. Interfaces Científicas. Aracaju. V.1, N.1, p. 75 – 92, Número Temático – 2020.

SANTOS, Janete S. dos. **Letramento, Variação Linguística e Ensino de Português**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 119-134, jul./dez. 2004.

SILVA, Flávio Oiamaré da. SILVA, Veleida Anahí da. **NOVOS RUMOS PARA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: ensino a distância e as novas tecnologias no contexto da escola e da comunidade**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657.2010.

Experiência de estágio supervisionado no ensino remoto

Wanderson Sousa Trindade²⁰
Rosângela Veloso da Silva²¹

RESUMO: O estágio supervisionado é uma disciplina do curso de licenciatura em Letras que permite ao acadêmico adquirir uma experiência significativa em sala de aula. A presente proposta pedagógica “O gênero música e as técnicas de leitura em língua inglesa” foi realizada de modo virtual via plataforma digital *google meet*, desenvolvida em forma de minicursos ministrados para os alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, da escola pública Centro de Ensino Odolfo Medeiros, que teve como objetivo reconhecer o gênero música como facilitador do ensino aprendizagem da língua inglesa. Este surgiu pelo fato de estarmos em meio à pandemia da covid-19, dessa forma, seguimos as regras de distanciamento social orientado pelo Ministério da Saúde, por isso, realizamos os minicursos remotamente. Como suporte teórico fundamentou-se em: SILVA (2020); MORAN (2018); PIMENTA (2004); KENSKI (2003); por abordarem conceitos gerais em relação ao ensino com gêneros, metodologia ativas e uso das tecnologias como suporte para o ensino remoto. A realização do estágio, enquanto prática, torna possível ao acadêmico conhecer a realidade das salas de aula das escolas públicas e o desafio que alunos e professores estão enfrentando com essa nova modalidade de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Estágio; Ensino remoto; Minicursos.

ABSTRACT: The supervised internship is a discipline of the undergraduate course in Literature that allows the student to acquire significant experience in the classroom. The present pedagogical proposal "The music genre and the reading skills in the English language" was carried out in a virtual way in digital platform *google meet*, developed in the form of mini-courses given to 1st, 2nd and 3rd year high school students of the public school Centro de Ensino Odolfo Medeiros, and aimed at recognizing the music genre as a facilitator of the teaching-learning of the English language. The work emerged from the fact that we were in the midst of the covid-19 pandemic, following the rules of social distancing oriented by the Ministry of Health and conducting the minicourses remotely. As a theoretical support, it was based on SILVA (2020); MORAN (2018); PIMENTA (2004); KENSKI (2003), for discussing general concepts related to teaching with genres, active methodologies and the use of technologies as a support for remote learning. Supervised internship, as a practice, makes it possible for the student to get to know the reality of public school classrooms and the challenge that students and teachers are facing with this new way of teaching and learning.

Keywords: Internship; Remote Learning; Minicourses.

Introdução

²⁰ Graduado do Curso de Letras – Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas literaturas da UEMA.

²¹ Professora de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio em Língua Inglesa, e orientadora dos projetos integrantes da referida Unidade Curricular, mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ.

O estágio supervisionado em língua inglesa – Ensino médio é um processo que contempla as três fases: observação, participação e regência. A primeira e segunda fase auxiliam os estagiários para estudo sobre as concepções de estágio, importância, reflexão sobre a prática pedagógica, planejamento e elaboração dos planos de ação e das aulas. A partir dessas etapas, o estagiário poderá conhecer os alunos, o contexto escolar e ser capaz de construir os seus planos de acordo com o processo de aprendizagem dos mesmos, na parte da regência.

No estágio supervisionado de 2020.2, devido ao vírus que assolou todo o planeta, todas as atividades, que antes eram feitas de modo presencial nas escolas campo, passaram a ser adaptadas para o ensino remoto.

O presente relato expõe as experiências adquiridas com alunos dos três níveis do ensino médio Centro de Ensino Odolfo Medeiros, em Caxias-MA, no período de 22 a 05 de novembro/2020. Devido a paralisação das atividades presenciais causada pela pandemia do Covid-19, o estágio ocorreu de forma virtual, por meio de minicursos que envolviam o gênero música como metodologia dinâmica e facilitadora do ensino de língua inglesa. Assim sendo, discorreremos aqui como se processou o transcurso desse requisito prático da disciplina em questão.

Inicialmente, um plano de ação foi desenvolvido em prol da construção de conhecimentos em língua inglesa por meio da música, com o objetivo de estabelecer/sistematizar critérios e ações metodológicas com o uso das tecnologias digitais. À vista disso, a proposta realizada foi de cunho quanti-qualitativo por meio da prática de leitura em língua inglesa com o gênero música, uma vez que

O uso de objetivos culturais proporcionará uma imersão do estudante em diferentes culturas e, ao mesmo tempo, poderá ser associado a objetivos didático-pedagógicos secundários, direcionados às competências como *listening, speaking, reading, and writing*, na mesma atividade com canções. (LIMA, 2004 *apud* WOYCIECHOWSK, 2009, p. 6).

Dessa forma, o conteúdo com o gênero desenvolvido nas atividades relacionadas a letras musicais tornou-se eficiente, tanto que “é quase que geral se ouvir uma resposta positiva quando a pergunta é se a música é importante para o ser humano” (SOUSA, 2018, p. 40,). Na prática é perceptível que pode ser um meio para resgatar termos em inglês conhecidos previamente pelas turmas, ligados aos artistas ouvidos no cotidiano de cada um.

Seguindo o cronograma sugerido pela professora orientadora, elaboramos um plano de ações, no qual colhemos informações sobre os alunos e como estavam sendo sistematizadas as aulas por meio de um questionário diagnóstico, que teve como objetivo verificar o perfil dos alunos participantes dos minicursos/oficinas, ministrados pelos acadêmicos do Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa – no Ensino Médio, do CESC/UEMA.

Os dados foram obtidos por meio de questões abertas e fechadas, no qual recolhemos informações das turmas da escola pública envolvida no estágio. A finalidade desses questionamentos foi de investigar a realidade dos alunos e do professor; observar a metodologia adotada no ensino de língua inglesa e investigar a possibilidade do uso do gênero música na modalidade virtual como facilitador desse processo de aprendizagem.

Sabemos que a música é utilizada para fins educacionais, e, partindo da ideia de Marcuschi (2008) de que o uso dos gêneros não é novo, e por serem flexíveis, vimos sua contribuição como uma estratégia para formação de leitores em língua inglesa. O gênero música além de desenvolver as quatro habilidades da língua inglesa (*listening, speaking, writing e Reading*); desenvolve a criatividade; desperta o gosto pela leitura em língua inglesa, também promove a socialização na medida em que provocamos a interação dos alunos na aula proposta, nesse caso, virtualmente, visto que

As variadas possibilidades de acesso à informação e à interação proporcionadas pelas novas tecnologias viabilizam o aparecimento das escolas virtuais, modalidade de ensino a distância para todos os níveis e todos os assuntos. (KENSKY, 2003, p. 27).

O avanço tecnológico em meio a esses tempos que estamos vivendo nos permitiu dar continuidade ao ensino, a proposta deu-se no novo ambiente, pois é de grande valia desenvolver atividades que incentivem os alunos a buscarem conhecimento em língua inglesa de maneira produtiva e ao mesmo tempo prazerosa, mesmo que distante da sala de aula física.

Referencial teórico

Para o referencial teórico desse relato, foram discutidas temáticas como: uma sucinta passagem sobre o assolamento da pandemia da COVID-19, a importância das tecnologias para o ensino remoto, e então, um detalhamento do estágio supervisionado no ensino remoto.

Tempos de pandemia do COVID-19

A pandemia causada por meio do COVID-19, se tornou um gigantesco desafio a ser enfrentado no século XXI. Após abranger vários países, seus impactos são imensuráveis e afetam a saúde da população. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), os primeiros casos surgiram em 31 de dezembro de 2019. Em 2020, os casos começaram a aumentar de forma drástica, então, surgiu o início do isolamento social, nesse sentido, tivemos que seguir as normas estabelecidas pelo MEC para o ensino durante a pandemia.

Para o isolamento social, foram impostas algumas medidas necessárias em prol da saúde: o distanciamento de no mínimo um metro, uso frequente do álcool em gel, higienização frequente das mãos e uso de máscaras. Além disso, todas as instituições não essenciais foram obrigadas a fecharem as portas, incluindo os sistemas público e privado de ensino, sem possuir uma previsão para o retorno, com isso se inicia

o ensino remoto, ou ensino não presencial, é uma mediação pedagógica dos conteúdos curriculares de um curso, componente curricular ou unidade de estudos por meio de tecnologias educativas síncronas ou assíncronas, fazendo com que os conhecimentos cheguem até os estudantes (CETAM, 2021, p. 6).

Nessa modalidade de ensino teve que se reinventar e replanejar no processo de ensinar e aprender, tanto universidades quanto escolas de ensino fundamental e médio, ao incluírem em seus sistemas de ensino metodologias ativas, ou seja, adaptações de planejamentos, metodologias e recursos usados para atrair os alunos na produção de conhecimentos em salas de aula virtual.

Mesmo com todos os obstáculos encontrados, como Martins Junior (2017) afirma que, o excesso de informação, resistência de alguns professores ao uso dos aparatos tecnológicos, situação econômica por parte dos alunos, essa modalidade ganhou força no ano de 2020, e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) decidiu seguir o ano letivo, e assim, dar continuidade às atividades nos cursos de graduação e

com isso prosseguir com uma nova forma de estágio supervisionado, que será discutido nos resultados deste trabalho.

Plataformas digitais e Ensino Remoto

Mesmo devido à grande ameaça do vírus COVID-19, as instituições de ensino tiveram que prosseguir com suas atividades, para manter a saúde dos docentes e discentes. As aulas presenciais logo canceladas, passaram a ser ministradas de forma *online*. Porém, esse processo de mudança ocorreu de forma gradual, devido alguns pontos como adaptação as novas tecnologias, realidades dos alunos ao suporte tecnológico, dentre outros.

Vivendo no isolamento social, os alunos e professores passam por uma consistente atualização das ferramentas digitais em troca às aulas presenciais. Ambos se tornaram usuários do desenvolvimento tecnológico estabelecido pelas escolas, no decorrer do ano letivo. Dessa forma

O aprendizado com a mediação de tecnologias tem várias vantagens, sendo algumas delas: tornam as informações e os conhecimentos mais acessíveis, e os alunos podem acessar recursos mais enriquecidos de informações por meio de recursos tecnológicos; os ambientes de aprendizado podem ser expandidos e, desde que os alunos possam acessar a tecnologia, eles podem aprender qualquer coisa, a qualquer hora e em qualquer lugar; as tecnologias permitem que os alunos personalizem o aprendizado (SILVA, p. 18, 2020).

O ensino passa do ambiente escolar para o familiar, o aluno não mais frequenta as turmas com mais de 40 alunos e o professor passa a se adaptar à nova forma de ministrar o conteúdo planejado, através de uma plataforma de vídeo chamada e em frente a tela de um computador. Dito isto, em estudos anteriores, a BNCC (2017) já nos alertava sobre o uso dos instrumentos digitais em divergentes meios da tecnologia.

Os recursos tecnológicos foram grandes aliados do ensino aprendizagem, em tempos que um simples abraço poderia ser algo mortal. Visto isso, a plataforma *Google Meet* foi um dos suportes da tecnologia utilizados durante os minicursos ministrados com as turmas. Ela se caracteriza como ferramenta de vídeo conferência permitindo até 100 participantes simultâneos, sucessora do antigo *Hungouts*, criada no ano de 2017 e integrada ao *pack* de aplicativos do *google*. Seu uso foi necessário no desenrolar dos minicursos, na substituição da sala de aula física.

Outro suporte usufruído foi o aplicativo *WhatsApp*, aplicativo com multifuncionalidades e de fácil acesso. Se caracteriza pelo envio instantâneo de mensagens, vídeo chamadas, áudios, fotos e prático sistema de grupos, recurso esse fundamental para a comunicação entre o professor regente das turmas a serem trabalhadas durante o período remoto.

O uso do *Google Forms*, outro serviço gratuito com a função de criar formulários e acompanhar respostas *online*. Meio significativo para a distribuição de questionários e atividades fundamentais para o andamento das aulas e obtenção de dados das classes.

A pandemia confirmou que a escola, família e corpo docente devem atualizar-se constantemente. Estamos vivendo em um presente nunca imaginado e mais do que nunca é necessário que haja união entre escola, família e sociedade, para que o ensino continue de forma segura. Moran (2013) há alguns anos já afirmava que a tecnologia traz mudanças fortes, no presencial ou a distância, este insinua que os alunos podem aprender individualmente ou em grupo, em rede, flexivelmente. Os novos tempos demandam novos procedimentos e posicionamentos de ambas as partes, e as instituições de ensino se mostraram eficientes quanto a reinvenção do ensino.

É por este viés, que esta experiência de estágio visou desenvolver atividades na escola-campo por meio de metodologias ativas por articular teoria e prática, conhecimento este, adquirido ao longo do curso de formação docente, e como espaço de construção do conhecimento onde os processos de ensinar e aprender devem ser reflexivos e de transformação.

Resultados e discussões

Apesar das dificuldades enfrentadas durante a pandemia, alguns alunos conseguem acompanhar as aulas *online*, via plataformas digitais. Mas, até que ponto essa modalidade de ensino garante uma aprendizagem de qualidade no que tange as aulas de língua inglesa? A partir dessa questão, desenvolveu-se um questionário com objetivo de investigar a realidade dos alunos e observar a metodologia adotada no ensino de língua inglesa, e qual a possibilidade do uso do gênero música como facilitador desse processo de aprendizagem. Abordaremos a seguir a articulação e importância das fases do estágio supervisionado para a formação docente.

Observação/participação

Para a etapa de observação e participação das aulas remotas de língua inglesa no ensino médio, inicialmente foi solicitado pela orientadora, a produção de um questionário direcionado e encaminhado ao professor e alunos da escola campo Centro de Ensino Odolfo Medeiros, com o objetivo de conhecer a realidade dos alunos e investigar como está sendo desenvolvidas as aulas remotas.

Após o recebimento de ambos os questionários, analisamos os dados coletados referente ao ensino aprendizagem e a adaptação das aulas *online* nos tempos de pandemia. A seguir, veremos algumas informações voltadas ao questionário do professor regente de inglês.

Questionário direcionado ao professor

O questionário aplicado ao professor serviu como um levantamento de dados mais específicos sobre a turma e pontos relacionados ao ensino aprendizagem nas aulas remotas. Deste modo, vimos dados como a faixa etária dos alunos de terceiro ano, com idade entre 17 a 18 anos, quantidade de estudantes por turma remota com 20 a 30.

Uma pergunta foi direcionada a habilidade de língua inglesa em que os alunos apresentam maior dificuldade, e como resposta, o *Speaking*, porém o professor afirma que as atividades desenvolvidas tentam abranger todas as quatro habilidades do idioma de forma lúdica. São trabalhadas músicas, textos com temáticas atuais, uso das redes sociais e da tecnologia, estudos de vocabulário e das estruturas da língua. Tudo de maneira relativamente simples e de forma contextualizada a situações reais de comunicação. Nas videoaulas são também oportunizadas aos alunos para o estudo da estrutura linguística da língua.

Foi discorrido sobre a importância do uso de textos em inglês como ferramenta essencial na evolução do conhecimento e aprendizado de um idioma estrangeiro, pois envolve conhecimento prévio de vocabulário e estrutura da língua. As dinâmicas de estudo e abordagem gramatical são pontos destacados pelo professor, por associar-se às práticas de uso do cotidiano, seja na TV, Internet, Redes Sociais, e outros meios de comunicação virtual. Principalmente quando são utilizados recursos visuais e mídias digitais vinculados a novelas, comerciais, seriados, filmes, notícias nacionais e internacionais, situações de grande repercussão mundial.

Quanto às aulas remotas, são feitos contatos anteriormente via *WhatsApp* e encontros no *Google Meet*, disponibilizando explicações, instruções, recomendações e bate-papo sobre dúvidas. E as aulas *online* são produzidas com materiais digitais retirados de diversos meios da Internet: *Facebook*, *YouTube*, *Instagram*, *Twitter*, dentre outros aplicativos.

Outros pontos importantes destacados pelo professor foram a dificuldade enfrentada pelos alunos para se adequar a modalidade remota, visto que, nem todos possuíam os meios necessários para ter acesso e utilizar de maneira adequada. A interação dos alunos nas aulas *online* foi de forma gradual, alguns conseguem acompanhar, porém, os problemas familiares, a falta de recursos, o distanciamento dos amigos, insegurança, incerteza do momento, perda de entes queridos, tudo isso afeta diretamente o rendimento e aprendizado em qualquer que seja a situação de aprendizado.

Por fim, o professor deu seu ponto de vista em relação a participação dos estagiários em minicursos a serem realizados nas turmas do ensino médio, e comentou que toda e qualquer situação de interação e troca de informação, conhecimento, aprendizado, seja debate, exposição, trabalho em grupo, feira, visitação, encontros virtuais, sempre irá proporcionar aos envolvidos uma experiência enriquecedora e única.

Discutiremos a seguir, a regência como um momento crucial de vivências de situações reais da prática educativa.

Etapa de Regência

Para Pimenta (2004), o estágio é caracterizado como a parte prática dos cursos profissionais em oposição ao suporte teórico. É a partir dessa etapa que os futuros profissionais adquirem vivência para a carreira profissional. Nesse sentido, ela comenta que "não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como "teóricos", que a profissão se aprende "na prática", que certos professores e disciplinas são por demais teóricos ". Que" na prática a teoria é outra " (PIMENTA, 2004, p. 33).

Durante a universidade é muito comum observarmos esse discurso nos discentes, afirmando que no estágio é que se aprende, porém através de discussões

entre os próprios estudantes é destacado que a teoria e prática devem ser levados em consideração neste processo.

O estagiário deve pensar nesta etapa como parte importante na formação profissional, dessa forma “pensar o estágio nessa dimensão é concebê-lo como pesquisa, como um campo de conhecimento a ser investigado. (DANTAS, 2019, p. 8). Seu conceito nos mostra que o estágio é o espaço necessário para a formação prática dos iniciantes, e um meio de interação com a realidade da sala de aula, quando exerce o ofício docente em união à teoria.

Na etapa de regência, as metodologias ativas estão diretamente ligadas à função do aluno, de representar o principal personagem ao se envolver diretamente, participar e refletir durante o minicurso apresentado. Mas afinal o que são as essas metodologias?

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (MORAN, p. 41, 2018).

Na prática do estágio, essas estratégias foram utilizadas para que cada aluno conseguisse de forma individual e coletiva, desenvolver conhecimentos prévios com as temáticas do seu cotidiano, ou seja, as músicas ou artistas preferidos. E o educador com o papel de motivá-los, através de atividades atraentes, ministradas nas plataformas virtuais.

Moran (2018) ressalta que a aprendizagem se torna mais significativa quando os estudantes acham um sentido nas atividades propostas, quando usamos algo que os motivem e a mediação das atividades ocorra em sincronia no diálogo com o professor. Por este motivo, anteriormente levantamos algumas informações sobre o universo deles, e essas informações foram personalizadas para aplicação nos meios digitais. Feito isso, vejamos alguns relatos sobre essa etapa de estágio.

A etapa regência aconteceu em forma de minicursos desenvolvido em torno do tema nuclear: “A música como motivadora da leitura e produção textual”. Dessa forma, definimos o subtema: “O gênero música e as técnicas de leitura em língua inglesa”. Os minicursos foram realizados em grupos de 03, cada grupo desenvolveu suas aulas ao nível das três séries do ensino médio. Inicialmente, elaboramos um plano de ação para

realização desse minicurso, seguidos de 03 planos específicos para cada turma em que foi aplicado o minicurso.

Vale ressaltar ainda, que o processo de revisão dos textos foi mínimo, não atingindo o plano do conteúdo, se restringindo apenas a questões ortográficas e de concordância verbo-nominal. Foi preferível não alterar a linguagem utilizada pelos alunos, pois se tratam de textos com marcas da oralidade, que permitem ao leitor a sensação de proximidade ao tempo e espaço no qual essas histórias estão sendo contadas, reforçando, assim, o tom intimista dos alunos e alunas.

A etapa dos minicursos foi realizada em três momentos. Durante todas as aulas houve a apresentação do acadêmico a turma e ao professor regente, depois um *warm up* com os alunos e, em seguida, a explanação do conteúdo e resolução das atividades em sincronia com os estudantes nas plataformas *Google Meet*, e *Google Forms*.

A primeira aula com os alunos do terceiro ano do ensino médio, foi concluída de forma satisfatória, havendo interação do acadêmico com os alunos, sempre tirando dúvidas nas indagações feitas ou alertando participar sem a preocupação dos erros ou timidez. As atividades foram realizadas por meio de explicações e, a partir da interação da turma, percebeu-se que eles estavam animados em relação ao tema música, compartilhando suas respostas para toda a sala, por meio do áudio na plataforma.

A boa interação da turma resultou em um minicurso proveitoso, eles demonstraram que estavam realmente entendendo a temática da aula, assim, conseguiram obter bons resultados nas atividades propostas. No final da aula, os alunos foram questionados quanto a importância do minicurso e, a partir disso, relataram um pequeno *feedback* em áudio para os acadêmicos. Com o relato percebemos que a aula alcançou os objetivos propostos a partir do retorno positivo dos estudantes.

Na segunda aula, o público alvo era o primeiro ano do ensino médio e, diferente da aula anterior, a quantidade de presentes *online* tinha uma proporção bem menor, apenas com 7 a 10 alunos. O minicurso foi desenvolvido no mesmo formato do anterior, porém, a participação foi mais difícil, pois, a turma respondia as indagações feitas pelos acadêmicos de forma mais lenta digitando as respostas no chat, mas mesmo com as dificuldades tínhamos o retorno da atividade solicitada.

Na aula seguinte com o segundo ano transcorreu na mesma modalidade e estratégias com atividades *online*, percebemos uma certa timidez por alguns alunos, diante do *feedback* por meio do relato em poucas palavras em áudio, outros escreveram

mensagens no chat agradecendo pela participação nas aulas virtuais, destacando pontos importantes ou situações que foram discutidos durante as aulas.

O terceiro minicurso ocorreu em turmas do segundo ano (ensino médio), em média 20 alunos *online*. Os acadêmicos tiveram que promover conversas de descontração na tentativa de atrair a atenção dos alunos para uma melhor interação nas atividades, pois identificamos aluno com dificuldade de leitura em língua inglesa, outros alunos demonstraram entendimento das técnicas de leitura e conseguiram compreender o propósito geral do texto a partir da contextualização das palavras desconhecidas.

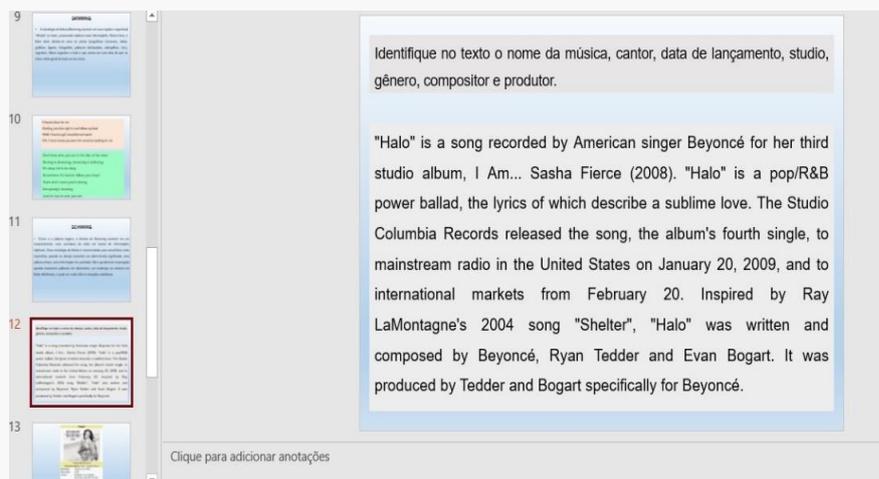
Para finalizar as atividades abrimos espaço para relato dos alunos em relação as aulas ministradas, sendo que alguns deram retorno em áudio com mensagens positivas no chat em que os participantes presentes e o professor regente foram agradecidos pelos alunos pela oportunidade de realização dos minicursos remotos na escola.

No geral, as três séries, percebemos um bom desenvolvimento teórico e prático do conteúdo abordado, uma boa quantidade de participação e interesse dos alunos ao conhecimento desenvolvido nas discussões propostas, sendo que, foi muito importante o apoio que o professor regente nos proporcionou. Tudo isso, mostra que todas as produções foram aplicadas com êxito durante o período de regência.

Atividades remotas em meio a pandemia

A seguir apresentaremos algumas imagens dos minicursos ministrados via *Google Meet* e *Google Forms*, e discorreremos brevemente o desenvolvimento dos alunos com base em algumas das atividades realizadas nos decorridos dias de minicursos.

Figura 1: Atividade 1



Fonte: Imagem do autor/2020.

A atividade 1 apresenta informações sobre um artista pop. Os alunos encontraram informações no texto, relacionadas a ficha técnica sobre o *single* por meio de técnicas de leitura em língua inglesa e debate sobre os interesses musicais dos participantes.

Ganzela (2018) nos fala que utilizar as atividades com suporte tecnológico, traz uma experiência mais significativa, em relação ao conteúdo discorrido. Percebemos que no transcorrer da aula, os alunos permaneciam cada vez mais familiarizados e confortáveis em interagir nas respostas e até solicitar o uso de mais atividades para praticá-las, usavam o recurso de áudio para responder ou o *chat* de mensagens, caso não conseguissem pronunciar as palavras.

Figura 2: Atividade 2



Fonte: Imagem do autor/2020.

Para esta atividade, a turma utilizou os conhecimentos prévios junto com a informação não verbal apresentada. O objetivo foi alcançado, uma vez que, ao serem mediados pelo professor, os estudantes conseguiram despertar esse conhecimento, expandi-lo e ao mesmo tempo se sentiram pertencentes a temática. Podemos ver essa situação no discurso de Sousa (2019) ao reconhecer que os conhecimentos prévios dos alunos reúnem os novos, independente dos seus níveis de aprendizado.

Figura 3: Atividade 3

Fonte: Imagem do autor/2020.

Essa atividade foi planejada para a prática e estudo de todas as técnicas abordadas na aula. O objetivo da turma era reunir todos os tópicos discutidos e seus conhecimentos obtidos. Relacionar as letras musicais às temáticas apresentadas não foi uma tarefa muito difícil, a maioria dos estudantes conseguiram fazer com eficácia as questões propostas. O papel do educador aqui segundo Sousa (2019) é de promover a autonomia do aluno na aprendizagem, detectando as dificuldades e superando-as.

Nesse contexto, em todas as aulas, as dúvidas deles eram sempre esclarecidas e relacionadas à teórica e a prática.

Considerações finais

Os questionários solicitados como requisito para as etapas de observação e participação do estágio supervisionado no ensino médio foram produzidos e encaminhados de forma virtual para a escola campo, através de *e-mail* ou aplicativo social *WhatsApp*, para coleta de dados da turma e do professor regente. A partir disso, foram analisadas todas as questões para extrair informações importantes para a realização dos minicursos.

O questionário dos alunos mostrou opiniões pessoais relativas à língua inglesa, apontaram também, o interesse pelo gênero música no ensino aprendizagem da língua em sala de aula. As questões do professor ajudaram a conhecermos a realidade da escola e dos alunos nesse período de aulas remotas, pontos positivos e negativos das aulas em plataformas virtuais, e a adaptação da turma no ambiente escolar virtual.

As informações de ambos questionários deram suporte para a produção dos minicursos voltados ao ensino médio, com a utilização de metodologias cabíveis a realidade dos estudantes, ampliando seus conhecimentos em língua inglesa, e gerando a oportunidade de novas experiências para os acadêmicos nesses tempos de pandemia.

A etapa de regência que consistia na realização de minicursos realizadas em cada série do ensino médio (1º, 2º e 3º ano) utilizando as habilidades de língua inglesa na música contribuíram com o ensino/aprendizagem dos alunos, por se tratar de um gênero em que os alunos tem afinidade, no entanto, motivou ainda mais o interesse por esse método de ensino.

As estratégias propostas, a saber: palavras cognatas, falsos cognatos, *skimming*, *scanning* e *prediction* foram importantes para o seu conhecimento, porque com elas os alunos conseguiram compreender um texto de forma rápida e eficaz, além de fazerem uso dessa aprendizagem para suas vidas, tanto pessoal como nos estudos preparatórios para o ENEM, já auxiliarão na compreensão e realização das atividades que requer uma leitura rápida e dinâmica, haja visto, que foi um dos aspectos que influenciou no interesse pela prática das estratégias de leitura em língua inglesa.

O estágio supervisionado mostrou-nos como um grande instrumento para a formação da identidade profissional no decorrer do seu desenvolvimento. O uso das ferramentas digitais proporciona ao professor e alunos a construção de experiências

que serão usadas posteriormente em outras situações de ensino aprendizagem. Essa modalidade virtual a que tivemos oportunidade de trabalhar e produzir atividades nos mostra que cada vez devemos nos atualizar e levar metodologias que facilitem a aprendizagem dos alunos e ao mesmo tempo familiarizados e dispostos a contribuir de forma proveitosa na futura carreira profissional.

Referências

BNCC, Base Nacional Comum Curricular. **Ensino Médio**. In: BNCC, Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Ministério da Educação, 2017. P. 475.

CETAM EAD. **Guia Metodológico para o Ensino Remoto**. Manaus – Amazonas. 2021.

DANTAS, Lúcio Gomes. A educabilidade dos seres humanos por meio do estágio docente. In: CUNHA, Célio da; França Carla Cristie de. **Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

GANZELA, Marcelo. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In; BACICH, Lilian; MORAN José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Papyrus, 2003).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de línguas. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. P. 146-223.

MARTINS JUNIOR, Luiz. **Tecnologia da informação e comunicação no ensino de geografia**. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T, BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Editora Papyrus, 21 Ed., 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In; BACICH, Lilian; MORAN José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Silvio Luiz Rutz da, et. Al. **Ensino remoto emergencial [livro eletrônico]**. Ponta Grossa, PR: Ed. Dos Autores, 2020.

SOUSA, Maria Jucilene Silva Guida de. **Didática do Ensino da Música [e-Book]**. São Luís, 2019.

Memórias da pandemia: a escrita em tempos de crise

Gabriela Lages Veloso²²

Letícia Rodrigues da Silva²³

Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues²⁴

RESUMO: Por intermédio da literatura podemos representar, recriar e, até mesmo, transformar o mundo que nos cerca. Assim, a leitura e a escrita são mecanismos fundamentais para uma compreensão mais profunda da realidade, sobretudo no contexto de uma pandemia, tal como a da COVID-19, que tem assolado o nosso mundo. Nesse sentido, destaca-se o projeto didático Memórias da Pandemia, que oportunizou, aos estudantes do 9º ano do Centro de Ensino Santa Tereza, a experiência única de produzir contos, crônicas e poemas autorais a fim de compor uma coletânea digital homônima ao referido projeto. Portanto, o presente artigo tem como principal objetivo propor uma leitura do e-book *Memórias da Pandemia* (2021), a fim de analisar a escrita e o seu papel em tempos de crise. Por isso, utilizaremos como aporte teórico estudos de Coenga (2010), Orlandi (2020), Soares (2018), além do recurso à fortuna crítica que já se formou em torno do tema do letramento literário e da importância da literatura, especialmente no atual cenário sócio-histórico.

Palavras-chave: Autoria. Protagonismo. Letramento literário. Pandemia.

ABSTRACT: Through literature we can represent, recreate, and even transform the world around us. Thus, reading and writing are fundamental mechanisms for a deeper understanding of reality, especially in the context of a pandemic, such as COVID-19, which has ravaged our world. In this sense, the Memories of the Pandemic didactic project stands out. It gave the students of the 9th grade of the Santa Tereza Education Center the unique experience of producing short stories, chronicles, and authorial poems to compose a digital collection with the same name as the referred project. Therefore, this article has as its main objective to propose a reading of the e-book *Memories of Pandemic* (2021), in order to analyze writing and its role in times of crisis. Therefore, we will use as theoretical contribution studies by Coenga (2010), Orlandi (2020), Soares (2018), in addition to the recourse to the critical fortune that has already formed around the theme of literary literacy and the importance of literature, especially in the current socio-historical scenario.

Keywords: Authorship; protagonism; literary literacy; pandemic.

²² Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UEMA, bolsista de iniciação científica da FAPEMA, pesquisadora do Grupo de Pesquisa TECER – Estudos de Tradução, Discurso e Ensino (UEMA) e autora de contos, crônicas e poemas. Atualmente é colunista das Revistas Sucuru e Literatura Errante.

²³ Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UEMA e pesquisadora do Grupo de Pesquisa TECER – Estudos de Tradução, Discurso e Ensino (UEMA).

²⁴ Orientadora do Projeto Didático Memórias da Pandemia. Mestre em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ (2001). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Maranhão UEMA. Diretora dos Cursos de Letras/CECEN/UEMA e Diretora do Curso de Letras do Programa de Formação de Professores – ENSINAR/UEMA. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. E-mail: maryriosmary@hotmail.com

Introdução

A leitura e a escrita são chaves para outros mundos, tempos e experiências. Nelas encontramos um alívio para tempos difíceis e uma oportunidade para experimentar outras vivências e olhares, como uma forma de humanização e empatia. Por acreditarmos no poder que a literatura possui para revolucionar histórias, organizamos o e-book *Memórias da Pandemia* (2021), uma coletânea de contos, crônicas e poemas, fruto de um projeto didático homônimo idealizado na disciplina de estágio supervisionado, sob a orientação da professora mestre Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues, tendo como principal objetivo valorizar a escrita autoral dos gêneros literários conto, crônica e poema produzidos a partir de relatos de experiência de estudantes da rede pública estadual de ensino, durante a pandemia da COVID-19.

Vale ressaltar que o mencionado projeto foi aplicado na turma 901 – 9º ano do ensino fundamental – do Centro de Ensino Santa Tereza, no formato remoto, respeitando, assim, as medidas de distanciamento social adotadas no atual período pandêmico. Desse modo, realizamos primeiramente um momento teórico, no qual explanamos, através do uso de metodologias ativas, os gêneros textuais conto, crônica e poema, bem como fizemos a leitura dos seus respectivos exemplos, a fim de, posteriormente, propor a elaboração de um livro, no formato digital, composto por textos literários de autoria dos referidos alunos. Essa iniciativa surgiu devido ao contexto de crise no qual estamos inseridos, isso porque os gêneros textuais são

[...] 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, compreendemos os gêneros textuais como um modo de expressão e registro do momento social, político e histórico ocasionado pela pandemia da COVID-19, mas também como uma forma de alívio das tensões e dores vivenciadas nessa guerra invisível, que tem levado tantos dos nossos entes queridos, como fica evidente no seguinte trecho da crônica *A adaptação*, do estudante Mateus Delmontes, que compõe o e-book que organizamos:

No começo, eu achei que não era nada demais, que era só um vírus normal e que em uma semana passava. Mas estava enganado, olha onde chegamos, quase um ano de pandemia. Minha ficha só caiu quando pessoas queridas e amadas ao meu redor morreram, isso foi bem triste, bem agonizante. Ver pessoas que moram ao lado da minha casa morrerem e seus familiares na mesma situação (DELMONTES, 2021, p. 23).

Com o intuito de investigar os processos de leitura e produção textual no ensino fundamental, sobretudo no contexto pandêmico no qual estamos inseridos, o presente artigo tem como objetivo propor uma leitura do e-book *Memórias da Pandemia* (2021), a fim de analisar a escrita e o seu papel em tempos de crise. Por isso, utilizaremos como aporte teórico estudos de Coenga (2010), Orlandi (2020), Soares (2018), além do recurso à fortuna crítica que já se formou em torno do tema do letramento literário e da importância da literatura, especialmente no atual cenário sócio-histórico.

Referencial teórico

Quanto ao referencial teórico desse estudo, serão explanadas, essencialmente, as categorias de análise que foram eleitas, a saber, o momento sócio-histórico da pandemia da COVID-19, o letramento literário e o papel da literatura em tempos de crise, sobretudo no que diz respeito a leitura e produção textual, para, assim, compreendermos o contexto no qual estão inseridos os referidos textos que compõem a coletânea *Memórias da Pandemia* (2021).

A pandemia da COVID-19

No ano de 2020, teve início um período, que sem dúvida, ficará marcado na história da humanidade como um momento de isolamento, dor e diversas perdas e adaptações para aqueles que sobreviveram: a pandemia da COVID-19. Em um curto espaço de tempo, a rotina de todos do planeta terra foi alterada drasticamente, passamos a utilizar máscaras e álcool em gel, a fim de evitar o contágio e possível propagação desse vírus. Nunca antes, se falou tanto sobre a importância de algo tão simples como a higiene, nem a respeito da valorização da vida e do outro, chega a ser

“estranho pensar que aprendemos ainda mais o sentido de coletividade e empatia, com um vírus. Afinal, é isso que tem nos mantido vivos!” (MONTELES, 2021, p. 27).

Algumas medidas foram tomadas com o intuito de controlar, e possivelmente, erradicar o coronavírus, tais como o isolamento social, a proibição de aglomerações em locais públicos e privados e o fechamento, ou restrição de funcionamento, de serviços não essenciais, isto é, somente hospitais, farmácias e estabelecimentos de gêneros alimentícios poderiam continuar funcionando livremente, seguindo as medidas de distanciamento, realizando a aferição de temperatura e tendo o uso obrigatório de máscaras e álcool em gel. Nesse ínterim, as escolas tiveram as suas portas fechadas e, assim, surgiu o ensino remoto.

Chamamos ensino remoto e não educação a distância (EaD), porque é uma ação emergencial, são cursos presenciais, que, devido aos impedimentos impostos pela fácil disseminação do coronavírus, impedem os estabelecimentos de ensino de manterem suas atividades presenciais. O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades online. E sem que os(as) alunos(as) estivessem previamente de acordo com o desenvolvimento de atividades em outros ambientes que não fossem a escola e estivessem bem preparados para isso (COSCARELLI, 2020, p. 15).

Nesse sentido, notamos o quanto estávamos despreparados para um momento como esse, isso porque nosso sistema educacional utilizava escassos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem presencial, ou, simplesmente, não era feito o uso de nenhum equipamento de multimídia nas salas de aula. Nossa educação estava perdida nas areias do tempo, entregue ao tradicionalismo e à repetição de conteúdos vazios de significado. Outro problema enfrentado foi a desigualdade social, pois nem todos os alunos e alunas dispunham de condições favoráveis para o ensino remoto, a saber, um ambiente tranquilo e silencioso, aparatos tecnológicos (celular, notebook, etc.) e uma boa conexão com a internet.

Frente a tamanho despreparo e ausência de recursos, o ensino remoto, sobretudo o seu início, foi marcado por altos níveis de evasão escolar e uma grande resistência à tecnologia, por parte dos professores tradicionais, que erroneamente acreditavam ser possível reproduzir seus materiais retrógrados, antes utilizados presencialmente, no modelo remoto, sem qualquer tipo de adaptação. O resultado disso foi desastroso, muitos estudantes abandonaram a escola. A fim de contornar esse

cenário caótico, tem-se investido em uma constante formação continuada do corpo docente, especialmente no que diz respeito às metodologias ativas e ao uso de ferramentas digitais nesse novo formato de escola.

Talvez, em um futuro distante, um leitor curioso possa se questionar: “perante tantas mortes e catástrofes, como permanecer são?”, essa é uma pergunta que estamos, aos poucos, tentando desvendar, mas, é certo que nunca antes se discutiu tanto a respeito da saúde mental. Certa vez, foi dito pelo saudoso Ferreira Gullar, que “a arte existe porque a vida não basta”, e, sem dúvida, somente agora descobrimos o real significado dessa frase, isso porque o atual momento histórico propiciou novas formas de enxergar a vida e o mundo. Assim, percebemos o papel da arte, em toda a sua plenitude, pois nela encontramos alívio, cura e uma forma de registro histórico, seja por intermédio da pintura, escultura, música, dança, literatura, entre outras representações artísticas.

O papel da literatura em tempos de crise

Arte da palavra, a literatura que se volta para a cultura de um povo, traz consigo reflexos de suas raízes e tradições. Ao longo dos séculos, essa literatura carrega consigo uma série de memórias, conhecimentos e horizontes de reflexão sobre a realidade, podendo assumir um caráter documental e/ou de denúncia às mazelas sociais, a fim de transformá-las, na medida em que “percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciaram, mas que a ficção reconhece em seus detalhes” (COMPAGNON, 2009, p.50).

A literatura possibilita um diálogo com outros mundos e um amplo repertório de histórias tanto ficcionais, quanto baseadas em fatos da realidade. Desse modo, mesmo sendo escritos há décadas, diversos livros dialogam com a contemporaneidade, por abordarem questões atemporais. Tem-se como exemplo, o contexto no qual o presente artigo foi produzido, a pandemia da COVID-19, que pode travar um diálogo com os romances *A peste* (1947), de Albert Camus, *Ensaio sobre a Cegueira* (1995), de José Saramago, e *O amor nos tempos do cólera* (1985), de Gabriel García Márquez, dentre tantas outras obras que retratam uma sociedade em tempos de crise, e apesar de terem sido escritas em uma realidade distante, ainda podem ser utilizadas para representar a urgência e caos da situação vigente.

Além disso, a literatura tem um papel importante ao longo do processo de desenvolvimento das habilidades humanas, tais como a criatividade, a capacidade de organização das ideias ou o aprimoramento do senso crítico. Em vista disso, a

literatura não tem a pretensão de curar as dores do mundo; mas certamente ilumina caminhos. Não nos consola nem serve de lição para nada; porém, por meio das histórias, nos deparamos com dramas e tragédias que também são os nossos e, assim, nesse exercício de empatia, nos tornamos mais humanos (RUFFATO, 2020).

Por isso, muito além de uma ferramenta para o aperfeiçoamento de habilidades para fins pessoais e profissionais, a literatura nos torna mais sábios, sensíveis às dores alheias e críticos, pois, através dela podemos analisar os problemas da vida e criar estratégias para, enfim, saná-los. Dessa maneira, a literatura possibilita o desenvolvimento do senso de humanidade na sociedade leitora (CANDIDO, 1995).

De fato, o texto literário não possui uma função estanque e definida por aquele que escreve, são os leitores, que ao entrarem em contato com a obra, constroem suas funções e significados, preenchendo as lacunas que são deixadas, propositadamente, ao longo da obra. Assim, são realizadas leituras diversas, mas todas são possíveis, pois cada uma é condicionada à história de vida do leitor, às suas experiências e (des)afetos.

Apesar disso, as escolas, em sua maioria, tratam estes textos como meros objetos avaliativos, impossibilitando, dessa forma, que os alunos questionem, tracem comparações com outras expressões artísticas – como cinema, teatro, música, entre outras – ou, simplesmente, se divirtam e desenvolvam o senso crítico (tão escasso em nossa sociedade) diante deste objeto tão rico.

Tal pedagogia adotada, infelizmente, resulta em sujeitos que pouco dialogam, embora estejam inseridos em um tempo no qual as tecnologias da comunicação estão em constante avanço, e, conseqüentemente, esse individualismo não permite que o ser humano observe e reflita sobre a situação e fragilidades do outro, pensando unicamente em si mesmo. Isso porque é através da literatura que esse diálogo torna-se possível, pois começamos a tomar consciência e nos importarmos com problemas sociais, que antes ignorávamos, tal como relata a aluna Giovanna Silva, na crônica *Vivendo em isolamento social*: “Senti, também, que despertou em mim um lado feminista depois de ver muitos documentários sobre mulheres, notícias de feminicídio, enfim, muitas situações das quais não refletia antes” (OLIVEIRA, 2021, p. 09).

A literatura é, pois, um caminho para a construção de saberes, interpretações e questionamentos sobre a vida. Por intermédio dela o leitor cria e estabelece contato com novos horizontes e olhares sobre o mundo que o cerca, e, dessa forma, torna-se mais apto e consciente para interagir em sociedade, não mais como um sujeito passivo, negligente e apático, mas como um cidadão crítico, capaz de modificar as mazelas que observa ao seu redor, com empatia e humanidade.

O letramento literário

A leitura é objeto de estudo de diversos pesquisadores, sob múltiplas facetas, pois, muito além de codificar e decodificar, ler proporciona o desenvolvimento da capacidade linguística e comunicativa. Entretanto, no ambiente escolar, ela tende a estar limitada ao processo de avaliação, como se estivesse restrita à mera observação do aluno no que se refere à fluidez, aos sinais de pontuação e à entonação correta.

Muito pelo contrário, a leitura não se limita, unicamente, a essas atividades, pois envolve os processos de interação e mobilização de conhecimentos prévios e a construção de novos saberes, a partir da temática do texto a ser trabalhado. Mas o que é a leitura? O modo como ela vem sendo abordada na escola é eficaz? De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador, do sistema de escrita. Não se trata de simplesmente de extrair informações da escrita decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita (PCNs, 1997, p.53).

Como foi exposto no documento supracitado, é preciso modificar a concepção que se tem da leitura dentro da sala de aula. É preciso tratar o texto não como objeto de análise puramente gramatical, mas permitir que o leitor/aluno atribua significados a ele. Além disso, o professor deve sempre estar atento ao selecionar textos, pois eles precisam coadunar com o contexto no qual os alunos estão inseridos, para que haja uma maior compreensão e interação, ao longo das aulas.

Diante dessa percepção sobre a leitura, neste trabalho foi adotado o modelo interativo, proposto por Mascia (2005 apud COENGA, 2010), no qual o leitor faz inferências sobre o texto a partir dos elementos coesivos deixados pelo autor. A partir dessa perspectiva, a leitura torna-se primordial para que o leitor construa significados acerca do texto, e não apenas retire dele fragmentos desconexos.

O propósito da leitura é produzir e construir sentidos, e isso só é possível quando há a compreensão, pois esta “procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem” (ORLANDI, 2020, p. 24).

A partir do instante em que entendemos a leitura enquanto uma atividade de construção de sentidos, iniciamos um estudo sobre o letramento. Porém, antes de conceitua-lo, faz-se necessário apresentar o conceito de alfabetização, pois os dois termos – embora sejam, normalmente, estudados em conjunto – possuem algumas diferenças.

Alfabetizar está associado a noção de saber codificar e decodificar o signo, ou seja, saber ler e escrever. Em contrapartida, a noção de letramento está associada a capacidade de fazer uso tanto da escrita como da leitura, dessa maneira, o letramento consiste no “desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita” (SOARES, 2018, p. 45).

Ainda segundo a pesquisadora Magda Soares, esses dois processos são interdependentes e indissociáveis, uma vez que a “alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem” (SOARES, 2004, p. 14).

Nesse contexto de aprendizagem, surge o que Street (2014) intitula “eventos de letramentos”, isso porque não existe apenas um modelo único e estável. São múltiplas as situações em que os indivíduos estão inseridos, exigindo deles os mais variados conhecimentos. Assim, sobrepõe-se o letramento literário, que de acordo com os estudos de Coenga (2010, p. 55), consiste no “conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

O letramento literário é, portanto, uma prática social. Logo deve ser uma realização da escola, em virtude do seu caráter formador, que visa desenvolver indivíduos críticos e ativos na sociedade. Por isso, o trabalho realizado no Centro de Ensino Santa Teresa, teve como aporte teórico os estudos acerca do letramento e do letramento literário, não apenas a título de mera interpretação textual, mas para proporcionar aos alunos uma visão mais ampla a respeito do texto literário, ao compreendê-lo como um objeto de múltiplos significados possíveis.

Resultados e discussões

Após a minuciosa revisão bibliográfica, que se mostrou pertinente para a compreensão da coletânea *Memórias da Pandemia* enquanto parte importante da produção literária no atual contexto de crise ocasionado pela COVID-19, apresentaremos, a seguir, os resultados e discussões desse estudo, desde a composição e revisão dos contos, crônicas e poemas, até adentrarmos a relevância do referido e-book não somente para os estudantes, familiares e escola, mas também para a sociedade em geral.

Memórias da pandemia

No decorrer do nosso projeto, foram utilizadas metodologias ativas, mais especificamente a gamificação e a aprendizagem baseada em projetos. Mas o que são metodologias ativas? Conforme Bastos (2006, p. 10), tratam-se de “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Enquanto a gamificação consiste na utilização da dinâmica e lógica de jogos, com a finalidade de instigar os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a resolverem problemas, e, assim, aprimorarem os seus conhecimentos de maneira participativa; a aprendizagem baseada em projetos

aposta na construção de conhecimento por meio de um trabalho longo de investigação que responda a uma pergunta complexa, problema ou desafio. A partir dessa questão inicial, os alunos e as alunas se envolvem em um processo de pesquisa, elaboração de hipóteses, busca por recursos

e aplicação prática da informação até chegar a uma solução ou produto final (LORENZONI, 2020).

Nesse sentido, o projeto Memórias da Pandemia foi subdividido em dois momentos, um teórico e outro prático. Primeiramente, foram ministradas quatro aulas expositivas e dialogadas, através do *Google Meet*, sobre os gêneros literários conto, crônica e poema, nas quais os alunos, a partir de seus conhecimentos prévios, construíram novos saberes por intermédio das discussões, exemplos e interpretações de textos variados, que descreviam lírica e poeticamente o momento de crise, no qual estamos inseridos, a pandemia da COVID-19. Os alunos se mostraram muito participativos e deram sua contribuição acerca dos textos que trouxemos para a aula, sempre relacionando a situação da pandemia – o isolamento social – com as descrições dos autores sobre a solidão e angústias vivenciadas nesse momento lúgubre.

Ao final das aulas, foram disponibilizados links com atividades de fixação, no formato de quiz, idealizado no site *Wordwall*, nos quais haviam perguntas relacionadas aos gêneros textuais em estudo. Além disso, produzimos videoaulas animadas, no site *Powtoon*, com o intuito de revisar os principais conteúdos aprendidos durante o projeto. Os alunos ficaram muito felizes com a utilização desses recursos didáticos diferenciados, e, sem dúvida, esse foi um incentivo para que eles continuassem atentos, do início ao fim das aulas. Diante disso, destacamos a importância do planejamento prévio, para que haja interação, interesse e uma aprendizagem significativa.

No segundo momento, fizemos uma proposta de elaboração de um livro, no formato digital, composto por contos, crônicas e poemas de autoria dos referidos alunos, com a temática da pandemia. Ao todo, foram recebidos através da rede social *WhatsApp*, 15 textos entregues dentro do prazo estabelecido. Assim, obtivemos como produto resultante do nosso projeto o e-book *Memórias da Pandemia* (2021), que trata-se de uma produção independente, sem vínculos editoriais, por isso realizamos todo o trabalho de revisão e diagramação.

Vale ressaltar ainda, que o processo de revisão dos textos foi mínimo, não atingindo o plano do conteúdo, se restringindo apenas a questões ortográficas e de concordância verbo-nominal. Foi preferível não alterar a linguagem utilizada pelos alunos, pois se tratam de textos com marcas da oralidade, que permitem ao leitor a

sensação de proximidade ao tempo e espaço no qual essas histórias estão sendo contadas, reforçando, assim, o tom intimista dos alunos e alunas.

Da autoria à autonomia

Como já foi mencionado anteriormente, existem práticas pautadas no ensino tradicional que devem ter ultrapassadas, para que os estudantes tornem-se sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, entre elas podemos citar a produção textual, que, erroneamente, tente a ser o ato de

propor textos para ninguém ler serve somente para demonstrar que o estudante sabe e, assim, o professor cumpre sua função apenas pela correção do que está certo ou errado. A articulação dos saberes prévios dos estudantes diante da proposta da escola e do planejamento semestral proposto com base na educação popular - que insere os sujeitos na lógica horizontal de ensino aprendizagem -, demonstrou que os textos escritos com destinatários reais passam ao autor a preocupação com a correção, a adequação e a pertinência do texto para quem lê, além de si mesmo (SILVA, 2017, p.13).

Desse modo, textos pautados em situações reais instigam o aluno a produzir com maior qualidade e cuidado, pois ele terá sempre em vista que aquela escrita será lida por outro alguém. Além disso, trata-se de uma forma eficaz para a utilização dos conhecimentos prévios, que esse estudante já possui, visto que teoria e prática serão aliadas, e, conseqüentemente, teremos uma aprendizagem significativa. Compreendemos que a autoria, de fato, leva à autonomia, no instante em que o discente assume um papel de destaque, pois protagonista

é o indivíduo que consegue compreender um texto por si só, fazendo conexões com outros textos existentes e Atualizando essas novas informações, agregando conhecimentos a eles, ou seja, promovendo seu próprio protagonismo na medida em que atua sobre uma determinada informação, modificando-a de acordo com seus próprios conhecimentos (BRANDÃO, 2014, p. 39).

De acordo com tais pressupostos, o projeto Memórias da Pandemia estimulou a escrita autoral, a fim de estimular a autonomia dos(as) alunos(as), no instante em que colocou-os em um lugar de protagonismo, não somente de seus textos, mas também da própria vida. Notamos que a proposta de produção textual só teve o seu objetivo alcançado, pois utilizamos uma situação real – um relato de experiência da pandemia,

no formato de conto, crônica ou poema –, com o intuito de organizar uma coletânea com esses textos. Por isso, o projeto foi acolhido pelos estudantes, família e escola, por se tratar de uma representação do atual momento histórico e um alívio para os alunos-escritores e para os leitores, que se identificaram com cada linha do e-book.

Considerações finais

Nas palavras de Mário Quintana “Os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas”. Tendo em vista esse poder que a literatura tem para revolucionar histórias de vida, e, conseqüentemente, o mundo, idealizamos o projeto didático *Memórias da Pandemia*, que teve como produto final um livro digital homônimo, analisado ao longo do presente artigo.

Através do letramento literário, promovemos a autoria visando a autonomia, o protagonismo nos textos e na vida, com o intuito de gerar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. Compreendemos ainda que muito pode ser feito pela educação, a partir de pequenas atitudes e mudanças de perspectiva, pois, sem dúvida, uma das maiores lições que aprendemos, no decorrer da pandemia, é que devemos nos adaptar ao novo, ressignificar nosso olhar sobre o mundo, pois como diria o professor Mário Sergio Cortella, “se a educação não for provocativa, não constrói, não se cria, não se inventa, só se repete”.

Portanto, o projeto aqui apresentado teve um importante impacto para o C. E. Santa Tereza, alunos e familiares, mas também para a sociedade em geral, por estabelecer um vínculo entre a escola e a comunidade, ao retratar a temática do atual momento sócio-histórico, a pandemia da COVID-19, através de contos, crônicas e poemas que compuseram a coletânea *Memórias da Pandemia*, que tem sido lida e divulgada por todo o país, emocionando novos leitores, que sentem-se representados nesses textos, por tratarem de temas como solidão, perdas, saudade, mas, sobretudo, esperança de que esse momento tenebroso irá passar.

Referências

A arte existe porque a vida não basta. Diretora: Gabriela Gastal Zelito Viana. Produção: Vera de Paula. Rio de Janeiro: Mapa Filmes, 2016.

BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas.** 2006.

Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 20/04/21.

BRANDÃO, Diserre Marques. **As tecnologias de informação e comunicação como ferramentas auxiliares na produção textual:** um estudo de caso na educação básica. Campos dos Goytacazes, RJ, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais,** 1997. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20/04/21.

CAMUS, Albert. **A Peste.** 25 ed. Rio de Janeiro: Record, 2019 [1947]. 288p.

CANDIDO, Antonio. **O direito a literatura;** O esquema de machado de Assis. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COENGA, Rosemar (Org.). **Leitura e letramento literário: diálogos.** Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa. VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. **Tecnologias digitais e escola** [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

DELMONTES, Mateus. A adaptação. In: VELOSO, Gabriela Lages. RODRIGUES, Letícia Rodrigues. **Memórias da Pandemia:** coletânea de contos, crônicas e poemas. 1 ed. São Luís, 2021. Disponível em: <<https://cutt.ly/Gcsbpak>>. Acesso em: 30/03/21.

LORENZONI, Marcela. **Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) em 7 passos,** 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/uvG6Z67>>. Acesso em: 20/04/21.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MÁRQUEZ, Gabriela Garcia. **O amor nos tempos do cólera.** Tradução de Antonio Callado. 15ª edição. Rio de Janeiro, Editora Record, 1995 [1985].

MONTELES, Sara Vitória Cunha. Quinze. In: VELOSO, Gabriela Lages. RODRIGUES, Letícia Rodrigues. **Memórias da Pandemia:** coletânea de contos, crônicas e poemas. 1 ed. São Luís, 2021. Disponível em: <<https://cutt.ly/Gcsbpak>>. Acesso em: 31/03/21.

NASCIMENTO, Matheus Carvalho do. **Tecnologias, metodologias e educação:** analisando possibilidades através do ensino híbrido. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2019.

OLIVEIRA, Giovanna Silva. Vivendo em isolamento social. In: VELOSO, Gabriela Lages. RODRIGUES, Letícia Rodrigues. **Memórias da Pandemia:** coletânea de contos, crônicas e poemas. 1 ed. São Luís, 2021. Disponível em: <<https://cutt.ly/Gcsbpak>>. Acesso em: 31/03/21.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso.** 13ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020.

RUFFATO, Luiz. **Literatura em tempos de pandemia.** Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/secoes/noticias/literatura-em-tempos-de-pandemia>>. Acesso em: 03/04/21.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1995].

SILVA, Carine Lemos da. A escrita autoral como ferramenta para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes da EJA. In: **Revista Escritos e Escritas na EJA**, N. 7, 2017.1.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 10 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VITÓRIA, Gisele. **Livros só mudam pessoas**.

Disponível em: <https://istoe.com.br/3260_LIVROS+SO+MUDAM+PESSOAS/>. Acesso em: 03/04/21.

O ensino da química analítica quantitativa através de aulas remota em tempos de pandemia

Delma Maria Sousa da Silva²⁵
Quésia Guedes da Silva Castilho²⁶
Vera Lúcia Neves Dias Nunes²⁷

Resumo: No meio da grande transformação que a Pandemia do Covid19 nos impôs, o ensino remoto nos veio como uma alternativa para que este processo de ensino e aprendizagem não seja interrompido. Os relatos aqui apresentados referem-se à experiência sobre a ministração da disciplina Química Analítica Quantitativa para 15 discentes do 5º período do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Maranhão do Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC). Durante o desenvolvimento da disciplina houve a necessidade da formação de um grupo de comunicação instantânea do aplicativo WhatsApp, para facilitar nos diálogos. A disciplina foi estruturada segundo seu conteúdo programático em três módulos. As avaliações para nota foram realizadas de forma síncrona e assíncronas onde eram enviadas via e-mail. Dos 15 alunos matriculados, 14 participaram e todos foram aprovados com participações e assiduidade satisfatória. Dessa forma, tivemos 93,3% de participação efetiva dos alunos e o rendimento da disciplina foi numa dimensão adequada para o momento. Alguns problemas frequentes foram relatados, e administrados durante o percurso da disciplina, tais como, parentes de alunos doentes, falta momentânea de internet, dificuldades nas interpretações dos artigos, dentre outros. No entanto tudo foi contornado levando em consideração, o momento atípico que estamos vivendo, empatia para com os alunos, generosidade e flexibilidade na comunicação.

Palavras-chaves: Pandemia da COVID-19; Ensino remoto; Química analítica quantitativa.

Abstract: In the midst of the great transformation that the Covid-19 pandemic imposed on us, remote teaching came to us as an alternative so that this process of teaching and learning is not interrupted. The reports presented here refer to the experience about the teaching of the Quantitative Analytical Chemistry discipline for 15 chemistry students from the 5th semestre at the Universidade Estadual do Maranhão of the Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC). During the development of the discipline was necessary the creation of an instant messaging application WhatsApp group to facilitate the communication. The discipline was structured according to its contents in three modules. The tests for grade were performed synchronously and asynchronously and sent via e-mail. Of the 15 students registered, 14 participated and all of them were approved with satisfactory participation and attendance. Thus, we had a 93,3% effective participation of students and the performance of the discipline was in an appropriate dimension for the moment. Some frequent problems were reported, and managed during the course of the discipline, like relatives of sick students, momentary lack of internet, difficulties in the understanding of the articles, among others. However, everything was solved taking into consideration, the atypical moment that we are living, empathy for students, generosity and flexibility in communication.

²⁵ Graduanda do Curso de Curso de Química Licenciatura - Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC/UEMA

²⁶ Professora Doutora – Departamento de Química e Biologia. Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC/UEMA

²⁷ Professora Doutora – Departamento de Química. Centro de Ciências Exatas e Naturais – CECEN/UEMA

Key-words: COVID-19 pandemic; Remote teaching; Quantitative analytical chemistry.

Introdução

A pandemia da COVID-19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) tem se apresentado como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século. Na metade do mês de abril, poucos meses depois do início da epidemia na China em fins de 2019, já haviam ocorrido mais de 2 milhões de casos e 120 mil mortes no mundo por COVID-19, e estão previstos ainda muitos casos e óbitos nos próximos meses. No Brasil, até então, tinham sido registrados cerca de 21 mil casos confirmados e 1.200 mortes pela COVID-19.

Segundo Gusso (2020), a pandemia de coronavírus SARS-Cov2 interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo (UNESCO, 2020a). Até meados de abril de 2020, havia projeções que indicavam que as medidas de controle da pandemia poderiam se prolongar por 2 ou 3 meses. Todavia, projeções científicas publicadas a partir desse mesmo mês indicam a necessidade de ampliar os períodos de quarentena, ainda que de modo intermitente, e de que o retorno às atividades presenciais ocorra de forma controlada, com minimização de riscos de contágio (KISSLER et al., 2020). Isso impõe uma nova realidade às Instituições de Ensino Superior (IES) para os próximos anos.

Universidades, departamentos acadêmicos e cursos universitários precisaram se adequar para reduzir danos pedagógicos e riscos à saúde pública, garantindo a manutenção de uma educação em nível superior de qualidade e segura. Compete às instâncias deliberativas das IES decisões fundamentais que subsidiarão as decisões de professores quanto à forma de conduzir suas disciplinas. Ajustes precisarão ser feitos nos planos de desenvolvimento institucional, nos projetos pedagógicos de cursos e no gerenciamento departamental, a fim de lidar com a emergência (GUSSO, 2020).

A Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, por vez devido a mediante situação da pandemia, implantou a modalidade de ensino remoto, que está sendo uma experiência nova, com muitas expectativas de aprimoramentos. A instituição convocou todos os professores a participar de curso de capacitação denominado Graduação 4.0. Essa capacitação foi de grande importância para a construção de novos conhecimentos e de uma nova postura e vivência acadêmica, pois, gerou um manuseio e uma

exploração como mais segurança com as plataformas SigUema e Teams. Vale ressaltar, que no início, muitos profissionais da educação e discentes confundiam “ensino remoto” com ensino a distância (EAD). Cabe, então, um parágrafo para esclarecer as diversas ferramentas usadas em ambos os ensinamentos. De uma maneira bem resumida pode-se esclarecer que as aulas e atividades remotas são aplicadas pontualmente, basicamente acompanhando o ensino presencial aplicado em plataformas digitais. Enquanto isso, o EAD foi desenhado para prestar atendimento, aplicar atividades, aulas e outras demandas em um ambiente de aprendizado, com apoio de tutores e recursos tecnológicos que favorecem o ensino.

Mediante, o exposto e segundo Arruda (2020), acostumados à sala de aula presencial, os docentes tiveram que se reinventar, pois a grande maioria não estava preparada e nem capacitada para isso. Podendo assim dizer que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi adotado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não fossem interrompidas.

Nesse contexto, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo os princípios do ensino presencial, com vídeo-aula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), de forma assíncrona, o que permite que professores e alunos tenham condições de realizar interações e organizar seus tempos de aprendizagem da forma mais próxima à educação presencial (MOREIRA, 2020).

A Química Analítica é uma ciência de medição que consiste em um conjunto de processos utilizados para identificar, quantificar uma substância, componentes de uma solução ou misturas, ou ainda para determinar as estruturas dos compostos químicos. É a química analítica que auxilia todas as áreas do conhecimento. Portanto, visa especialmente garantir a qualidade de um amplo conjunto de produtos industriais químicos e não químicos. De acordo com o projeto pedagógico do Curso de Química Licenciatura a grade curricular exige que, a Química analítica seja dividida em três disciplinas, química analítica qualitativa, quantitativa e análise instrumental. Na disciplina Química Analítica Quantitativa, estuda-se a quantidade de uma espécie ou elemento químico numa amostra, onde são envolvidos cálculos para a determinação de concentrações, volumes ou massa exata de uma determinada substância, através de técnicas de gravimetria, volumetria, instrumentais, entre outras, que são expressas por resultados numéricos dos componentes da amostra. Nesta disciplina, pretende-se que

o aluno seja capaz de entender conceitos que envolvem a química analítica quantitativa tais como, análises, ensaios, analito, amostra, procedimentos analíticos; classifiquem os métodos analíticos quantitativos; compreendam as etapas de uma análise química; apreendam sobre preparo e processamento de amostras e cálculos dos resultados de uma análise.

Mediante o exposto, o objetivo deste trabalho é relatar as experiências vivenciadas ao ministrar a disciplina química analítica quantitativas de maneira remota, bem como relatar as dificuldades encontradas pelos discentes do curso de Química Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão, do centro de estudos superiores de Caxias.

Metodologia

Os relatos aqui apresentados referem-se à experiência sobre a ministração da disciplina Química Analítica Quantitativa para 15 discentes do 5º período do Curso de Licenciatura em Química, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) do Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC) em meio ao enfrentamento e superação da pandemia provocada pelo Coronavírus Covid-19.

A disciplina de Química Analítica Quantitativa tem uma carga horária de 60 horas e foi ministrada de forma remota no semestre de 2020-1, no período de 09 de setembro a 14 de novembro de 2020.

As principais plataformas digitais utilizadas foram, o Teams, o SigUEMA e o WhatsApp. As aulas remotas aconteciam uma vez por semana, com duração de no máximo 2 horas e 30 minutos, através de Web conferências na plataforma Teams. Desenvolveu-se um quadro contendo o planejamento das atividades, assuntos a serem trabalhados e conteúdos abordados de acordo com os dias dos encontros das aulas remotas.

As aulas expositivas foram desenvolvidas em programa de Power Point, e a cada dia de aula, foi realizada uma atividade síncrona para dinamizar os encontros. Para as avaliações, utilizou-se rodas de conversas, análises de artigos, exercícios de aprendizagem com discussões orais, confecção de relatórios de experimentos do YouTube, interpretação de artigos em inglês e apresentação de artigos com aplicações analíticas.

O planejamento da disciplina foi baseado de acordo com os assuntos da ementa, onde continham assuntos teóricos tais como, introdução a análise quantitativa, amostragem e alguns métodos analíticos de análises como a gravimetria, bem como assuntos que exigiam cálculos matemáticos ou atividades investigativas, como erros e Tratamento de dados, padronização de soluções e análises volumétricas. Para melhor desenvolvimento dos trabalhos os conteúdos foram divididos em três módulos, nos quais os recursos metodológicos foram sendo utilizados e adaptados de acordo com o tema a ser trabalhado.

No **módulo 1**, foram trabalhados os assuntos, Introdução a análise quantitativa e Amostragem, além da apresentação do planejamento da disciplina e a exposição das avaliações síncronas e assíncronas. Neste primeiro módulo, foram proferidas aulas teóricas em formato de apresentação de Power point. Após as aulas teóricas, foram aplicados exercícios de aprendizagem para serem discutidos de forma síncrona em rodas de conversas mediadas pela professora. As perguntas teóricas contidas nos exercícios, remetiam problemáticas investigativas, onde cada aluno era incentivado a criar seu questionamento e ou opiniões sobre análises quantitativas e amostragens encontradas no cotidiano, houveram grandes discussões sobre os temas.

Para o **módulo 2**, foram trabalhados os assuntos, Erros e tratamento de dados e Padronização de Soluções. Além das aulas teóricas, que foram explanadas por apresentações em Power Point, onde estas foram necessárias para o entendimento dos assuntos, houve a necessidade da utilização de um quadro branco e pinceis para a explanação de alguns cálculos. Para isso, uma câmera foi focada no quadro e os alunos puderam acompanhar, em tempo real, as etapas dos cálculos mostrados no assunto, Erros e tratamento de dados. No assunto Padronização de soluções, um link do YouTube foi disponibilizado para ser assistido pelos alunos de forma assíncrona, onde na aula seguinte, o experimento foi detalhadamente explicado através de capturas de telas do vídeo para melhor compreensão dos alunos. Nas avaliações deste módulo, foram sugeridos um exercício de aprendizagem e a confecção de um relatório da prática hipotética.

Na última parte da disciplina, no **módulo 3**, foram trabalhados os assuntos, análises gravimétricas e volumétricas. Da mesma forma que os módulos anteriores, aulas teóricas em Power Point foram ministradas. Dois artigos foram trabalhados de forma síncrona sobre os assuntos. Como atividades assíncronas para nota foram propostas pesquisas sobre aplicações de análises volumétricas e gravimétricas. Para o

encerramento da disciplina, foram entregues um artigo, na língua inglesa, para cada um dos 14 alunos, para que estes fossem interpretados e apresentados para todos em um tempo de 15 minutos.

Resultados e discussões

No momento que estamos vivendo o ato de ensinar e de aplicar práticas pedagógicas virou um verdadeiro desafio. A busca por aprender novas tecnologias para o ensino, virou obsessão dentro das universidades, faculdades, centros de ensino, institutos de ensino, escolas etc. Nós docentes nos vimos numa situação em que tivemos que questionar e revisar toda nossa metodologia e didática, para nos reinventarmos enquanto professores. No meio da grande transformação que a Pandemia do Covid-19 nos impôs, o ensino remoto nos veio como uma alternativa para que este processo de ensino e aprendizagem não seja interrompido. A Universidade Estadual do Maranhão deu aos seus docentes um completo apoio para que essa mudança brusca fosse atenuada. Foram ofertados cursos de formação, palestras, oficinas, webinars e outros meios formativos auxiliares para que nós docentes, pudessemos nos qualificar para esses “novos tempos”. Nos textos a seguir, serão apresentados os resultados das práticas e ações desenvolvidas na disciplina Química Analítica Quantitativa.

A disciplina foi planejada para ser ministrada em dois meses, com 4 horas/aulas por semana, perfazendo um total de 40 horas síncronas e 20 horas assíncronas. Na semana anterior ao início das aulas remotas, foi feito um grupo da disciplina no aplicativo de comunicação instantânea WhatsApp, para facilitar nos diálogos com a turma e encaminhamentos da disciplina. As informações, comunicação, avisos, atividades, artigos, aulas e exercícios foram enviadas, tanto através da plataforma Siguema, como também através do grupo do WhatsApp. Este grupo foi de grande importância, pois a maioria dos alunos acompanhavam as aulas pelos smartphones e não dispunham de computadores. Percebi que essa ferramenta é muito utilizada pelos discentes pela sua alta popularidade por ser um aplicativo que não necessita de uma boa internet para seu acesso, enquanto para o uso do Siguema é necessária uma banda mais potente de internet.

A disciplina foi estruturada segundo seu conteúdo programático conforme é apresentado na Tabela 1.

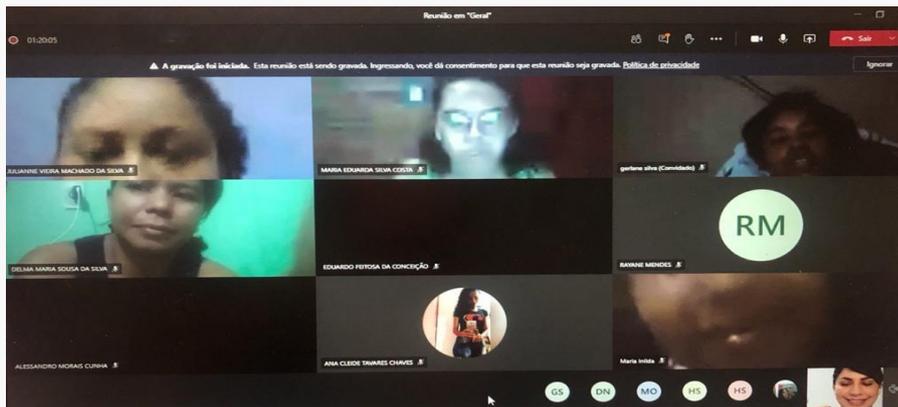
Tabela 1: Planejamento e estrutura da disciplina química analítica quantitativa de acordo com o conteúdo programático.

MÓDULOS	AULA	CONTEÚDO	ATIVIDADE SINCRONA	ATIVIDADE ASSINCRONA
Módulo 01	Aula 1	Análise quantitativa	Roda de conversa sobre análises quantitativas	Estudo e resolução de exercício de Aprendizagem
	Aula 2	Análise quantitativa	Discussão e interpretação de Artigo	Estudo de Artigo científico
	Aula 3	Amostragem	Roda de conversa sobre amostragem	Estudo e resolução de exercício de Aprendizagem
Módulo 02	Aula 4	Erros e Tratamento de dados	Debate em grupo e resolução de cálculos	Estudo e resolução de exercício de Aprendizagem
	Aula 5	Padronização de Soluções	Experimento Hipotético	Estudo de experimento no YouTube
	Aula 6	Padronização de Soluções	Experimento Hipotético	Escrita de Relatórios
Módulo 03	Aula 7	Análises gravimétricas	Discussão e interpretação de Artigo	Avaliação sobre Gravimetria
	Aula 8	Análises volumétricas	Experimento Hipotético	Estudo de experimento no YouTube e elaboração de relatório
	Aula 9	Análises volumétricas	Discussão e interpretação de Artigo na língua inglesa	Pesquisas sobre aplicações de análises volumétricas
	Aula 10	Apresentações de artigos	Apresentação de artigo escrito na língua inglesa	Estudo e Interpretação de artigo escrito na língua inglesa

Fonte: Próprios autores.

A disciplina foi dividida em três módulos nos quais em cada tema foram tratados subtemas específicos relacionados. Os encontros online aconteciam durante o turno noturno a partir das 18:30 horas com a participação ativas de 14 alunos. Dos 15 alunos matriculados, 2 (dois) deles me procuraram na primeira semana alegando que não iria acompanhar as aulas por achar que teria problemas de instabilidade de internet nos povoados onde moravam, os quais foram orientados por mim, que eles devem tentar entrar nas aulas e que caso não consigam participar das webs conferências me avisem via aplicativo WhatsApp, antes ou após as aulas, para conversarmos sobre o que foi ministrado e sobre os encaminhamentos da disciplina. Apesar de todas estas orientações um deles quis desistir, por motivos financeiros, onde este ficou reprovado por falta. Dos 14 alunos restantes, todos foram aprovados e com participações e assiduidade satisfatória. Na Figura 1 é apresentada uma captura de tela de uma das aulas realizadas.

Figura 1: Captura de tela de uma das aulas de Química Analítica Quantitativa realizada.

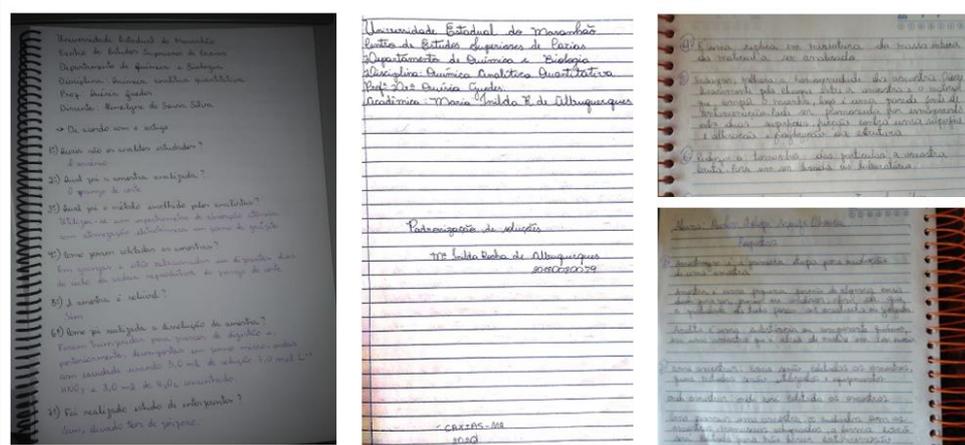


Fonte: Próprios autores.

As avaliações para nota foram realizadas de forma síncrona e assíncronas e eram enviadas via e-mail para a professora. Alguns alunos não dispunham de computadores para realização das atividades digitadas, mas a opção de fazer os trabalhos de forma manual foi disponibilizada, incentivada e valorizada. Na Figura 2, são expostas fotos de algumas atividades manuscritas enviadas. As orientações e dúvidas foram dialogadas em todo processo, através do Whatsapp. Dessa forma tivemos 93,3% de participação efetiva dos alunos e o rendimento da disciplina foi satisfatório.

Alguns problemas frequentes foram relatados e administrados durante o percurso da disciplina, tais como, parentes de alunos doentes, falta momentânea de internet, dificuldades nas interpretações dos artigos, dentre outros. No entanto tudo foi contornado levando em consideração, o momento atípico que estamos vivendo, empatia para com os alunos, generosidade e flexibilidade na comunicação.

Figura 2: Fotos de algumas atividades manuscritas enviadas



Fonte: Próprios autores.

Para uma avaliação geral do trabalho em questão como docente, e na incerteza de que os alunos de fato aproveitaram as aulas remotas, foram pedidos alguns depoimentos sobre o desenvolvimento da disciplina. A seguir estão descritos alguns depoimentos dos discentes.

- Para mim a disciplina foi muito importante, uma vez que contribuiu muito para minha formação, parte dela teria que ser trabalhada em ambiente de laboratório, mas foi uma pena que não foi possível ver a parte prática no laboratório e sim a parte mais teórica por conta da pandemia.

- A professora ministrou muito bem a disciplina e nos deu todo o suporte durante as aulas, tudo foi muito organizado, o plano de ensino estava bem claro, a sua metodologia é de fácil compreensão, ela sempre enviava as aulas via WhatsApp com antecedência, antes da aula na plataforma Teams.

- Sempre mostrava preocupação, se estávamos compreendendo o conteúdo, compromissada, se precisasse tirar alguma dúvida podíamos mandar mensagem para ela no privado. Ainda lembro que ela falava assim: Não precisam se preocupar, não tenham medo de errar, vocês estão aqui aprendendo, então não se preocupem! Tudo vai dar certo!

- Embora tenha sido de forma remota gostei muito da professora, ter lecionado essa disciplina para nossa turma, mesmo com o período de ensino reduzido, conseguimos assimilar o conteúdo através da sua explicação coerente e de fácil entendimento. (Depoimentos de alguns discentes, arquivo pessoal)

Mediante os relatos dos discentes percebeu-se que apesar das dificuldades encontradas durante o ensino remoto, houve um aproveitamento dos conhecimentos repassados, que nos permite dizer que a química analítica quantitativa mesmo sendo uma disciplina que envolve práticas laboratoriais, pode ser ministrada remotamente.

Consideração Final

A pandemia da Covid-19 trouxe grandes desafios para nossa sociedade, mas também aprendizados preciosos para nós docentes. Entendemos que apesar dos percalços enfrentados, fomos forçados a uma evolução pessoal e profissional sem precedentes. Neste trabalho, abordamos as dificuldades enfrentadas no ensino da Química analítica quantitativa através do ensino remoto em tempos de pandemia. Por parte dos alunos, observou-se muita ansiedade, questionamentos de desistências, preocupações com a falta de internet, dentre outras situações, no entanto, foi necessário intervenções psicológicas e motivadoras para que estes alunos encarassem

a nova realidade de ensino de forma menos impactante. Não podemos deixar de considerar a situação financeira dos nossos alunos, as demandas familiares que estes então enfrentando, os problemas de saúde que o cercam, bem como todas as mazelas que foram trazidas pela pandemia.

Referências

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

GUSSO, HL; et al. **Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e238957, 2020.

KISSELER, S. M.; et al. **Projecting the transmission dynamics of SARS-CoV-2 through the postpandemic period**. *Science*, v. 368, n. 6493, p. 860-868, maio 2020. Acesso em: 24 maio 2020. <https://doi.org/10.1126/science.abb5793>. UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION] COVID19 Educational disruption and response. Paris: Unesco, 30 July 2020a. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>. Acesso em: 22 maio 2020.

MOREIRA, J. A. M; HENRIQUES, S.; BARROS, D. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. *Dialogia*. São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020.

O estágio supervisionado em tempos de pandemia sob o olhar do licenciando

José Ribamar de França Silva²⁸
Maria Arcanja da Cruz Araújo Mota²⁹
Raimunda Nonata Reis Lobão³⁰

Resumo: Diante dos desafios atuais interpostos à educação nos distintos níveis, modalidades e contextos, principalmente quando trata-se de estágio supervisionado em tempos de pandemia, é compreensível retomar o significado, o sentido, as teorias e as possibilidades, de aplicar as metodologias ativas na prática pedagógica, evidenciando a relevância da aquisição de conhecimento e do fazer pedagógico na sala de aula. Atualmente, é grande, o interesse dos alunos em efetivarem um estágio de qualidade, principalmente por conta de ser uma experiência inicial e também muito importante para quem realmente almeja ser professor. Dessa forma ressalta-se, que muitas são as dúvidas do aluno ao iniciar sua vida acadêmica, pois muitos nunca tiveram contato com a sala de aula e atuando como professores é salutar o surgimento de anseios e dúvidas ao assumir o magistério como profissão, por isso é fundamental importância o desenvolvimento de um bom estágio supervisionado. No decorrer do curso, o acadêmico se apropria de inúmeros conhecimentos, de diversas correntes filosóficas e teoria de aprendizagem. O estágio, na maioria das vezes, é o primeiro contato do futuro professor, e também com ambiente escolar, é também a oportunidade, para compartilhar as construções de aprendizagem, bem como, fazer uso e aplicar todo aprendizado teórico, na prática da profissão escolhida.

Palavras-chave: Pandemia; Teorias; Prática pedagógica.

Abstract: Given the current challenges to education at different levels, modalities and contexts, especially when it comes to supervised internship in times of pandemic, it is understandable to resume the meaning, sense, theories and possibilities of applying active methodologies in teaching practice, highlighting the relevance of acquiring knowledge and pedagogical work in the classroom. Currently, there is a great interest among students in doing a quality internship, mainly because it is an initial experience and also very important for those who really want to be teachers. In this way, it is important to point out that many are the student's doubts when they start their academic life, because many of them have never had contact with the classroom and, when acting as teachers, it is salutary the emergence of anxieties and doubts when taking on teaching as a profession, which is why the development of a good supervised internship is

²⁸ Graduando do Curso de Licenciatura em Letras – Português, Inglês e Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão –UEMA, Campus de Coelho Neto - MA, ribamazinho25@gmail.com

²⁹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras – Português, Inglês e Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão –UEMA, Campus de Coelho Neto – MA. arcanjacruz@gmail.com.

³⁰ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade de Lisboa.

didi.uema@hotmail.com.

of fundamental importance. During the course of the course, the student acquires countless knowledge of several philosophical currents and learning theories. The internship, in most cases, is the first contact of the future teacher with the school environment, providing the opportunity to share learning constructions, as well as the application of theoretical learning in the practice of the chosen profession.

Keyword: Pandemic; Theories; Pedagogical practice.

Introdução

Este artigo tem por objetivo, apontar aspectos positivos e os desafios de forma espectral, analisados sob o olhar do licenciando, durante o Estágio Supervisionado, no período atual de pandemia. No decorrer do tenebroso cenário pandêmico enfrentado pelo mundo, a comunidade escolar se viu em meio a mudanças onde tiveram que remodelar seus métodos e estratégias de ensino. Não houve um período para que existisse algum preparo para os professores, alunos e seus responsáveis para que utilizassem as tecnologias digitais, que neste momento, passaram a fazer parte do processo educacional.

O Estado do Maranhão, não só as escolas privadas, mas também as escolas públicas, adotaram a modalidade remota de ensino. Assim também a Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, teve sua rotina, atividades de todos os cursos de licenciatura e bacharelados afetados drasticamente, como é o caso das aulas presenciais e também os estágios que seriam realizados pelos licenciandos. O Estágio Supervisionado em algumas faculdades particulares, tiveram suas atividades presenciais canceladas, até porque as escolas não aceitavam receber os graduandos, respeitando as normas da OMS e os Decretos expedidos pelo Governo do Estado do Maranhão, em decorrência do alto contágio pela Covid-19, deste modo, as universidades/faculdades tiveram que recorrer a outros meios para efetivá-lo.

Neste contexto, fomos inseridos na sala virtual para acompanharmos o professor da turma onde estavam sendo desenvolvido as ações de observação, regência ou aplicação do projeto pedagógico, obedecendo o regimento geral da IES.

Fundamentação teórica

O Estágio Supervisionado é a forma mais simples de colocar em prática toda bagagem teórica do discente, adquirida durante a graduação. Integrando a teoria à prática, o estagiário tem a oportunidade de expor seu conhecimento e interagindo com o ambiente escolar, possibilitando-lhe vivenciar o processo de ensino-aprendizagem, preparando o acadêmico para ser um profissional bem qualificado. Afirmado por PIMENTA e LIMA:

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 06).

O Estágio supervisionado é um momento de fundamental importância no contexto de formação profissional do professor, pois é a partir do estágio que o discente tornar-se-á apto a lecionar. Assim, o mesmo passa por um treinamento, que possibilita ao acadêmico vivenciar o que foi aprendido na Universidade, com as dinâmicas de sala de aula aliando teoria à prática. Desse modo, o estágio para o acadêmico, é uma forma para que ele possa perceber as diferenças e exercitar sua adaptação ao mercado de trabalho.

A disciplina de estágio é obrigatória para os cursos de formação de professores, e sua proposta inicial é colocar o futuro docente em contato como contexto real escolar. Portanto, o estágio é a ponte entre a teoria adquirida no espaço da universidade e a prática pedagógica na escola. Essa integração entre teoria e prática permitem, ao estagiário perceber as especificidades e as dimensões da realidade escolar em relação com a sua contextualização social.

Essa questão suscita os professores e profissionais da educação pensarem sobre a força dessas mudanças, suas potencialidades e ameaças para as práticas educativas, para o currículo e para as metodologias. Respondê-la, demanda reconhecer o potencial informativo, instrutivo e formativo que o estágio supervisionado proporciona, das plataformas disponíveis na internet para o intercâmbio de ideias, que ajudam construir e organizar o planejamento, as concepções, as experiências e culturas.

Uma das grandes dificuldades do aluno-professor associar as teorias aprendidas na Universidade com as práticas de ensino, haja vista que, na realidade a atuação do professor é diversificada, e as teorias não esclarecem de fato a atuação do docente. O estágio supervisionado muitas vezes é banalizado e considerado sem importância, pois para alguns discentes no dia a dia em sala de aula constitui de fato a prática, e o estágio é perda de tempo, pois não será no estágio que o acadêmico irá aprender tudo o que precisa saber para exercer profissão do professor.

Mas o aluno-professor tem a obrigação de realizar o estágio da melhor forma, como também o professor tem obrigação de acompanhá-los neste viés. PIMENTA E LIMA afirmam que o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos que formam todos os profissionais. Em contraposição à teoria, não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem-se a estes, como teórico e, que a profissão se aprende na prática, como também, que certos professores e disciplinas são por demais teóricos.

Segundo OLIVEIRA Carlos (2020), muitas são as dúvidas do aluno ao iniciar sua vida acadêmica. Como muitos nunca tiveram contato com a sala de aula, atuando como professores é normal que surjam inúmeras dúvidas quanto ao futuro como docentes, vale ressaltar que é de fundamental importância o desenvolvimento do estágio supervisionado para a formação do professor e é por meio deste instrumento, que alinham-se o discente para sua atuação no mercado de trabalho, aplicando os inúmeros conhecimentos, de diversas correntes filosóficas e teorias de aprendizagem.

O estágio supervisionado, é na maioria das vezes, o primeiro contato do futuro professor com a realidade escolar, oportunizando-lhe compartilhar, construir e explicar a aprendizagem, bem como compilar a aplicação do aprendizado teórico por meio da prática objetivando contextualizar com as próprias palavras, só assim, poderá estabelecer um paralelo entre o seu planejamento e suas ações. É a oportunidade para que os professores em formação exercitem os princípios de cidadania pautados na responsabilidade social. Assim percebe-se que todas as atividades pedagógicas planejadas sejam desenvolvidas de forma coerente, como também é de suma importância a supervisão do professor-orientador.

BRAGA (1999) relata que prática do Ensino/Estágio Supervisionado favorece a descoberta, sendo um processo dinâmico de aprendizagens em diferentes áreas de atuação no campo profissional, dentro de situações reais de forma que o acadêmico

possa conhecer compreender e aplicar, na realidade escolhida, a união da teoria com a prática. Sendo assim, por ser um elo entre todas as disciplinas do curso, que englobam os núcleos temáticos da formação básica do conhecimento didático-pedagógico, sobre o viés da cultura do movimento, que tem por finalidade inserir o estagiário na realidade viva do mercado de trabalho, possibilitando consolidar sua profissionalização.

PIMENTA E LIMA (2004, P. 06) têm por finalidade a aplicação da realidade social, dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo acadêmico tendo em seu bojo a competência e habilidade, usadas para contribuir e uma retro-alimentação sistemática dos conteúdos essenciais de cada disciplina. Sendo assim, sob a luz dos teóricos aqui elencados, analisa-se cuidadosamente, a questão da formação de professores, pois neste processo o discente é avaliado, tanto no local do estágio como também pelo professor orientador, que une elementos que possam ser aplicados para formar um profissional capaz de promover o aprimoramento constante em sua prática pedagógica desenvolvida no campo de estágio, atuando junto aos professores, com o objetivo de favorecer a uma reflexão conjunta sobre a própria prática e construção coletiva da equipe

(CHARLOT, 2002, p.91) chancela que estágio supervisionado é um eixo articulador entre teoria e prática. Portanto é, a oportunidade em que o discente em formação entra em contato com a realidade profissional com todas as suas implicações, em que irá atuar, para conhecê-la e para desenvolver suas competências e habilidades necessárias à aplicação dos conhecimentos teóricos e metodológicos trabalhados ao longo do curso.

Prática-teoria-prática é o modo como o professor da educação deve atuar. Completando, a prática seria a ação e a teoria a reflexão. Neste viés, teoria e prática devem estar sempre juntas, devendo servir de direcionamento ao profissional, isto é, ele deve sempre está interligando à prática com a teoria para poder se programar melhor em sua forma de atuação.

Considerando a realidade, a prática de estagio supervisionado é uma forma do aluno pôr em prática, todos os elementos vistos em sua formação profissional, levando também em consideração as práticas que foram vistas do decorrer do curso, que somam para sua atuação no estágio supervisionado.

O conteúdo visto e apreendido no decorrer do curso deve-se no instante do estágio ser revisto em sua atuação. A supervisão de um professor não quer dizer que

ele deva proceder como um delegado/observador, mas sim, como um auxiliador do aluno que está para ingressar como profissional de sucesso.

Para que tenhamos uma boa teoria, precisamos zelar por uma boa prática, desenvolver o hábito da leitura para obter novos conhecimentos, pesquisas e auxílios, no decorrer da teoria, para ao chegar na prática e obtermos metas e estratégias favoráveis, pois, teoria e prática devem caminhar em conjunto.

A reflexão influencia na prática de estágio, pois a partir do momento em que se conscientiza em relação à realidade passada a determinados alunos, isto é, trabalha-se com os estudantes conforme a necessidade deles, adquirindo com isto novos métodos de prática e teoria. Contudo, o professor não será um depositário de informações, (muitas vezes até desnecessárias para aquela classe), mas sim, uma pessoa vista como um ajudante, com condições e vontades próprias para auxiliar conforme as dificuldades observadas no decorrer no trabalho.

Para alinhar a ideia, com a necessidade de ter acesso ao Projeto Pedagógico das escolas, enquanto estagiário, para que possa alimentar o estagiário de informações necessárias, para o seu planejamento. Busca-se um adendo na BNCC para fortalecer as competências e habilidades para ter um planejamento eficaz da disciplina eleita para consolidar a ação de ensinar.

Os sujeitos do processo pedagógico são os docentes, alunos e membros gerais da escola, como pedagogos, supervisores, inspetores, administradores, etc., que junto formarão um único sujeito com uma única finalidade, que é o bem-estar da educação.

Os problemas são que muitas das decisões determinadas sobre o processo pedagógico, são feitas com pouca ênfase na realidade e quase nenhuma estrutura, quer dizer, fazem um processo fora da realidade, e com isso, no decorrer dos tempos, não conseguem desempenhá-lo e nem atualizá-los como determina a BNCC.

Nas atuais circunstâncias, o aluno necessitará de um auxílio sobre as atitudes no decorrer das atividades, o orientador dele deve ser um companheiro no procedimento da execução dos trabalhos.

O estágio é um espaço privilegiado para questionamento e investigação onde há aproximação e interação do aluno-professor com o docente da escola, não é apenas para verificação da aula e do modo de conduzir a classe, mas é também para pesquisar a pessoa do professor, seu ingresso na profissão, a forma como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos.

Durante a vivência escolar o acadêmico passa a compreender a realidade vivida pelo professor e de todos que fazem parte do ambiente escolar. Diante dos entraves do cotidiano e das contendas do professor em desenvolver o seu papel diante da comunidade na qual está inserido e assim perceber que ser professor é árdua missão que prepara os discentes para se tornarem futuros profissionais, e que a profissão mencionada é o ponto de partida para todas as outras profissões.

Segundo BEHRENS (1991 p. 18) "o Estágio tem sido motivo de muitas controvérsias no meio acadêmico. Normalmente, caracteriza-se como uma atividade realizada nos últimos anos do Curso, com o objetivo de instrumentalizar o profissional para atuar na sala de aula."

Diante desta compreensão sob a luz de BEHRENS (1991 p. 18), o acadêmico precisa cumprir as horas de estágio, para mostrar sua bagagem teórica adquirida no decorrer da graduação, sem esquecer das outras atividades, que também serão importantes para a conclusão do curso. Todo envolvimento do discente no final do estágio traduzirá a sua qualidade enquanto profissional, pois é neste espaço que o discente começa a construir sua vida profissional.

Todas as menções das atividades desenvolvidas neste artigo, quer sejam de observação ou de regência, são de cunho educacional e foram pensadas, discutidas e desenvolvidas para despertar o interesse dos discentes afim de que assim possam obter o aprendizado com êxito. Porém precisa-se chegar a este ponto, onde serão trabalhadas outras temáticas relacionadas ao tema principal com foco, na contribuição, na qualidade das produções textuais e buscar um bom desempenho dos educandos, traçando metas para que possam desenvolver textos com qualidade gramatical, pois sabemos que são de grande importância, o ensino da gramática, contextualizada à produção textual.

Irmanados neste contexto, buscamos no presente artigo, compreender as percepções dos estudantes de nível superior sobre o Estágio Supervisionado em tempos de pandemia, durante o primeiro ano da COVID19 no estado do Maranhão, especialmente na cidade de Coelho Neto e relatar alguns fatores que influenciaram esse processo.

Metodologia

A pesquisa é de cunho exploratório e explicativo e busca relatar as possibilidades de metodologias utilizando como recursos tecnológicos a serem aplicados durante o Estágio Supervisionado, assim, o licenciando terá condições de validar (ou não) as suas hipóteses. Caracteriza-se a pesquisa por ser um processo não estruturado e bem flexível, com uma abordagem mais qualitativa a respeito de um assunto estudado, mas com um método inovador devido ao estado pandêmico vivido.

Para planejar e desenvolver o Estágio Supervisionado de forma remota, foi necessário ambientar-se, realizando leituras de artigos científicos para aprofundamento teórico, relacionando-os com a teoria e a prática no estágio para formação de professores; como também explorar os métodos, estratégias, articulando-os com recursos digitais e tecnológicos, para fomentar discussões com profissionais da área, suscitando também pesquisas e reportagens sobre o ensino emergencial remoto em tempos de pandemia e seus impactos sociais.

Todas estas atividades supracitadas, também contribuíram com o planejamento e desenvolvimento para a intervenção didática remota, totalizando com a carga horária de 135h. Estes estudos, empreenderam a construção de conhecimentos, para uma articulação entre teoria, prática com apoio das tecnologias. Assim, preocupados com os alunos, buscou-se formas interativas para que o aluno adentrasse a este novo momento, com aulas diferenciadas para que o aluno apreenda sem prejuízos.

Sugestivamente acatado e previamente adequado ao plano de aula, adequando-se ao momento com instruções pautadas na BNCC, os licenciandos produziram videoaulas, podcast, grupos de telegram e whatsapp para interação com os alunos.

Porém, os desafios que irão surgir ao longo do desenvolvimento, já são esperados, haja vista as limitações como a gravação e edição das aulas, o professor precisa se reinventar, tornar necessário um replanejamento, principalmente por conta do alcance ainda deficitário de alunos, pelo fato de muitos alunos ainda não possuírem aparelho celular, tablet nem computador, muitos deles usam celulares dos pais, avós; pois a realidade nesta região é responsável pelas desigualdades.

Participar do Estágio Supervisionado neste momento em que o mundo para e enfrenta uma pandemia, mostra que há uma peleja no sentido de adaptar à uma nova

modalidade de ensino, como também se familiarizar com os recursos digitais, pois a ausência do contato presencial com a comunidade escolar, principalmente por conta da falta de ferramentas tecnológicas por parte dos alunos, para que tenham a devida interação, torna-se uma grande contenda para atingir o objetivo desejado.

Em contrapartida, como aspectos positivos, a contribuição para a formação docente, expressada pela experiência articulada aos conhecimentos científicos, tecnológicos e didáticos por um planejamento efetivo para elaborar videoaulas e os outros recursos para enriquecer a interação sempre mencionando, objetivando um processo de ensino e aprendizagem qualitativo neste momento de pandemia.

Esta modalidade de ensino remota emergencial reafirma uma diferente concepção de ensino à distância, abriu uma nova forma de aprendizado, tanto para docente quanto para o discente. Houve um acréscimo de habilidades, fomentadas pela autonomia, que trouxe muito mais conhecimentos; comparado ao ensino presencial em resumo, mesmo neste momento de calamidade, podemos reconhecer e avaliar positivamente.

O graduando relata também algumas percepções negativas em relação ao Estágio Supervisionado de modo remoto, como “problemático, estressante, de baixo alcance entre o alunado e enorme dificuldade em manter a rotina”. Esse entendimento está relacionado com as questões psicológicas ou práticas presentes em momentos de crise.

Porém precisa-se refletir acerca do despreparo e as deficiências de recursos tecnológicos necessários para desenvolver o processo. Apesar da possibilidade de uma pandemia ter sido sugerida desde 2007 por Cheng *et al*, os sistemas educacionais de todo o mundo não tomaram medidas para preparação e formação de seus educadores para tal situação.

No Brasil, é visto ainda de forma primária no que tange a abordagem das TICs nos conteúdos de formação de professores. Apesar dos estudantes usarem as tecnologias no cotidiano, muitos não as utilizam como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem, próprias IES, o que dificulta familiarizarem-se com as TIC's.

A experiência vivida durante o ensino remoto, bem como a necessidade no momento do Estágio Supervisionado, consolida e amplia a visão dos educadores sobre a necessidade destacada por Melo (2015) “de integrar o humano e o tecnológico” como forma de reaprender a “conhecer, a comunicar- nos, a ensinar”.

Considerações finais

O distanciamento presencial da universidade e da sala de aula, assim como o desafio para desenvolver uma videoaula, um podcast, slides no power point, usar o google meet, teams, zoom e plataforma e plataforma do SIGUEMA, para nós graduandos, como também para os docentes, foi o diferencial apesar das dificuldades, porém para ser oferecido aos alunos e professores das escolas conveniadas a IES para execução do Estágio Supervisionado, coloca os acadêmicos dos cursos das licenciaturas frente a uma perspectiva diferente nas circunstâncias e afazeres do estagiário, por essa razão aparecem sugestões, reflexões e metodologias sobre a melhor forma de conduzir o ensino até o alunado, evidenciando sempre a interlocução e a importância do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração a autonomia e responsabilidade que o aluno precisa ter diante deste processo, ou seja, revelou de modo contundente a necessidade do comprometimento de todos os envolvidos no fazer educativo, inclusive: os pais, escola, comunidade, os governantes.

O imprescindível uso das tecnologias se faz sobretudo, ao mesmo tempo, a maior necessidade e a maior dificuldade para adaptação por parte dos professores das escolas públicas, campo de estágio, alunos e não deixa de ser pelo estagiário, pois há necessidade de renovação e adequação à nova realidade que evoluiu rapidamente, sem tempo de espera.

O Estágio Supervisionado por meio remoto, por necessidade e obrigatoriedade, promove uma interação maior do estagiário com o ambiente digital de aprendizagem. Talvez, esse não seja o desejo de todos, porém há uma imposição dentro da realidade permeada de sofrimento para a população causada pela pandemia da COVID-19, fez emergir muitas discussões sobre problemas atuais de percepção da identidade do jovem, do papel do professor e da escola na atualidade.

Mesmo constituindo uma situação diferente e desafiadora, o Estágio Supervisionado como disciplina no curso de licenciatura, em todas as suas instâncias foram repensadas, rearticuladas, suggestionadas e reinventadas, incluindo uma prática inovadora que, certamente, será cada vez mais incorporada no ambiente de sala de aula do futuro.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 2019.

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, 1956. 262 p. (v. 1)

BLOOM, B. S. What we are learning about teaching and learning: a summary of recent research. **Principal**, v. 66, n. 2, p. 6-10, 1986. CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

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

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. (2020).

Disponível em:

<https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:COVID-19%20-%20doen%C3%A7a%20causada%20pelo%20novo%20coronav%C3%ADrus&Itemid=875>. Acesso em: 03 mai. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, UFG, v. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO, 2020. **COVID-19: impact on Education**.

Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 11 maio 2020. SANTOS JUNIOR. Verissimo Barros; MONTEIRO. Jean Carlos da Silva (2020)

Podcast e a contação de fábulas em língua inglesa

Andressa Thays Maria Chaves Medeiros³¹

Rafael Aleksander de Jesus Sousa³²

Rosângela Veloso da Silva³³

RESUMO: Este artigo visa relatar uma experiência com uso de *podcast* em aulas de Língua Inglesa, do projeto de extensão PIBEX 2019-2020: *A aquisição de valores por meio da leitura de fábulas em Língua Inglesa*. Projeto este direcionado para os alunos do ensino fundamental do 8º e 9º anos da escola U. I. M. Joaquim Francisco de Sousa e que ocorreu parcialmente de forma remota durante a pandemia do Covid-19. Portanto, o presente artigo tem como objetivo demonstrar a elaboração e a utilização do *podcast* autoral *Fábulas em Inglês* como uma multiferramenta no ensino de Língua Inglesa. Para tanto, utilizaremos como aporte teórico estudos de Bettelheim (1997), Cruz; Carvalho (2007), Moura; Carvalho (2006), dentre outros. A ferramenta digital possibilitou dar continuidade a aplicação do projeto na fase da pandemia e favoreceu a dinamicidade das aulas e a efetivação do ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, fazendo com que os objetivos fossem alcançados. Pode-se inferir assim, a partir da análise e da experiência vivenciada, que o *podcast* como técnica remota na escola pode contribuir significativamente não só para o ensino de uma língua, mas também para o multiletramento do aluno.

Palavras-chave: *Podcast*; Fábula; Ensino Fundamental; Língua Inglesa.

ABSTRACT: This article aims to report an experience with the use of podcasts in English language classes, from the PIBEX 2019-2020 extension project: *The acquisition of values through reading fables in English*. This project is aimed at elementary school students from the 8th and 9th grades of the U.I.M. Joaquim Francisco de Sousa school and which occurred partially remotely during the Covid-19 pandemic. Therefore, this article aims to demonstrate the development and use of the *Fábulas em Inglês* authorial podcast as a multitool in English language teaching. Therefore, we will use as theoretical support studies by Bettelheim (1997), Cruz; Carvalho (2007), Moura; Carvalho (2006), among others. The digital tool made it possible to continue the application of the project during the pandemic phase and favored the dynamics of classes and the effectiveness of teaching/learning the English language, ensuring that the objectives were achieved. Thus, it can be inferred, from the analysis and the experience, which the podcast as a remote technique in school can significantly contribute not only to the teaching of a language, but also to the multiliteracy of the student.

Keywords: Podcast; Fable; Elementary School; English Language.

Introdução

³¹ Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas da UEMA.

³² Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas da UEMA.

³³ Professora do Departamento de Letras do CESC/UEMA, orientadora do projeto do PIBEX 2019-2020, mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ.

A contação de histórias, ou *storytelling*, é uma atividade muito antiga, que carrega em si um valor histórico e cultural. Dessa forma, a arte de comunicar as tradições, valores e ensinamentos de maneira lúdica, que começou sendo um mero costume popular, para alcançar um valor pedagógico, já que explora o imaginário, estimula habilidades cognitivas e desenvolve a criatividade.

Storytelling diversificou-se na prática, adotando espaços e novas formas de transmissão, para diversos públicos e idades, englobando formatos desde a literatura de cordel, até os *podcasts*. Comumente na escola se utiliza o gênero textual fábulas, pois, a sua relevância no ensino pode proporcionar o desenvolvimento da oralidade, o aprimoramento da capacidade de leitura do texto literário, melhoramento da escrita e ainda o letramento literário dos discentes, este último está relacionado com a capacidade crítica dos alunos.

Assim, os elementos construtivos de uma fábula exploram múltiplos aspectos que trazem discussões tanto sobre a psique humana como da sociedade como um todo, uma vez que trabalha com personagens alegóricos representados geralmente por animais, reproduzindo sentimentos e emoções humanas, e por fim, desenvolve uma reflexão moral no final de cada história.

A sociedade mudou à medida que as tecnologias digitais evoluíram, surgindo assim, paralelamente, novos tipos de letramento. Saber se comunicar apenas pela leitura e escrita, não é mais suficiente, sendo indispensável à capacidade de lidar com outros modos de comunicação e de forma crítica, além de mostrar habilidades no ambiente digital, sobretudo na *internet*, tanto para construção como produção de conhecimento, o chamado multiletramento, sendo que é papel da escola a sua promoção (SILVA, 2016).

A educação remota recentemente ganhou relevante terreno e ascensão virtual em decorrência da pandemia, em que se almeja compensar o distanciamento social dando continuidade as atividades letivas. Nesse contexto, o presente estudo objetivou explicar o podcast intitulado Fábulas em inglês, como método didático, e a sua experiência desde a criação até sua aplicação, como uma das formas de adaptação do projeto de extensão *A aquisição de valores por meio da leitura de fábulas em língua inglesa PIBEX 2019-2020* para a modalidade remota.

Acredita-se que os resultados decorrentes desse artigo, refletirão para o desenvolvimento de outras pesquisas e estudos, sendo ainda, capaz de contribuir para as áreas da formação de professores no que diz respeito ao letramento digital. E ainda, por conseguinte, serão beneficiados aos educandos, uma vez que aproveitarão de novas metodologias que facilitam o ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, traçamos como objetivo geral demonstrar a elaboração e a utilização do *podcast* como uma multiferramenta educacional no ensino de língua inglesa na escola Unidade Integrada Municipal Joaquim Francisco de Sousa, em Caxias Maranhão.

Este foi pensado com o propósito de desenvolver a leitura em língua inglesa por meio da contação de histórias, visando ampliar o conhecimento linguístico dos alunos em uma língua estrangeira, além de apresentar a importância dos valores morais para uma melhor convivência na sociedade.

Para este fim, elaborou-se como objetivos específicos, a saber: descrever as etapas do desenvolvimento do *podcast*; apresentar como o recurso do *podcast* na educação possibilita uma prática facilitadora na modalidade remota; explorar na perspectiva interdisciplinar as temáticas abordadas nas fábulas; e, estimular a visão crítica dos discentes por meio da contação de histórias viabilizadas por *podcast*.

A seguir, abordaremos as características e a importância da contextualização dos valores morais e éticos presentes nas fábulas com a realidade social.

O gênero fábulas e os valores morais

A primeira fábula do Ocidente é de autoria de Hesíodo. No entanto, o conjunto de fábulas que abordam sobre os mais diversos animais são atribuídas a Esopo, apesar de que ele, eventualmente, não escreveu nenhuma delas, uma vez que se utilizava da transmissão oral. Com o tempo, suas fábulas foram se modificando e sendo traduzidas para outras línguas. Cabe destacar autores como Fedro e La Fontaine, que traduziram as fábulas para o latim e francês, respectivamente. Monteiro Lobato, fabulista pioneiro do Brasil, recontava as famosas fábulas de La Fontaine e Esopo, utilizando-se de linguagem simples e coloquial (TERENZI; SCHERER, 2018; Mateus et al., 2013).

Bettelheim (2002) discorre sobre as características comuns de contos de fadas e fábulas, descrevendo como a estrutura das histórias é desenvolvida com brevidade e simplificação, de forma que a criança compreenda o envolvimento do tema existencial ali presente. Ele também explica sobre a cobrança moral sob a qual a criança irá sentir ao se identificar com as personagens.

Os valores éticos marcados nas fábulas abrangem diversos pontos que instigam a análise e a criticidade dos educandos. Uma vez assim, o professor é responsável por realizar a discussão da moral, fazendo os aprendentes articularem com seus pontos de vistas, os aspectos positivos e negativos das histórias, como a persistência, humildade, avareza ou ganância, tópicos bastante tipificados em fábulas.

A Língua Inglesa

Considerando a fábula significativa para a transmissão de valores, exemplos de conduta, ensinamentos e um recurso com excelente facilidade pedagógica, a associação desse gênero com o ensino de uma língua estrangeira, como o inglês, trará profusos benefícios para os educandos, ainda mais se feito com uma configuração planejada no formato digital uma vez que, o educador saiba como desenvolver no ambiente escolar de modo efetivo.

Furtado e Brito (2016) apontam o aspecto motivador dessa associação, ao efetuar-la em seu estudo e constatar o envolvimento dos alunos nas atividades propostas de leitura, oralidade e escrita, resultando em um ensino-aprendizagem mais efetivo da Língua Inglesa. Os autores atribuem este resultado ao fato de que as fábulas são histórias conhecidas, breves e prazerosas.

O ensino de língua inglesa de forma multiletrada, dar-se a sua importância e sentido a partir das práticas de letramento ministradas e aprendidas em sala, que a priori, não deve enfatizar apenas a modalidade de língua, sendo que os conhecimentos unilaterais são incompatíveis com os "conhecimentos e habilidades multi e transdisciplinares" requisitados atualmente, em diversas esferas (social, profissional, cultural, pessoal), porque vivemos em uma "nova ordem social, em que há novas regras, novas lógicas e novas formas de interação" (MONTE MÓR, 2007, p 172).

Ainda na produção midiática do podcast para ensino da língua, Dutra et al. (2016) ressaltam que um trabalho com a fonética e com textos orais pode aprimorar a oralidade e as demais habilidades que estão diretamente envolvidas nesse processo. O recurso privilegia o desenvolvimento da pronúncia, e da acentuação contemplando diretamente as habilidades de *listening* e *speaking*.

A tecnologia e o letramento digital

Na perspectiva de que a escola é a instituição social transmissora de saberes, e a sua importância nas ações que contemplem os multiletramentos, Sousa e Moita (2011) explicam o valor pedagógico da integração do espaço educativo com a tecnologia digital, ao analisar que a união desses dois, traz seja para o professor ou para o aluno, como, por exemplo, a dinamização e ampliação de habilidades cognitivas, interação com objetos e sujeitos, democratização de espaços e edição e publicação de informações, entre outras mais.

O multiletramento pode ser definido segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 45), como a capacidade de interação entre leitores e produtores de texto, levando em conta a multiplicidade de canais, mídias de comunicação e a diversidade linguística e cultural (nacional, regional, local, comunitária, informal, formal, artística, técnica, científica etc).

No contexto escolar, no qual a aprendizagem é voltada para os ambientes virtuais, é o chamado letramento digital. Xavier (2011) o define como o domínio eficiente de funções e ações computacionais necessárias para o manuseio de equipamentos de tecnologia digital.

O autor Prensky (2010) denomina os estudantes da geração atual como nativos e “falantes” da linguagem digital, já que são cercados por tecnologia de computadores, jogos virtuais, músicas online e etc. Ramos (2012) constata, ainda, que estas tecnologias estão presentes inclusive no cotidiano escolar, sendo que os aparelhos eletrônicos são utilizados pelos educandos nas aulas para distração e entretenimento, e, desta forma, gradualmente, os elementos comuns da sala de aula dividem a atenção dos discentes com seus *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, e outros equipamentos.

Este aporte tecnológico deve trabalhar em conjunto com o material didático dos professores, no sentido de aprimorar as competências educacionais com o uso destes dispositivos. Desta maneira, a readaptação dos conteúdos escolares no contexto da pandemia do Covid-19, como em áudios ou vídeos, por exemplo, será um catalisador para a conquista e engajamento do aluno com a matéria de forma mais lúdica e cativante.

Esta inserção da tecnologia aplicada como apoio ao ensino no contexto escolar, ainda que tenha um longo caminho para evoluir no Brasil, ultrapassa as barreiras do ensino tradicional e pode potencializar o processo de aprendizagem. A instituição escolar precisa aceitar e usar ao seu favor a realidade tecnológica. Cruz e Carvalho (2007) ressaltam que o professor tem a missão de se adaptar para novos métodos de educação integrando as novas tecnologias em suas aulas, e destacam em seu estudo a ferramenta do *podcast*.

Paralelamente Reis e Gomes (2014), corroboram que seu uso pode auxiliar consideravelmente para o ensino de língua inglesa, pois possibilita o aprimoramento de habilidades de compreensão, leitura e de produção oral da língua. E configurando-se como uma ferramenta tecnológica, ações de edição, produção e postagem de episódios contribuem também para o letramento digital.

O *podcast* como estratégia pedagógica

O *podcast* trata-se de uma ferramenta de transmissão *online* de áudio ou vídeo através de *feed RSS (Really Simple Syndication)*, no qual o ouvinte pode receber as atualizações e fazer *downloads*. O termo *podcast* é resultante da fusão de dois termos, o prefixo “*pod*” que é oriundo de *Ipod* e o sufixo “*casting*” de *broadcasting*, que é a transmissão pública e em larga escala de informações. (MOURA; CARVALHO, 2009; LUIZ; ASSIS, 2009).

É imprescindível que o educador saiba como trabalhar o texto na sua natureza multimodal, acordando à realidade de cada aluno e explorando seus graus de aprendizado. No cenário educativo, o *podcast* pode trazer contributos tanto para o professor com a otimização do tempo com a gravação de aulas de conteúdo constante, como para o aluno, uma vez que as aulas podem ser recordadas, estando

disponíveis para serem acessadas a qualquer momento e lugar (MOURA; CARVALHO, 2006).

Dos benefícios que esse recurso pode trazer, destaca-se a habilidade de *listening* para o inglês, o estudo de uma língua estrangeira é um processo ativo e seletivo que exige a interpretação de informações auditivas e visuais. Esse processo integra várias etapas principais que abrangem a habilidade auditiva, seja como de prever informações, tentar organizá-las, transferir informações da memória de curto prazo para a memória de longo prazo e atribuir um significado à uma mensagem.

Ainda nessa perspectiva Constantine (2007) elucida que alunos com graus de inglês diferentes terão diferentes benefícios no aprendizado, uma vez que, o aluno iniciante aprenderá padrões de entonação, sistemas de ordem e pausa dos vocábulos, enquanto que o discente de nível intermediário estará exposto à textos autênticos e a variedade de vozes e os de grau avançado serão capazes de aprender simplesmente ouvindo.

Contextualizando também a disponibilidade espacial-temporal das tecnologias de ensino, Tayebnik, M., Puteh, M. (2012) explicam sobre a inserção do dito *mobile learning* (aprendizado móvel), ressaltando também, que apesar de estar sendo gradualmente aceito em poucos ambientes escolares, os benefícios não devem ser menosprezados, uma vez que, o telefone celular é a tecnologia mais popular já que a maioria das pessoas o possuem.

Existem inúmeros *podcasts* na língua inglesa disponíveis nas plataformas de *streaming* como *Spotify* e *Deezer*, que apesar de nem todos claramente terem o objetivo didático, direta ou indiretamente podem ser aproveitáveis para o estudo da língua como já demonstrado pelas diversas razões explanadas anteriormente.

No propósito de análise dos aspectos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos em *podcasts*, Gomes e Reis (2014) detalham indicadores característicos desses três grupos. O primeiro relaciona-se aos temas em foco, a linguagem com graus de (in)formalidade, os eventos comunicativos e gêneros utilizados da linguagem. O segundo grupo analisa as concepções de linguagem dos autores dos *sites*, o processo de ensino e de aprendizagem os níveis de ensino contidos nos materiais (básico, pré-intermediário, intermediário e avançado) e as habilidades linguísticas utilizadas para a prática do recurso. O terceiro grupo observa os formatos, duração e

atualização de episódios, possibilidade de *download*, transcrição de áudios e a opção de comentários.

Metodologia

O presente estudo trata-se de um relato de experiência de cunho qualitativo e caráter descritivo. O público-alvo a que se destinou o intitulado podcast *Fábulas em Inglês* se constituiu de alunos do 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental II, da Unidade Integrada Municipal Joaquim Francisco de Sousa localizado na cidade de Caxias – MA, realizado durante o projeto de extensão PIBEX 2019-2020. Neste, buscou transmitir de forma lúdica a contação virtual de fábulas na língua inglesa junto dos valores sociais e éticos no período da pandemia

Primeiramente realizamos uma seleção de fábulas, seguida, de planejamento de roteiro. As etapas seguintes contemplaram a criação de *design*, gravação e edição do *podcast* com *websites* como *Canva* e programas como *Adobe Illustrator*, *Audacity* e *Adobe Premiere*. Por fim, fez-se a hospedagem e *upload* para as plataformas do *Youtube* e *Spotify*.

Para a revisão de literatura teve-se como principais cenários de pesquisa, bancos de dados como: *Google Scholar* (*Google Acadêmico*), *Eletronic Library Online* (*Scielo*), para obtenção de suporte teórico para a produção.

Resultados e discussões

Após a minuciosa revisão bibliográfica, que se mostrou pertinente para a compreensão de como foi feito o ensino remoto e o no atual contexto de crise pandêmica, apresentaremos, a seguir, os resultados e discussões desse estudo, desde a composição e revisão dos contos, adentrando a relevância do trabalho remoto que foi estruturado tanto para o alunado e comunidade, quanto para a sociedade em geral.

Existem várias maneiras de ouvir e baixar *podcasts*. O processo que o usuário pode baixar os softwares de *Spotify*, *Deezer* ou *iTunes* para seus computadores e dispositivos móveis é bastante simples e rápido, além de ser muitas vezes gratuito.

Reafirma-se assim que a facilidade de acesso a informação na era digital tem sua importância também para o ensino de conteúdo didático.

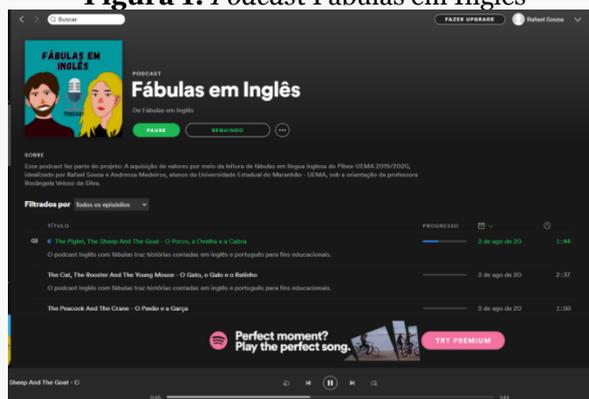
Conteúdo esse que é vasto e que abrange tanto as categorias ditas de *storytelling* como também de ensino de língua estrangeira, e ainda ambas na mesma configuração. Muito antes de existirem aplicativos próprios para ensinar a língua inglesa e outros idiomas, a disponibilização de conteúdo já existia com o formato de *podcasting*. Dessa forma, discentes e educadores além de poderem assinar, baixar e ouvir *podcasts* existentes, também tem a possibilidade de poderem criar *podcasts* autorais.

Observamos que durante a implementação do projeto por meio do *Podcast Fábulas em Inglês*, houve a motivação dos alunos em participar das aulas e discutir valores morais das histórias, ao mesmo que assim se integrava o estudo da Língua Inglesa. A ferramenta digital favoreceu a dinamicidade das aulas, e o gênero textual de fábulas, contribuiu para a efetivação do ensino/aprendizagem de forma lúdica, fazendo com que os objetivos almejados fossem alcançados.

Exemplos de atividades no ensino remoto

As aulas remotas do projeto de intervenção pedagógica ocorreram via aplicativo de mensagens *Whatsapp* e por meio do *podcast* autoral *Fábulas em Inglês* (Figura 1). Utilizamos também um roteiro de apoio aos alunos para a contação de histórias. Ambos configurando-se como subsídios de exercícios de habilidades com *listening* e *reading*, respectivamente, como forma de adequação da modalidade presencial para a remota.

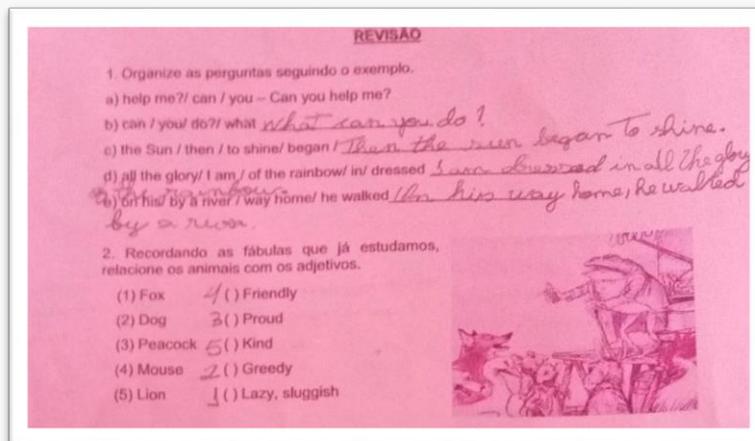
Figura 1: Podcast Fábulas em Inglês



Fonte: *Spotify*, 2020. Disponível em: <https://spoti.fi/3gMH5Vs>. Acesso em: 30 de mai. de 2021.

Na sequência, apresentamos um exemplo de atividade de revisão (Figura 2) elaborada em conjunto com o *podcast*, com o objetivo dos discentes expressarem tanto seus aprendizados sobre a moral dos contos como também sobre a Língua Inglesa.

Figura 2. Atividade em sala de aula.



Fonte: Os autores, 2020.

A aplicação possibilitou uma discussão ética e uma reflexão sobre os valores morais presentes nas fábulas e que são indispensáveis para a vida em sociedade. Os educandos conseguiram correlacionar as morais das fábulas com sua realidade.

Segundo Pabis (2012, p. 2) “toda ação educativa só produzirá melhores resultados se for desenvolvida com base no conhecimento da realidade do aluno”. Dessa forma, uma prática pedagógica contextualizada atribui sentido à mesma. E a fábula por ser um gênero literário geralmente conhecido pelos alunos em sua língua materna, facilita o aprendizado de uma segunda língua de maneira contextualizada (PAESE; PALLU, 2015).

Cabe destacar que a função das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – as TDICs além de dinamizar o ensino foi possível dar continuidade a aplicação do projeto, havendo um feedback positivo por parte dos discentes quanto ao uso do *Podcast*.

Considerações finais

Durante o ano de 2020, a pandemia desencadeou o surgimento de várias adaptações com enfoque no ensino remoto, um cenário praticamente inédito para muitas escolas e famílias brasileiras, o que representou para todos os educadores, gestores e pesquisadores como nós, o desafio de repensar o modo de ministrar as aulas.

Neste artigo, evidenciaram-se as etapas de produção do *podcast* com base nos pressupostos teóricos produzidos. Por outro lado, a análise realizada proporcionou uma visão ampla sobre a complexidade e o desafio que envolve a produção de material didático para o ambiente digital, tendo em vista as etapas consideradas neste estudo.

O uso do gênero textual alinhado com uma TDIC possibilitou uma aprendizagem mais eficaz, ao mesmo tempo em que trabalhou significativamente os valores morais aliado ao letramento digital necessária na aplicação pedagógica de um ensino multiletrado, crítico e reflexivo.

Conclui-se com a certeza de que a escola precisa trazer, em seu horizonte, metodologias ativas e inovadoras de ensinar inglês efetivamente, de maneira a inserir em seu Plano Político Pedagógico ações para a formação e uso continuado dos recursos digitais para os professores e para os alunos, além de direcionar os discentes para oportunidades de mudanças reais de vida.

Referências

- BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1997.
- Constantine, Priscilla. Podcasts: Another Source for Listening Input. **The Internet TESL Journal**, v. 13, n. 1, 2007.
- CRUZ, S. & CARVALHO, A. A. Podcast: a powerful web tool for learning history. In M. Nunes & M. McPherson (eds). **IADIS International Conference, e-Learning 2007- Proceedings**. Lisboa: IADIS, 2007.
- FURTADO, BRITO. O gênero textual fábula no ensino de Língua Inglesa. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, v.1. 2016.
- LUIZ, L.; ASSIS, P. O crescimento do podcast: origem e desenvolvimento de uma mídia da cibercultura. In: SIMPÓSIO ABCIBER, 3., São Paulo. **3º Simpósio Nacional de Pesquisadores em Cibercultura**. 2009.
- MATEUS, A. N. B., et al. A importância da contação de história como prática educativa. **Revista pedagogia em ação** v. 5 n. 1, 2013.

MONTE, M., W. Investigating critical literacy at the University in Brazil. In: MENEZES DE SOUZA, L. M.; ANDREOTTI, V. (Eds.). **Critical Literacy: theories and practices**. London, 2007.

MOURA, A. O Telemóvel para ouvir e gravar Podcasts: exemplos no Ensino Secundário. In: Carvalho, Ana Amélia A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEd, 2009.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia. Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da aula. **Conferência Sobre Sistemas Móveis e Ubíquos**. Guimarães: Universidade do Minho, 2006. Disponível em: uminho.pt/csmu/proc/moura-147.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G.R. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. **Revista Letras**, v. 20, n. 40, 2010. Acesso em 10 mai. 2021.

PABIS, Nelsi Antonia. Diagnóstico da realidade do estudante: desafio para o professor no momento do planejamento e da prática pedagógica. In: IX ANPED SUL **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

PAESE, Mariana; PALLU, Patrícia. A importância da contação de histórias nas aulas de língua inglesa para crianças de 4 a 5 anos. **Memorial TCC – Caderno da Graduação**, 2015.

Disponível em:

<https://memorialtcccadernograduacao.fae.edu/cadernotcc/article/view/29/27> Acesso em: 30 de mai. de 2021.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. **NCB University Press**, v. 9 n. 5, 2001.

Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 13 mai. 2021.

RAMOS, M. R. O uso de tecnologias em sala de aula. **Ensino de sociologia em debate**. v. 1, n. 2, 2012.

REIS, S.C; GOMES, A. F.; LINCK, A. J. M. Uso de podcast no ensino de língua inglesa: um estudo de caso. **Revista Escrita**, v. 15, 2012.

REIS, S.C, GOMES, A. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. **Calidoscópico**. v. 12, n. 3, 2014.

Disponível em:

<<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.123.11/4363>> Acesso em: 30 abr. 2021.

SILVA, T. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras** n. 52.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319>> Acesso em: 25 Mai. 2021.

TAYEBINIK, M., PUTEH, M. Mobile Learning to Support Teaching English as a Second Language. **Journal of Education and Practice**. v. 3, n. 7, 2012. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2279326>. Acesso em 13 mai. 2021.

TERENZI M.; SCHERER Juan & Telma. Sobrevivência e renovação: Esopo, Fedro e La Fontaine. **Cadernos de Tradução**. 2018.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, v. 9, n. 1 2011. Unisinos.

Disponível em:<

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748/149>> Acesso em 17 mai. 2021.

Práticas como componentes curriculares: estudo de caso sobre aprendizagens socioemocionais na formação inicial de licenciandos

Kedma Madalena Gonçalves Garcez³⁴
Nádja Furtado Bessa dos Santos³⁵

Resumo: Este trabalho resultou de uma investigação que objetiva compreender a inclusão de aprendizagens socioemocionais na formação de futuros professores de uma universidade pública. Em uma abordagem qualitativa, analisamos a inclusão de aprendizagens socioemocionais a partir de questionário com questões fechadas e abertas dirigidas aos estudantes do terceiro período do curso de licenciatura em Geografia no período de outubro e novembro de 2020. Devido ao contexto de pandemia pelo Covid-19, uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, o componente curricular foi desenvolvido através de ensino remoto por meio de aprendizagem baseada em problemas. O olhar interpretativo dessa coleta de dados incide sobre a aproximação dos estudantes com a educação básica e os recursos socioemocionais que eles dispõem ou não nas articulações propostas no componente Prática Curricular na Dimensão Escolar. Destacamos a reflexão sobre aprendizagens socioemocionais na formação docente inicial, especificamente nas interações com o cotidiano escolar, que em muitos casos é estressante, complexo, desrespeitoso, e extremamente desafiador para os envolvidos no processo educativo, notadamente para os professores. Os resultados apontaram que os licenciandos reconhecem que as competências socioemocionais são aprendizagens importantes em seus processos formativos. E que esses conhecimentos podem qualificar as escolhas pedagógicas que os docentes precisam tomar diante das demandas do atual contexto escolar.

Palavras-chave: Prática como componente curricular; Aprendizagens socioemocionais; Formação docente inicial.

Abstract: The objective of this study was to understand the inclusion of socio-emotional learning in the training of future teachers at a public university. We used a qualitative approach to analyze the inclusion of socio-emotional learning through the application of a questionnaire with both multiple choice and open questions addressed to students in the third semester of the degree in Geography from October to November 2020. Due to the pandemic of Covid-19, an acute respiratory infection caused by the SARS-CoV-2 coronavirus, the curriculum component was developed through remote teaching using a problem-based learning approach. The interpretation of this data collection focuses on the approximation of students to basic education and the socio-emotional resources that they may or may not have for the articulations proposed in the Curriculum Practice component in the School Dimension. We highlight the reflection on socio-emotional learning in early teacher training, specifically in interactions with everyday school life, which in many cases is stressful, complex, disrespectful, and extremely challenging for those involved in the educational process, especially teachers. The results showed that undergraduates recognize socio-emotional skills are important to learn in their training processes, and that this knowledge can qualify the pedagogical choices teachers need to make in view of the demands of the current school context.

³⁴Professora da Universidade Estadual do Maranhão, doutoranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba / PPGE-UNIMEP; kedmagarcez@gmail.com

³⁵ Professora do curso de Geografia da Universidade Estadual do Maranhão, nadjabessa21@yahoo.com.br

Keywords: Practice as a curricular component; Socio-emotional learning; Early teacher training.

Conversa Inicial

As Práticas Curriculares são componentes na formação inicial de licenciandos e são consideradas grande avanço nos processos formativos de futuros professores. Elas estão nos currículos das licenciaturas desde 2002 e promovem uma aproximação importante com a realidade educacional nas escolas, pois anteriormente os licenciandos só chegavam nas escolas no final das licenciaturas, para as disciplinas de Estágios Curriculares Supervisionados. O formato desses componentes curriculares tem sido modificado para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que as regulamentam. Nos últimos vinte anos, foram aprovadas três resoluções com DCNs³⁶ para a formação do professor de Educação Básica e nessas legislações a temática competência é recorrente (DINIZ-PEREIRA, 2011, 2015 e 2016).

O discurso polissêmico de competência nesses documentos faz alusão à capacidade de o estudante obter êxito ao mobilizar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes em situações complexas da vida. A DCN atual propõe adequação curricular da formação docente considerando, entre outros aspectos, o desenvolvimento de competências gerais docentes e competências específicas, a serem articuladas com as competências gerais da BNCC- Educação Básica, entre as quais estão as competências socioemocionais (CSE).

O referido documento explicita que deve ser garantido aos licenciandos, durante sua graduação, o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC- Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação. Há tensão nos espaços de formação docente, pois essa legislação tem recebido fortes críticas dos órgãos representativos das associações de pesquisa em educação e de formação dos professores. O posicionamento dessas entidades é um oportuno alerta sobre “a perda do caráter público das políticas educacionais, com graves e incisivas mudanças na formação de professoras e professores no país na perspectiva de moldar-se à lógica

³⁶ Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e a Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019.

privatista e mercadológica”, conforme Boletim Anped: Boletim ANPEd – set/out de 2019.

A investigação considerou inicialmente os dois aspectos apontados: o discurso da legislação nas DCNs e a contaminação do conceito competências, que “nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de matriz técnico e instrumental”, conforme bem resumiu Nóvoa, (2009, p.29). O objetivo da investigação foi compreender a inclusão de aprendizagens socioemocionais na formação de futuros professores de uma universidade pública. Em uma abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou para coleta de dados a aplicação de questionário com questões fechadas e abertas dirigidas aos vinte e quatro estudantes do terceiro período do curso de licenciatura em Geografia no período de outubro e novembro de 2020.

O pressuposto foi que o desenvolvimento das competências socioemocionais (CSE) contribuem para aprendizagens que favorecem o docente a “sair-se bem, enfrentar de forma honrosa, inteligente, ética e eficaz as situações das quais dependem a realização dos nossos projetos, o nosso êxito, a nossa felicidade, o sentido da nossa vida, etc.”, como enfatiza Perrenoud (2013, p. 42). Aprender a docência é cada dia mais desafiador, pois as mudanças sociais, políticas, econômicas, entre outras, provocaram alterações nas relações humanas que repercutem nas interações escolares. Estudos apontam que o trabalho docente está sendo intensamente precarizado com o fechamento de escolas, redução salarial e frágeis contratos de trabalho. Para sobreviver grande dos professores mobilizam seus recursos pessoais, familiares e profissionais no enfrentamento da complexidade das relações humanas no ambiente educativo.

O estudo de caso conforme (ANDRÉ, 2013), destacou que o interesse da pesquisa foi compreender como o desenvolvimento de competências socioemocionais contribuem na formação de futuros professores e apontou também a relevância de aprender a docência para a escola de hoje e de amanhã em sua pluralidade de contextos. Ser bom professor decorre de processo formativo e amplo compromisso com o desenvolvimento humano (NÓVOA, 2009). Esse processo educativo deve ser científico e rigorosamente construído desde a escolha de ser professor, durante a formação e no exercício profissional da docência.

As reflexões que fundamentam este artigo assumem uma educação concebida em um plano social de desenvolvimento, “no qual tudo o que é cultural é social” (VIGOTSKI, 2011, p. 864). De fato, a abordagem histórico-cultural permite uma qualidade de interações sociais intencionalmente significativas, que potencializam caminhos diretos

ou indiretos que os estudantes fazem em seus percursos formativos, possibilitando a todos uma educação transformadora. Ao buscar o êxito de sua proposta educativa, para além de suas habilidades em gerenciar o processo com os componentes curriculares, ordenamentos institucionais do cotidiano escolar e demais compromissos escolares, a prioridade para professores e alunos é contribuir com o desenvolvimento humano na formação de formadores FERREIRA, PREZOTTO, ARAGÃO, 2015).

De fato, esse processo educativo ocorre na interação de agentes sociais [docentes, discentes, gestores, demais educadores, famílias e comunidade] que têm seu papel definido, entretanto, o protagonismo do professor é requerido continuamente. Um exemplo clássico desse protagonismo é comumente observado nas dinâmicas rotinas escolares, que quanto mais impactadas por mudanças sociais e transferências de responsabilidades de outras instituições exigem decisões docentes, adequadas até o imprevisível, nas interações de sala de aula e extensivas a ela. Assim formar o (a) professor (a) “é assegurar aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva ao longo da vida, [...] uma formação de professores baseada na investigação”, conforme Nóvoa (2009, p.14).

A partir da análise de dados dos licenciandos de Geografia, percebemos que são pertinentes as competências socioemocionais nos cursos de formação, especificamente pelas tensões que se estabelecem na expectativa do futuro professor contribuir no desenvolvimento delas na Educação Básica no âmbito dos conhecimentos de sua área. Os resultados apontaram que os licenciandos reconhecem que as competências socioemocionais são aprendizagens importantes em seus processos formativos. E que esses conhecimentos podem qualificar as escolhas pedagógicas que os docentes precisam tomar diante das demandas do atual contexto escolar. Estruturamos o artigo em duas partes: na primeira constam reflexões sobre as competências socioemocionais na formação inicial e a seguir refletimos sobre o que os estudantes compartilham sobre suas necessidades e quais competências eles já mobilizam.

Prática curricular na dimensão educacional: refletindo sobre as competências socioemocionais

As disciplinas de práticas curriculares assumem papel importante na formação do professor, por serem intencionalmente as primeiras aproximações dos futuros docentes com os ambientes educativos, seus atores, seus conflitos, seus sucessos ou não. Nessa vivência educacional emergem reflexões sobre como a formação pretendida aborda a complexidade das situações escolares, especificamente em geral ainda pouco discutidas no contexto de produção do conhecimento nas universidades.

Os tempos e os espaços das disciplinas Práticas Curriculares são privilegiados por envolverem alunos que escolheram a profissão docente e, que devem validar os processos formativos que despertam ou mantém o entusiasmo dos estudantes das licenciaturas na construção de sua formação profissional. Para esses espaços têm convergido conteúdos curriculares relacionados aos novos papéis dos docentes, usos e inserções das tecnologias de informação e comunicação no ensino e na aprendizagem, diversidade de saberes, de valores, de culturas, competências e habilidades pessoais e interpessoais que facilitarão seu diálogo com os participantes presentes ou virtuais, para além do conhecimento científico de sua área. Assim conforme as atuais DCNs:

§ 3º A **prática** deve estar presente em **todo o percurso formativo do licenciando**, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser **desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado**, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve **estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas** nos anos anteriores de estudo e pesquisa, RESOLUÇÃO CNE/CP No 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (grifo nosso).

Os futuros professores devem vivenciar experiências educativas que aprimorem a suas capacidades de “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” como são definidas as competências (BNCC, 2018, p.10). Já foi destacado que a legislação educacional em vigor prevê uma intencionalidade docente no desenvolvimento das competências de seus futuros alunos, confirmando que “as competências não são inatas, mas adquiridas ao longo do processo de socialização educacional e profissional, que envolve aprendizagem e emoções” (GONDIM, MORAIS, BRANTES, 2013).

Esses autores contribuem ao apontar em seus estudos uma importante diferenciação entre competências básicas e competências socioemocionais. As competências básicas são as que permitem “mobilizar recursos pessoais no nível do saber (conhecimento), do fazer (aplicação técnica) e do querer (atitudes e valores), adaptando-os ao contexto de trabalho mais imediato” e as competências socioemocionais são as “que se situam no domínio de processos afetivoemocionais, pessoais e interpessoais, funcionando como via pela qual as demais competências são expressas e desenvolvidas.” Os processos formativos nas licenciaturas precisarão romper com as abordagens exclusivamente cognitivas e considerar a importância das competências socioemocionais, expressas em material para professores da Educação Básica pelo IAS – Instituto Ayrton Senna. *Competências socioemocionais: material de discussão*, 2013 sendo:

Capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender. Exemplos de competências consideradas híbridas são a criatividade e pensamento crítico pois envolvem habilidades socioemocionais e cognitivas (IAS, 2013)

Ser competente é acionar as inteligências que são transformadoras dos espaços caóticos em espaços de vida e de desenvolvimento humano, conforme Gondim, Moraes, Brantes, (2013, p. 333):

A inteligência cognitiva é a capacidade de pensar e analisar a informação e a situação que leva a um desempenho efetivo ou superior, caracterizado pela rapidez com que se chega a uma solução e a criatividade para resolver o problema. A inteligência emocional e a inteligência social são definidas como capacidades de reconhecer, entender e usar a informação emocional em si próprio (no primeiro caso) e sobre os outros (no segundo caso), preservando o bem-estar pessoal e a harmonia nas relações interpessoais (GONDIM, MORAIS, BRANTES, 2013, p. 333):

Em sua tese que tem como referência de análise a pedagogia histórico-crítica (SILVA, 2018) se contrapõe as discussões anteriores sobre as competências socioemocionais trazendo outros autores que ampliam a compreensão sobre a temática. Para Silva, essas competências socioemocionais podem ser melhor reconhecidas conforme sua citação da listagem de Seligman e Peterson (2012), na qual

eles destacam vinte e quatro pontos fortes de caráter, agrupados em categorias (SILVA, 2018, p. 59-60):

[As] sete categorias, são: em transcendência – (1) apreciação da beleza e excelência; (2) espiritualidade; (3) gratidão; (4) esperança; (5) humor; em temperança – (6) perdão e merecimento; (7) humildade e modéstia; (8) prudência; (9) autocontrole; em justiça – (10) cidadania; (11) equidade; (12) liderança; em humanidade – (13) amor; (14) gentileza/amabilidade; (15) inteligência social; em coragem – (16) valentia; (17) persistência; (18) integridade; (19) vitalidade; em sabedoria/sensatez – (20) criatividade; (21) curiosidade; (22) mente aberta; (23) amor pelo aprendizado; (24) perspectiva (grifo nosso).

O referido autor destaca dois aspectos sobre a expansão do interesse pelas competências socioemocionais. No primeiro ele reafirma seu posicionamento ao concordar com Marisa Moreira (2011, p. 118) em seu “alerta para os riscos tanto da supervalorização da dimensão afetiva, que nos faz perder de vista a totalidade do processo educativo, quanto da “administração” das emoções dos[/as] alunos[/as] pela instituição escolar.” No segundo aspecto ele destaca o interesse de “interesse de perpetuação da situação de exploração da classe trabalhadora que caracteriza a sociedade capitalista por meio da captura da subjetividade dessa classe.”. Ele exemplifica em sua tese a forte atuação de grandes empresas que têm liderado a formação das referidas competências, tais como no estudo encomendado pelo IAS para elaboração de um instrumento de medição das competências socioemocionais no Brasil (SANTOS; PRIMI, 2014) os cinco grandes fatores são assim descritos:

Abertura a Novas Experiências é definida como a tendência a ser aberto[/a] a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto a novas experiências caracteriza-se como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses (p. 18, grifo no original).

Conscienciosidade é definida como a tendência a ser organizado[/a], esforçado[/a] e responsável. O indivíduo consciencioso é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos (batalhador) (p. 19, grifo no original).

A **Extroversão** é definida como a orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva). O indivíduo extrovertido é caracterizado como amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado (p. 20, grifo no original).

A **Amabilidade** é definida como a tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo (direto quando se dirige a alguém) (p. 20, grifo no original).

A **Estabilidade Emocional** (ou Neuroticismo) é definida como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor. O indivíduo emocionalmente instável é caracterizado

como preocupado, irritado, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade (p. 21, grifo no original).

As reflexões produzidas, até este ponto, evidenciaram como as complexas situações humanas um mundo sob o impacto de revoluções na comunicação, nas tecnologias, entre outras, exigem respostas docentes imediatas e que não contribuam ainda mais com desigualdades sociais. Em qualquer abordagem para compreensão da realidade educacional o futuro professor deverá mobilizar suas aprendizagens socioemocionais para interagir considerando “a ampliação do reconhecimento das diversidades, da variedade de ambientes sócio-bio-geográficos e de situações, da multiculturalidade, dos direitos humanos, das diferenças nas percepções e sentimentos, nos modos de ser” como destacou Gatti, (2020, p. 241). Portanto, a formação inicial deve promover experiências educativas nas quais os licenciandos reconheçam que essa “condição humana, com uma nova consciência emergente, pede ao espírito investigativo novas interpretações quanto ao seu processo constitutivo” assim convoca Gatti, (2020, p. 241).

Licenciandos e suas aprendizagens socioemocionais

Atenção especial foram dadas as questões levantadas e as evidências de um processo educativo que considerou na análise dos dados, a compreensão sobre as aprendizagens socioemocionais importantes na formação de futuros professores. A pesquisa foi desenvolvida especificamente no âmbito das Práticas Curriculares na Dimensão Educacional, com 135 horas, que tem o formato pedagógico de atividade investigativa no contexto educacional, estimula articulação com os demais componentes curriculares, apresenta possibilidades formativas aos licenciandos no desenvolvimento da temática e integrando as problemáticas sociais, culturais e educacionais, permite uma abordagem interdisciplinar e multidisciplinar (RIOS, 2011).

Como já referido, nosso olhar interpretativo foi sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais pelos estudantes, no contexto de uma prática curricular no modo de ensino remoto, uma experiência educativa inédita para docentes e discentes. O desenvolvimento da disciplina foi em contexto estressante, pois aglutinou componentes com forte carga emocional, tais como: isolamento social, o uso de

plataformas virtuais com a incorporação de tecnologias e novas linguagens, sob o impacto abrangente da pandemia pelo Covid-19, uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que ameaça sofrimento e pode trazer morte.

Do percurso metodológico dentro da disciplina, alguns componentes se sobressaíram trazendo aprendizagens para toda vida. Cabe destacar: a temática das competências socioemocionais; a metodologia ativa, definida aprendizagem baseada em problemas; as interações virtuais com trocas acolhedoras e solidárias aos sofrimentos coletivos e as dificuldades de aprender na pandemia. De fato, a temática da disciplina foi oportuna, pois todos fomos expostos aos nossos recursos socioemocionais que podíamos ou não mobilizar, alguns nem conhecíamos e como eles eram necessários nesse tempo de perplexidade.

Os sujeitos da pesquisa foram os vinte quatro alunos do terceiro período do curso de licenciatura em Geografia que após participarem da disciplina Práticas Curriculares na Dimensão Educacional, responderam o questionário e participaram de uma roda de conversas sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais na educação básica e na formação inicial de professores. No que se refere a faixa etária: 54,2% têm entre 19 e 22 anos, 25% têm entre 22 e 28 anos, 16, 7% têm idade acima de 36 anos e 4,1% têm idade menor ou igual a 18 anos, distribuídos segundo gênero em dois grupos: masculino com 54,2% e feminino com 45,8%. Esses futuros professores são em maioria das gerações Y e Z nascidos entre 1985 e a partir de 2000, portanto, são nativos digitais e “são retratados como peculiarmente familiarizados com as novas tecnologias de informação e comunicação (SOARES GUERIN, TEIXEIRA PALMA PRIOTTO, CARMINATI DE MOURA, 2018).

Optamos por discutir as competências socioemocionais usando o material da IAS - Competências socioemocionais: material de discussão, devido sua apresentação didática e que facilitou o desenvolvimento da aprendizagem baseada em problemas (PBL, do inglês problem-based learning ou ABProb) que permitiu uma organização adequada por “ temas, competências e problemas diferentes em níveis de complexidade crescentes, que os alunos devem compreender e equacionar com atividades individuais e em grupo” (BACICH, MORAN, 2018). Três questionamentos trouxeram elementos para a compreensão que buscávamos: Qual o nível de percepção dos licenciandos sobre competências socioemocionais? Como os futuros professores usam seus recursos socioemocionais? Como os licenciandos se sentem nesse contexto de pandemias a partir de suas competências socioemocionais?

Os licenciandos revelaram a nível de percepção sobre suas competências socioemocionais, considerando os seguintes recursos: abertura a novas experiências, eficiente, organizado, autônomo, amigável, sociável, autoconfiante, disciplinado, tolerante, altruísta, modesto, simpático, previsibilidade de humor e consistência de reações emocionais, assim 50% dos estudantes afirmaram já ter ouvido sobre elas, 33, 3% não tinha ouvido falar, 12, 5% teve um contato muito superficial com a temática e 4,2 % não deu crédito. Reafirmamos que o “domínio de competências socioemocionais exerce um papel central na aquisição e no desenvolvimento de competências profissionais, ampliando as possibilidades de ajuste do jovem aos diversos, escassos e disputados contextos de inserção profissional.” conforme Gondim, Moraes, Brantes (2013, p. 395).

Ao propor uma formação de docente e de formadores de docentes Gondim, Moraes, Brantes (2013, p. 395) destacam que as competências socioemocionais servem como suporte para “integração de saberes e fazeres sobre si mesmo e sobre os demais, apoiando-se na consciência, na expressão, na regulação e na utilização (manejo) das emoções, cujo objetivo é aumentar o bem-estar pessoal (subjetivo e psicológico) e a qualidade das relações sociais.” Os licenciandos apontaram (Quadro 1) como têm mobilizado seus recursos socioemocionais nesse atual contexto de surpreendentes mudanças causados pela pandemia e em sua maioria eles afirmaram a importância dessas competências socioemocionais (CSE) na formação docente.

Quadro 1: Importância das CSE para os alunos

Quais características pessoais lhe ajudam a alcançar melhor desempenho com as CSE?	
<i>Capacidade de entender os momentos difíceis, para assim, superá-los.</i>	<i>Criatividade, empatia, autogestão e resiliência emocional</i>
<i>Resiliência e empatia</i>	<i>Criatividade, empatia, paciência e resiliência</i>
<i>Paciência e empatia.</i>	<i>Honestidade e integridade</i>
<i>Abertura para o Novo, e a cada dia querer aprender mais e mais.</i>	<i>Sou aberto a novas experiências e busco sempre interagir de uma forma que não prejudique ninguém ao meu redor</i>
<i>Para autogestão ainda preciso melhorar muito, e procuro não deixar ser influenciado por terceiros por coisas que eu considero ruins, eu crio uma proteção psicológica para me autogerir, minhas próprias ideias e vontades.</i>	<i>Empatia</i>
<i>Nenhum</i>	<i>Gostar de conversar com as pessoas, ouvir o que elas têm pra me dizer. Tento ao máximo ter empatia pelas pessoas.</i>

<i>Sempre procuro me colocar e imaginar no companheiro próximo</i>	<i>Leitura de diversos temas.</i>
<i>Resiliência emocional</i>	<i>Determinação e foco</i>
<i>Empatia, autoestima, ética, confiança e responsabilidade.</i>	<i>Amabilidade, fácil relacionamento com outros</i>
<i>Empatia</i>	<i>Ser empática e estar aberta às novas descobertas e utilizá-las.</i>
<i>Empenho e esforço em conquistar meus objetivos.</i>	

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Considerações finais

Ao pretender aprofundar a compreensão da temática competências socioemocionais, com licenciandos na formação docente inicial, constatamos sua pertinência nesse processo educativo. O estudo confirmou que “as relações dos professores com seus saberes nunca são estritamente cognitivos: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” como afirma Tardif (2014, p.17). Desse modo os docentes continuamente mobilizam suas aprendizagens socioemocionais, especificamente nas interações com o cotidiano escolar, que em muitos casos é estressante, complexo, desrespeitoso, e extremamente desafiador para os envolvidos no processo educativo, notadamente para os professores. Os resultados apontaram que os licenciandos reconhecem que as competências socioemocionais são aprendizagens importantes em seus processos formativos. E que esses conhecimentos podem qualificar as escolhas pedagógicas que os docentes precisam tomar diante das demandas do atual contexto escolar.

Referências

- ANDRÉ, M. E.D.A. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BACICH, L; MORAN, J (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **A prática como componente curricular na formação de professores**. Educação (UFSM). 36. 10.5902/198464443184. 2011.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**. 9. 273-280. 10.14244/198271991355. 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**. 42. 139-160. 10.4025/notandum.42.10. 2016.

FERREIRA, L. H. PREZOTTO, M. ARAGÃO, A. M. F. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. **Laplage em Revista**, v1, n.3, set./dez. 2015, p.20-33.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: caminhos e construções emancipatória. In: **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Claudia (organizadoras). Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A. de; BRANTES, C. dos A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394-406, dez. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 31 maio 2021.

IAS – Instituto Ayrton Senna. **Educação para o século 21**, 2011. Disponível em <<http://www.educacaoec21.org.br/seminario2011/seminario/>>. Acesso em 04 jun. 2017.

IAS – Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais: material de discussão**, 2013.

Disponível em <http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%84NCIAS- SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf>. Acesso em 04 jun. 2017.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola prepara para a vida. Tradução: Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

RIOS, M.F.S. Universidade Estadual do Maranhão. **Dimensões práticas nos cursos de licenciatura: organização técnico-pedagógica da UEMA**. São Luís: UEMA, 2011.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

Disponível em <<http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>>.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer [recurso eletrônico]: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar**. Tradução de Cristina Paixão Lopes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) 169 f.

SOARES GUERIN, C.; TEIXEIRA PALMA PRIOTTO, E. M.; CARMINATI DE MOURA, F. Geração Z: **A Influência da Tecnologia nos Hábitos e Características de Adolescentes**. Revista Valore, [S.l.], v. 3, p. 726-734, dez. 2018. ISSN 2526-043X. Disponível

em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/187/187>>. Acesso em: 01 jun. 2021. doi:<https://doi.org/10.22408/reva302018187726-734>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. (texto original de 1928-1931)

(Re)escrevendo sentidos: uma proposta didática no estágio supervisionado na era da informação

João Pedro Melonio Rodrigues³⁷

Talita Viana da Silva³⁸

Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues³⁹

RESUMO: Este artigo visa apresentar um relato de experiência de estágio supervisionado do curso de Letras em uma instituição de ensino superior, a partir do trabalho com gêneros textuais como recurso de interação às práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Ressalta-se nesta pesquisa a importância de buscar sempre trabalhar gêneros digitais em sala de aula, pois os mesmos são de grande valor para aprendizagem dos alunos, por serem próprios de suas vivências. Através de aulas interativas e dinâmicas, procura-se estimular os alunos a criar e recriar textos e estabelecer inferências entre os gêneros propostos e sua vivência fora da sala de aula. Vale ainda salientar que a internet exige a prática da leitura e estimula a escrita por promover a liberdade de expressão entre os usuários. A escola, por sua vez, deve aproveitar a competência comunicativa dos adolescentes que usam bem os gêneros digitais disponíveis na rede virtual, para transformá-los em bons produtores de gêneros textuais valorizados na sala de aula e no mundo real.

Palavras-chave: Estágio; Projeto didático; Gênero textual; Meme.

RESUMEN: Este artículo se propone presentar un relato de experiencia de práctica supervisada del curso de Letras en una institución de enseñanza superior, a partir del trabajo con géneros textuales como recurso de interacción a las prácticas de lectura y escritura en las clases de Lengua Portuguesa en la escuela primaria. Se resalta en esta investigación la importancia de buscar siempre trabajar con géneros digitales en clase, pues estos son de gran valor para el aprendizaje de los alumnos, ya que son parte de sus experiencias. A través de clases interactivas y dinámicas, se busca estimular a los alumnos a crear y recrear textos y establecer inferencias entre los géneros propuestos y su vivencia fuera del aula de las clases. También vale la pena resaltar que internet demanda la práctica de la lectura y estimula la escritura por promover la libertad de expresión entre los usuarios. La escuela, a su vez, debe aprovechar la competencia comunicativa de los adolescentes que hacen buen uso de los géneros digitales disponibles en la red virtual, para transformarlos en buenos productores de géneros textuales valorados en las aulas de las clases y en el mundo real.

Palabras-clave: Pasantía; Proyecto didáctico; Género textual; Meme.

³⁷ Graduando em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão / joaopl15@hotmail.com.

³⁸ Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão / talita.hinn@hotmail.com.

³⁹ Orientadora do Projeto Didático: (Re) Escrevendo Sentidos na Era da Informação. Mestre em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ (2001). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Maranhão UEMA. Diretora dos Cursos de Letras/CECEN/UEMA e Diretora do Curso de Letras do Programa de Formação de Professores – ENSINAR/UEMA. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. E-mail:maryriosmary@hotmail.com.

Introdução

O trabalho com gêneros textuais é de grande importância para o aprendizado dos alunos; sendo forma oral, multimodal ou escrita, são utilizados como forma de mediação e motivação da leitura e escrita na sala de aula. O papel do professor é lançar mão de textos variados e, por intermédio dos gêneros textuais, auxiliar o discente nas dificuldades encontradas na leitura, escrita e produção de textos.

Nesse sentido, este artigo visa apresentar um relato de experiência de estágio supervisionado do curso de Letras em uma instituição de ensino superior, orientados por umas das professoras supervisoras, a partir do trabalho com gêneros textuais como recurso de interação às práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental. O enfoque será o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, aplicados em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental da escola X, localizada em São Luís do Maranhão.

É válido ressaltar que os gêneros digitais veiculados nas mídias de comunicação serão de suma importância para o desenvolvimento eficaz da presente pesquisa, pois se mostraram interessantes para atrair a atenção dos alunos, visto que possuem caráter dinâmico e que contribuem para o exercício das práticas de letramento.

Durante as aulas teóricas, foi possível entender que o ensino de Língua Portuguesa não pode ser baseado somente em mera transmissão de conteúdo sem contextualização adequada, ou até mesmo em pura aplicação de questões de múltipla escolha, que basicamente são formas mais comuns de ensino; entretanto, que parte das pessoas não conseguem aprender de fato. Foi importante a condução da produção de planos de aula, retomando conhecimentos didáticos já adquiridos durante o curso de Letras, mas que nem sempre é dominado com tanta clareza, como por exemplo, a formulação de objetivos de ensino. Aprendeu-se novamente a estruturar projetos didáticos, algo que já havia sido trabalhado na disciplina de prática de projetos pedagógicos, contudo, que neste momento foi lembrado, destacando o papel essencial que o estágio curricular cumpre na formação docente. Assim, possibilitou-se a união dos conhecimentos teóricos a uma viabilidade prática, atingindo ao final do aborte teórico da disciplina, a preparação necessária para a práxis pedagógica e bagagem metodológica pronta para agregar a aprendizagem dos alunos.

A prática desenvolveu-se durante duas aulas em uma semana, no período de ensino remoto, dias 08 e 11 de março de 2021. Entre os métodos utilizados, pode-se citar exposições orais dialogadas; oficinas de análise e produção de textos.]

Para esclarecer os tópicos que seguem, serão apresentadas as partes desse trabalho de modo a sintetizar o assunto correspondente a cada um. Primeiramente, será feita uma Referencial Teórico, que traz autores como: Pimenta (2004), Martins (2001), Oliveira (2008) entre outros. Ainda dentro do embasamento teórico, haverá o subtópicos chamado, Práticas em sala de aula e descrição dos resultados, onde constará o detalhamento da aplicação das ações e apontamentos sobre os efeitos obtidos com a metodologia.

Posteriormente, virão as considerações finais que têm o objetivo de trazer uma análise crítica do estágio e contribuições para a formação profissional do estagiário, tendo em vista as sugestões e análises feitas as práticas no ambiente Escolar. Por fim, são apresentadas as referências dos livros, artigos e sites explorados neste trabalho e que merecem a devida menção.

Referencial teórico

O estágio supervisionado em Letras preconiza o planejamento, a execução e a avaliação de atividades específicas do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto pedagógico da escola, relacionando-as ao contexto social mais amplo, introduz a contribuição, através de pesquisa, de relatos e debates sobre os problemas da realidade vivenciada, para o desenvolvimento do espírito científico, crítico e autocrítico no contexto do fazer educativo. Ademais, tem por objetivo promover o desenvolvimento coletivo, com base nos resultados de pesquisas, das atividades de intervenção no contexto global da escola e no âmbito específico da sala de aula e ambiciona ainda reconhecer a relevância do papel do profissional de Letras, assumindo uma postura ético-profissional diante da prática educativa escolar.

Tendo em vista as finalidades especificadas, a disciplina enquanto modelo de prática curricular integrada ao curso de Letras, visa direcionar o olhar do estudante para as problemáticas recorrentes nas aulas de português, como destaca Pimenta (2004):

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisa para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações ou estimularem a partir dessa vivência, conforme retomadas nesse texto, mostram sua fertilidade para a realização do estágio como pesquisa e pesquisa como estágio. (PIMENTA, 2004, p, 51).

Portanto este artigo irá dissertar sobre algumas questões práticas na aula de português nessa instituição de ensino X, observando o desempenho dos alunos durante as aulas e desempenho do professor na busca dos recursos essenciais para perfazer as metas relacionadas ao ensino.

Os estágios permitem que os futuros professores entendam a atuação docente realizada dentro da escola, o que serve como um preparatório da realidade que os estudantes irão enfrentar e fazer frente ao ingresso profissional. É interessante mencionar que, aprendeu-se observando a docência de perto a partir de cada vivência enquanto estudantes, sempre buscando orquestrar a própria maneira de cada ser e de ensinar dentro do espaço escolar.

A profissão de professor, também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. (PIMENTA, 2004, p.35).

Desse modo, é imprescindível que o estágio seja entendido em sua relevância, e que a teoria e a prática possam estar integradas com o intuito de viabilizar a construção das competências do aluno, e que esta integração possa impactar a sua vida de modo positivo. Martins (2001) ressalta a urgência da reformulação de antigas metodologias de ensino de acordo com as atualizações do mundo contemporâneo:

A maneira de tratar o conhecimento deve ser reorganizada. Os aspectos tecnológicos, científicos e filosóficos têm que ser levados em conta, pois eles já comandam o futuro profissional dos alunos. As novas teorias pedagógico-educacionais surgidas mostram que o conhecimento a ser perseguido na atualidade pela escola não é mais aquele compartmentado e estanque, mas o saber globalizado, que considera todos os aspectos da vida e possibilita acompanhar o avanço do mundo de hoje (MARTINS, 2001, p, 36).

Foi ofertado aos alunos o projeto didático chamado: *(Re) Escrevendo Sentidos na Era da Informação*, que tem como objetivo aplicar estratégias de trabalho com

gêneros textuais de veiculação digital aos alunos do oitavo ano do ensino fundamental, objetivando aproximar o ensino de Língua Portuguesa (LP) à familiarização dos alunos com a temática.

Dessa forma, alinhou-se o trabalho às proposições de Oliveira (2008) em sua síntese sobre o letramento digital:

Tantos os professores como os pais devem estar preparados para saber lidar com as novas tecnologias da leitura das sociedades letradas, na busca de entender seus aspectos históricos e socioeconômicos. É nesse contexto que se fala de letramento digital para aceitar o novo e saber buscar novas formas e propostas pedagógicas para inovar o processo ensino-aprendizagem e acompanhar a evolução tecnológica que tanto fascina as crianças e os jovens. (OLIVEIRA, 2008, p. 103).

Para a elaboração do projeto, buscou-se autores como Antunes (2003) que dissertam sobre a noção de escrita enquanto fenômeno linguístico de natureza interacional, ou seja, isso implica a necessidade de interação entre sujeitos para que ocorra a troca de ideias. Assim, supõe-se que alguém (o sujeito da escrita) escreveu algo direcionado a outro alguém, com o objetivo de transmitir um determinado conteúdo. Portanto a condição prévia para o sucesso dessa interação é possuir o conteúdo que será levado ao receptor daquele texto, visto que as palavras são apenas a mediação, a forma com que o sujeito que escreve utiliza para compartilhar a informação ao seu leitor.

Outro aspecto que deve ser sempre levado em conta quando se escreve é a existência do outro, do leitor, com quem o escritor divide o momento da escrita, mesmo que este não esteja presente à circunstância em que o texto é produzido. Escrever sem levar em consideração o seu leitor é uma tarefa falha e ineficaz, devido à ausência referencial do receptor do texto, visto que este referencial deve ser levado como fator de adequação no momento da escrita.

Sendo a escrita um fenômeno da linguagem e partindo do pressuposto de que a própria linguagem é um fenômeno social que atende as várias situações comunicativas de seus usuários, é possível afirmar que toda escrita possui propósitos e funcionalidades específicas que contribuem para a execução das diversas atividades nos contextos sociocomunicativos. Ou seja, toda escrita possui papéis que são determinadas pelos mais variados contextos de uso da língua, assim como cita Marcuschi (2010):

Quanto à presença da escrita, pode-se dizer que mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou. Até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sobre influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de *práticas de letramento*, isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional [...]. (MARCUSCHI, 2010 p. 19).

Intrinsecamente relacionada à questão das funções da escrita, encontra-se também a questão das formas em que ela se realiza e apresenta, sendo que da mesma forma não existe fala uniforme, isto é, realizada apenas de uma maneira em diferentes situações. As produções textuais tem funcionamento do mesmo modo, com adequações comunicativas situacionais, a partir da proposta e da função que pretende cumprir. São dessas variações que nascem os gêneros textuais, as particularidades que eles possuem e as formas que cada um das classificações têm de se organizar é que irão definir a sua tipologia; seja uma carta, um relatório, um poema, um conto, cada um possui um jeito típico de ser produzido e estruturado, pois seguem modelos e normas pré-estabelecidas, sendo descritos por Azeredo (2007) como “expressões de papéis sociais”:

Como a linguagem é uma criação social, suas formas existem, antes de mais nada, para que os cidadãos desempenhem, por meio dela, aqueles papéis, utilizando formas e meios de expressão e comunicação mais ou menos prontos: os gêneros textuais. Os gêneros textuais – *relatórios, circulares, bulas de remédio, editoriais, atas, conferências, reportagens, cartas, receitas médicas ou culinárias, piadas, sermões* etc. – não são apenas os meios apropriados às nossas intenções e finalidades comunicativas segundo as diversas práticas sociais; do ponto de vista de quem fala ou escreve, eles são expressões de papéis sociais aos quais dão legitimidade; do ponto de vista do ouvinte ou do leitor, eles fornecem uma primeira pista para uma adequação de sentido. Gêneros textuais são, portanto, as formas relativamente estáveis pelas quais a comunicação verbal se materializa nas diferentes práticas sociais. (AZEREDO, 2007, p. 40).

Contudo é sempre necessário ressaltar que não existe um único padrão de escrita, como também não existe um único padrão de fala. Ambas acontecem de acordo com os aspectos situacionais em que são realizadas, ou seja, há momentos de fala e escrita em que haverá formalidade, outras em que não, momentos em que a fala/escrita será mais fluida e espontânea, outras em que será mais controlada e entre outros aspectos. Quando se trata de questões de linguagem, o contexto é sempre um fator fundamental a ser considerado.

[...] as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas. Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar. (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Os textos são a síntese do fenômeno linguístico, ou seja, eles nascem a partir das interações verbais entre os indivíduos. Nas situações de fala, o discurso é construído de forma coletiva com a presença de dois ou mais interlocutores. A escrita ocorre de maneira distinta, onde a recepção é adiada, visto que o sujeito receptor da interação não está presente no momento em que o texto é produzido. Sendo assim, o sujeito que escreve um texto possui uma parcela de tempo maior destinada a sua elaboração textual, bem como, a possibilidade de recomposição e revisão do mesmo.

Práticas em sala de aula e descrição dos resultados

A primeira aula do projeto teve seu início no dia 08 de março, onde apresentou-se aos alunos sobre a importância do projeto, tal qual sua relevância para o entendimento das práticas linguísticas. Primeiramente foi falado sobre o tema e os objetivos do projeto para que os alunos pudessem ter um maior conhecimento da proposta antes de ir para a prática.

Houve um diálogo sobre as discussões, aulas, oficinas, atividades de leitura e produção de textos e questionou-se sobre as primeiras impressões dos alunos e suas expectativas em relação à jornada escolar que se iniciava. Depois ressaltou-se para os alunos, a importância da participação deles nas atividades, deixando claro o princípio de que a sala de aula é um espaço democrático, onde as falas de todos são muito bem-vindas, para que os mesmos não se sentissem de forma alguma intimidados pela nossa presença.

Após a apresentação do projeto, iniciou-se uma aula expositiva dialogada sobre alguns conceitos básicos já conhecidos pelos alunos por estarem iniciando o oitavo ano, tais como: linguagem, língua, escrita e oralidade, e que apesar disso, a retomada desses seria de grande valia para o desenvolvimento das atividades. Primeiro foi lembrado aos alunos que todos, enquanto seres sociais, pertencem a um país ou comunidade, há o enraizamento neste país ou comunidade de aspectos culturais, sendo possível conhecer outras etnias. Nesse sentido, devido à utilização de símbolos culturais típicos

dessa sociedade, essas trocas de experiências e a absorção de saberes e comportamentos se acumulam ao longo do tempo.

Ressaltou-se quanto as manifestações culturais são frutos do universo de pensamento, da sabedoria e da criação. Elas são a soma de todas as contribuições feitas pelas atividades intelectuais dos humanos no mundo material. Por meio das palavras, a aquisição de conhecimento das pessoas pode ser sustentada.

Por fim, foi apresentada a definição de que a linguagem é qualquer meio sistemático de transmitir pensamentos ou sentimentos por meio de métodos convencionais, audíveis, gráficos e gestuais, ou seja, a linguagem é todo comportamento de comunicação por qualquer meio. A partir dessa definição, os alunos puderam dar exemplos de diversos tipos de linguagem que fazem parte das suas ações cotidianas.

As orientações feitas aos alunos, impulsionaram a reflexão sobre a criação de novos significados para as palavras, como é o caso das redes sociais, determinado grupo cria uma nova forma de expressar o significado, transformando suas experiências e o mundo em que vivem em texto e expandindo suas culturas por meio da linguagem, sendo assim, uma forma de expressão cultural.

A turma pôde finalmente consentir que a linguagem pode ser uma capacidade humana de comunicar ideias. Os estudantes observaram, também, que o corpo de cada indivíduo, também se comunica e tem uma linguagem própria, seja por meio de gestos, olhares, expressões entre outros. Foi concluído que a linguagem humana permite a interação e comunicação, portanto, este é um fenômeno comum a todas as pessoas.

Apresentou-se aos alunos que as línguas são um conjunto de signos convencionais usados por grupos sociais. Os signos linguísticos são entendidos como uma combinação indissociável de significantes (partes tangíveis) e significados (ideações). A língua é composta por regras e todas as pessoas que a utilizam devem obedecer às regras, para que não haja problemas de comunicação entre os cidadãos. Em seguida, foi esclarecido que a gramática existe como natureza sistemática das especificações de linguagem. Como a língua é usada por pessoas em um determinado corpo social, ela é um fenômeno social.

Em seguida, foram utilizados argumentos sobre a diversidade da língua, pois a mesma sofreu mudanças no tempo e no espaço, por isso é uma ordenação dinâmica. A unidade da língua é dada pela especificação padrão. Estritamente falando, o uso de

especificações padronizadas depende do contexto e do ambiente de comunicação dos usuários da linguagem.

Foi exposto que, no Brasil, classifica-se as diferenças linguísticas como: variantes nacionais, isto é, o português falado no Brasil que apresenta diferenças de vocabulário e pronúncia em relação ao falado em Portugal. As variantes regionais, onde as diferentes regiões do Brasil têm diferenças na pronúncia (sotaque) e no léxico (vocabulário). E, por fim, as variantes socioculturais, que atentam para o nível de escolaridade do falante em nível socioeconômico, gênero, ocupação e idade, explicando que; embora existam todas essas variantes linguísticas, a norma padrão ainda se mantém como a variante de maior prestígio na sociedade por ser ensinada nas escolas e usada na maioria dos livros, jornais, trabalhos científicos, trabalhos acadêmicos.

Após o momento supracitado, os estudantes puderam dar diversos exemplos de variações linguísticas, tais como a denominação do pão francês em cada estado, o uso dos termos “bolacha” ou “biscoito” que podem variar em cada região, a palavra pipoca para se referir a salgadinhos de milho industrializados e muitos outros. Recebeu-se um *feedback* produtivo por parte da turma em termos de participação e aplicação de conhecimentos prévios.

A posteriori, foi realizado um exercício de fixação com a turma com questões pré-estruturadas, onde eles puderam assimilar as construções típicas da oralidade, mas manifestadas em textos escritos. Ocorreu conversação sobre os eventos da escrita contemporânea, sobretudo aquela encontrada nas redes sociais, que por vezes pode ser entendida como uma escrita fonetizada devido a grande ocorrência de marcas de oralidade. Ao final da aula, foi aplicado um questionário com a turma para fins diagnósticos e para estruturação das atividades do segundo dia de projeto.

A segunda aula do projeto aconteceu no dia onze de março, onde apresentou-se uma aula expositiva e dialogada acerca do gênero *meme*. Iniciou-se a aula perguntando aos alunos se eles conhecem *memes* e por qual motivo eles acreditam que esse gênero é tão popular, se já produziram algum ou se têm hábito de compartilhar nas redes sociais. Foram exibidos três textos referenciais: uma notícia, um *meme* e uma fotografia; pedindo para os alunos estabelecerem conexões entre os mesmos de modo a facilitar a introdução desses gêneros textuais e de seus suportes à turma.

Apresentou-se um *meme* por meio de um site humorístico, usando o mesmo contexto para trazer notícias e fotos aos alunos. Os alunos observaram, determinando características e estruturas de cada texto, depois apontaram as diferenças entre eles,

propondo aos alunos verbalmente e por meio da oralidade, que eles fizessem uma leitura crítica desses textos.

Durante o processo de comparação, incentivou-se os alunos a compreender a relação entre os textos e como a fotografia e a notícia se tornaram comuns em nosso dia a dia. Portanto, foi explicado que a popularidade da Internet não apenas promove a disseminação de *memes*, mas também aprimora nossas habilidades cognitivas por meio de situações cotidianas comuns.

Seguidamente, questionou-se verbalmente os alunos, por exemplo com a pergunta: *Quais são as características de cada texto?* Em resumo, alguns alunos deram a seguinte resposta: *Os memes têm imagens e texto semelhantes às notícias, mas os memes usam apenas uma pequena quantidade de texto e indicam uma situação interessante. As notícias relataram um fato e usaram “mais texto”. Por sua vez, as fotos são textos não verbais.* Dessa forma, foi possível perceber que, devido às suas características estruturais, eles conseguiram distinguir os gêneros em questão.

Também foi questionado se o *meme* apresentado já é conhecido pelos alunos. Como a maioria das pessoas na classe disse não conhecer o *meme* exposto, esclareceu-se que o mesmo veio de uma página do *facebook* e contextualizou-se com a situação em questão.

Em seguida, apresentou-se aos alunos um segundo *meme* sobre a copa do mundo no Brasil, quando a seleção alemã derrotou a brasileira por sete a um. Foi solicitado que os alunos se dividissem em equipes e, por meio do seu conhecimento de mundo, que respondessem as seguintes perguntas: *Quem publicou o meme originalmente? Quem republicou/respondeu o meme? / Quais elementos verbais e visuais são empregados? / Qual ou quais significados o meme gera no processo de interpretação? / Qual o público-alvo do meme abordado?*. Percebeu-se que os discentes receberam de forma positiva o *meme* aqui citado, tendo bagagem de conhecimento a respeito do mesmo e fazendo a interpretação de modo eficaz.

Após a introdução do texto supracitado, foi fornecido algumas imagens aos alunos; perguntado sobre o significado da figura de linguagem personificação e se eles já conheciam esse fenômeno. Dessa forma; perguntou-se também, sobre exemplos de personificação comuns na vida cotidiana; contudo, os alunos informaram não entender o significado desse vocabulário, portanto ofereceu-se alguns exemplos comuns para contextualizar.

A busca sempre foi por enfatizar que o humor e a ironia nos *memes* são geralmente estabelecidos por meio da personificação. Utilizou-se o *meme* **Gato Entrevistado** em que os alunos apontaram exemplos de personificação, foram feitas algumas perguntas e explicações. Houve a exibição, para os alunos que, de exemplos onde se atribuía ações, qualidades ou sentimentos humanos a criaturas inanimadas ou irracionais, ocorrendo o fenômeno da prosopopeia/personificação.

Em seguida, foi realizada uma dinâmica com os alunos para que fixassem o assunto de maneira mais didática. Escolheu-se quatro alunos para a dinâmica, explicando a eles que cada um tinha a missão de analisar um *meme* que foi exposto no slide, os mesmos funcionariam como “Críticos de meme”; para tanto, deveriam analisar, isto é, responder por meio de discussão oral, os pontos projetados no slide a respeito do *meme* correspondente a cada um. Os alunos perceberam que os seres personificados são essenciais para a construção cômica dos *memes* abordados, levando a reflexão por meio do humor. Acrescentou-se à turma que ao se reconhecer na representação feita, o leitor acaba por pensar no seu próprio comportamento.

Concluindo essa etapa, foi ressaltado que em todos os *memes* analisados pelas equipes foi possível compreender a importância do papel humorístico da personificação, também conhecida como prosopopeia, para criticar, de forma positiva ou negativa, o comportamento humano. Para finalizar a aula lançou-se um desafio aos alunos; primeiramente, perguntando a eles se já produziram algum *meme* e o que é necessário para se produzi-lo de forma atrativa. Em seguida, foi falado para a turma que iriam fazer a recriação de um *meme* a partir de outro, utilizando a personificação como recurso linguístico. No início, percebeu-se certa resistência da classe em produzir o *meme*, pois achavam que não iriam conseguir, mas com as explicações anteriores e com a ajuda dos estudantes de Letras envolvidos, os alunos logo começaram a pensar em suas produções.

Como base, utilizou-se o seguinte *meme*:

Figura 1 - Meme



Fonte: <

<https://pt.dopl3r.com/memes/engra%C3%A7ado/eu-so-queria-saber-o-que-esses-interruptores-viram/137232>>

Acesso em: 03 de Março de 2021.

Como já mencionado, usou-se esse *meme* por ironizar um tipo de comportamento humano por meio da personificação, além de trazer uma característica irônica e humorística. Como meio de provocar a criatividade dos discentes, foi questionado a eles o que acham que os interruptores estavam vendo para tal expressão facial. Os alunos tiveram um momento ao final apenas para produzirem seus memes e preparar as devidas apresentações.

Aqui, serão colocadas apenas três produções dos alunos, já que fizeram a partir de um único texto original, algumas geraram significâncias muito semelhantes. Assim, foram selecionadas três recriações para se descrever alguns resultados, que utilizarão de letras do alfabeto para não citar os nomes dos envolvidos.

No *meme* produzido pelo aluno A, percebeu-se que o efeito humorístico é uma característica que se mantém presente, isto é, o aluno utilizou de algo, comum do seu contexto e dia a dia, para recriar o *meme*. Vale ressaltar que essa perspectiva foi bastante válida, pois é uma forma de chamar a atenção do público-alvo que, neste caso, foi mais restrita (adolescentes e jovens). Percebeu-se aqui, também, que o produtor deu vida ao ser inanimado em questão, utilizando-se da personificação, característica marcante do texto-base.

Figura 2 – Meme do aluno A

Eis que seus amigos vão pra sua casa
e seus pais começam a brigar com
você.
Seus amigos:



Fonte: Autoria do aluno.

O segundo *meme* produzido é o do aluno B, que segue abaixo:

Figura 3 – Meme do aluno B

Os interruptores vendo eu desligar
a luz e sair correndo pelo corredor:



Fonte: Autoria do aluno.

Já a partir do *meme* acima, constata-se que o aluno B, também se apropriou de um acontecimento comum no cotidiano, porém sendo mais abrangente em relação ao público, pois é uma atitude praticada pela maioria das pessoas, estratégia essa usada como forma de identificação do interlocutor com a imagem humorística. Notam-se ainda, que a legenda produzida não foge da expressão de surpresa dos seres inanimados e não se distancia do texto-base.

Aqui, tem-se o último exemplo, em que o aluno C manteve a utilização de situações frequentes da rotina, dando vida ao objeto através da expressão de tensão e medo. Essa estratégia é benéfica a produção textual, pois atrai a atenção do público-alvo, isto é, o mesmo se identifica com o *meme* por se tratar de algo que ele sofre ou

prática. Vale observar que, a produção do aluno vai ao encontro do texto original, respondendo também à questão proposta pela atividade.

Figura 4 – Meme do aluno C



Fonte: Autoria do aluno.

Foi percebido através desse exercício, que os educandos conseguiram compreender o conteúdo proposto, apresentando criatividade e domínio das características do gênero ao recriar o *meme* apresentado, sem perder o efeito humorístico. Os alunos mantiveram o mesmo sentido da produção inicial, utilizando questões recorrentes e praticadas nas suas rotinas, não fugindo do contexto em que vivem. Ressalta-se neste artigo que a opção por trabalhar dessa maneira nas aulas docentes, poderá facilitar a compreensão do conteúdo; pois quando utiliza-se meios e situações comuns do cotidiano dos educandos, os mesmos se mostram satisfatoriamente participante das atividades em sala de aula.

Considerações finais

A prática assumida com a construção deste estágio foi bastante recompensadora e agradável. O comprometimento com a realidade educacional da escola X, permitiu aos estudantes de Letras, confirmar que os expedientes pedagógicos podem ser vivenciados em contextos excepcionais, como o ensino remoto ocasionado pela pandemia de COVID-19 (*Sars-CoV-2*). O projeto didático aplicado trouxe uma abordagem moderna e se mostrou um procedimento fundamental para a administração e o bom desempenho das regências de aula.

Os temas abordados nas aulas foram de essencial pertinência e somaram significativamente à formação dos estudantes da turma 800 do 8º ano (matutino) do Centro Educa Mais Júlio de Mesquita Filho, além de serem questões dinâmicas para serem trabalhadas em sala de aula, assentindo a espontaneidade do tema e favorecendo a experiência de ensino-aprendizagem. Além de auxiliar de modo considerável para a construção e formação profissional do docente, pois prepara em relação às ocorrências da sala de aula.

Evidencia-se a grande relevância da promoção de práticas de leitura e produção textual dentro do espaço da escola, possibilitando aos alunos por meio dos gêneros digitais em sala de aula, uma vez que possuem enorme amplitude no cotidiano dos estudantes mais jovens por serem oportunos de suas experiências. Por meio disso, visualizou-se em torno desta prática, que as redes sociais preceituam o uso regular e constante da leitura e da escrita, proporcionando a autonomia de manifestação entre aqueles que as utilizam. Os discentes de Letras, enquanto futuros professores de português, precisam explorar a aptidão dos jovens em usar os gêneros textuais próprios da cibercultura da qual são participantes, para assim levá-los a enxergar a riqueza da diversidade prática da língua portuguesa.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEREDO, J. C. *A quem cabe ensinar a leitura e a escrita?*. In: PAULIUKONIS, M.A.L. GAVAZZI, S. (Org.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- GUERRA, C.; GIACOMINI BOTTA, M. *O meme como gênero discursivo nativo do meio digital*. Domínios de Linguagem, v. 12, n. 3, p. 1859-1877, 21 set. 2018.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, J. S. *O trabalho com projetos de pesquisa: Do ensino fundamental ao ensino médio*. Campinas: Papirus, 2001.
- OLIVEIRA, M. M. *Projetos, relatórios e textos na educação básica: como fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- PIMENTA, S. G. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

Metodologias ativas no contexto pandêmico: estágio supervisionado em Letras no ensino fundamental

Camila Alves Rocha⁴⁰

Luana Kerly Alves Coelho⁴¹

Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues⁴²

RESUMO

O presente artigo se trata de um recorte dos resultados obtidos e detalhados nos Relatórios de Estágio do Ensino Fundamental em Letras, intitulados “Metodologias ativas no contexto do ensino remoto” e “Adequações do ensino no período remoto” sob a orientação da Professora Mestra Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues, que se constituíram como produtos de uma pesquisa-ação iniciada na disciplina de Estágio Supervisionado, ofertada pelo Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Teve-se como objetivo aplicar conhecimentos acerca das metodologias ativas e novas tecnologias no ensino de português – língua materna nas práticas de estágio enquanto participantes no Centro Educa Mais Júlio de Mesquita, adequando-se à realidade pandêmica a qual nos encontramos envoltos. Para tanto, partiu-se dos pressupostos teóricos de Bernady e Paz (2012), Bisconsini e Oliveira (2016), Coscarelli (2020), Libâneo (1992), Moreira e Schelmmmer (2020), Vicente e Pilati (2012), Barbosa, Araújo e Muniz (2021), Bunzen (2020), Martins e Kersch (2021), Ribeiro (2020) e Silva e Muniz (2021). No tocante à natureza aplicacional da pesquisa, durante o processo de integração Universidade-Escola, as estagiárias elaboraram planejamentos, participaram de reuniões e jornadas junto à escola-campo, levantaram sugestões, estratégias e abordagens educacionais, e executaram, por fim, o Projeto Didático intitulado “Estórias Legendadas: da Mídia à Arte”, que consistiu no estudo dos gêneros *Fanfiction*, Conto e Lenda aliado à produção textual autoral por parte dos alunos, resultando na elaboração de um *E-book* homônimo.

Palavras-chave: Relatório de estágio; Pesquisa-ação; Metodologias ativas; Novas tecnologias; Ensino.

⁴⁰ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão, bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (UEMA/FAPEMA) nas áreas de Análise de Discurso Crítica e Ensino e membro dos Grupos de Pesquisa: MELP – Multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa (UEMA/CNPq), TECER – Tradução, Discurso e Ensino (UEMA/PROEXAE) e GPADC – Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (UECE/CNPq). Endereço eletrônico: calvesr1@gmail.com.

⁴¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão, bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (UEMA/FAPEMA) nas áreas de Análise de Discurso Crítica e Ensino e membro dos Grupos de Pesquisa: MELP – Multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa (UEMA/CNPq), TECER – Tradução, Discurso e Ensino (UEMA/PROEXAE) e GPADC – Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (UECE/CNPq). Endereço eletrônico: luanakerly2012@gmail.com.

⁴² Mestre em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ (2001). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Maranhão UEMA. Diretora dos Cursos de Letras/CECEN/UEMA e Diretora do Curso de Letras do Programa de Formação de Professores – ENSINAR/UEMA. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. E-mail: maryriosmary@hotmail.com.

ABSTRACT

This paper is a cut of the results obtained and detailed in the Internship Reports of Elementary Education in Letters, entitled "Active methodologies in the context of remote teaching" and "Adjustments of teaching in the remote period" under the guidance of Master Professor Mary Joice Paranaguá Rios, which were constituted as products of a research-action initiated in the discipline of Supervised Internship, offered by the Department of Letters of the State University of Maranhão - UEMA. The objective was to apply knowledge about active methodologies and new technologies in the teaching of Portuguese - mother tongue in internship practices as participants in the Júlio de Mesquita Educational Center, fitting the pandemic reality that we find ourselves enveloped in. To this end, it was based on the theoretical assumptions of Bernady and Paz (2012), Bisconsini and Oliveira (2016), Coscarelli (2020), Libâneo (1992), Moreira and Schelmmmer (2020), Vicente and Pilati (2012), Barbosa, Araújo and Muniz (2021), Bunzen (2020), Martins and Kersch (2021), Ribeiro (2020) and Silva e Muniz (2021). Regarding the application nature of the research, during the University-School integration process, the interns prepared plans, participated in meetings and meetings with the school-field, raised suggestions, educational strategies and approaches, and finally performed o Didactic Project entitled "Stories Subtitled: from Media to Art", which consisted of the study of the genres Fanfiction, Tale and Legend allied to authorial textual production by students, resulting in the elaboration of a homonymous E-book.

Key-words: Internship report; Action research; Active methodologies; New Technologies; Teaching.

Introdução

O presente artigo trata de um recorte dos resultados obtidos e detalhados nos relatórios de Estágio do Ensino Fundamental em Letras, intitulados “Metodologias ativas no contexto do ensino remoto” e “Adequações do ensino no período remoto”, sob a orientação da Professora da disciplina. Os trabalhos se constituíram como produtos de uma pesquisa-ação iniciada na disciplina de Estágio Supervisionado, ofertada pelo Departamento de Letras da Universidade. Teve-se como objetivo aplicar conhecimentos acerca das metodologias ativas e novas tecnologias no ensino de português nas práticas de estágio, adequando-se à realidade pandêmica da qual a escola se encontra envolta. Para tanto, partiu-se dos pressupostos teóricos de Bernady e Paz (2012), Bisconsini e Oliveira (2016), Coscarelli (2020), Libâneo (1992), Moreira e Schelmmmer (2020), Vicente e Pilati (2012), Barbosa, Araújo e Muniz (2021), Bunzen (2020), Martins e Kersch (2021), Ribeiro (2020) e Silva e Muniz (2021). No tocante à natureza aplicacional da pesquisa, durante o processo de integração Universidade-Escola, as estagiárias elaboraram planejamentos; participaram de reuniões e jornadas junto à escola-campo; levantaram sugestões, estratégias e abordagens educacionais e executaram, por fim, o projeto didático intitulado, “Estórias Legendadas: da Mídia à Arte”, que consistiu um estudo dos gêneros *Fanfiction*, Conto e Lenda aliado à

produção textual autoral dos alunos, resultando na elaboração de um *e-book* homônimo.

O Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa – Ensino Fundamental é o primeiro dos dois estágios obrigatórios curriculares no Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas ofertado na estrutura curricular, sendo este um momento em que se pode aplicar de forma os conhecimentos, nos campos da Educação e Ensino, construídos ao longo da graduação, com o objetivo de “aprimorar o conhecimento pedagógico e adquirir as habilidades do docente [...] do Ensino Fundamental, observando, acompanhando e participando de atividades no sentido de conhecer a prática pedagógica” (BARBOSA; ARAÚJO; MUNIZ, 2020). Essa etapa é de extrema importância no percurso acadêmico profissional; sendo, por vezes, o primeiro contato entre o aluno-estagiário e o fazer docente (MARTINS; KERSCH, 2020, p. 142).

Nessa linha, os autores Nóvoa (1995) e Pimenta (2012) *apud* Martins e Kersch (2020, p. 144) dão ênfase à questão da docência enquanto “um saber que se constrói na prática, no exercício da profissão”, sendo indispensáveis os atos de reflexão e autorreflexão, uma vez que estão ligados diretamente à construção da identidade profissional. À vista disso, Silva e Muniz (2019, p. 151) afirmam que:

O estágio curricular contribui para a formação profissional, a partir do saber fazer, no entanto, não se limita apenas ao conhecimento de técnicas e instrumentos metodológicos de ensino, e sim com o que fazer, para promover a qualidade da intervenção, no sentido de uma aprendizagem significativa em virtude do aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências e habilidades do acadêmico, referenciadas de uma postura crítico-reflexiva. Assim sendo, em todo e qualquer momento, as questões de cunho ético, humano, epistemológico e instrumental, estarão sendo evocadas e praticadas.

Assim sendo, é a partir desse contexto que as seções e subseções seguintes discorrem: na seção 2, são tratadas questões teóricas a respeito da execução do Estágio Supervisionado no contexto pandêmico, seus desafios e possibilidades; na seção 3, são apresentadas questões pertinentes ao modelo de ensino remoto, no ensino público brasileiro; na seção 4, dá-se espaço para resultados e discussões, com ênfase nas atividades desenvolvidas durante a disciplina de estágio e os resultados obtidos a partir da pesquisa-ação; na subseção 4.1, são descritas as observações realizadas acerca dos contatos com corpo discente, professor-regente, direção da escola e coordenação pedagógica; na subseção 4.2, são detalhados os processos de construção da proposta intervencionista; na seção 4.3, encontram-se descritos todos os passos aplicacionais do

projeto e os resultados obtidos a partir das ações didáticas; na seção 5, fazem-se algumas considerações acerca do trabalho desenvolvido e as experiências vividas durante o estágio, além de uma breve reflexão acerca dos resultados obtidos; e, por fim, têm-se as referências, que serviram de condutores teóricos para todos os desdobramentos da pesquisa.

Estágio supervisionado em Língua Portuguesa no contexto pandêmico: desafios e possibilidades

O estágio supervisionado em Língua Portuguesa – Ensino Fundamental se configura como oportunidade prática de aplicação, de toda a teoria educacional construída durante os anos de formação, incluindo as metodologias para os processos de ensino-aprendizagem, as abordagens e modos de condução/orientação do aluno em uma aula, não apenas voltado para os conteúdos; mas, sobretudo, para as vivências e desenvolvimento em um mesmo espaço escolar.

Neste momento, consolida-se a integração da academia com a escola pública, que resulta no intercâmbio de conhecimentos, técnicas e metodologias do espaço da Universidade para a comunidade escolar. Tal troca não se dará apenas entre estagiários e alunos, mas também, entre estagiários, corpo docente e coordenação da escola campo, de modo a potencializar a experiência do estágio. Assim sendo, Bisconsini e Oliveira (2016, p. 348) aduzem que:

É necessário investir na relação profícua entre o docente da graduação, o docente da educação básica e o estagiário, pois somente com a integração dos olhares e vivências será possível uma formação que vá ao encontro do que se exige de um futuro profissional qualificado e mais integrado com as necessidades da educação básica.

Desse modo, o estagiário não apenas ministrará aula ou conduzirá um projeto, mas será avaliado pelo professor da sala onde atua e pela coordenação da escola referente. Diante do atual cenário, considerando a paralisação das atividades presenciais em razão da pandemia, novas medidas precisaram ser tomadas para a boa execução das aulas: o ensino remoto. Essa modalidade, de acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 09), trata-se de:

Um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise.

Assim, evidencia-se uma dupla preocupação: não apenas com o desenvolvimento em sala de aula e articulação de métodos com os alunos, mas, maneiras eficazes de aproximar o ensino da escola a vários alunos situados em diversos contextos. Com a pandemia do novo Coronavírus - Sars-CoV-2, todo o ensino precisou ser rearticulado para o meio virtual, e a sala de aula foi substituída por telas de *notebooks* e celulares, exigindo um esforço maior tanto dos professores quanto dos alunos.

Inseridos nessa realidade, o fazer docente exige não apenas domínio de conteúdos e organização, mas também, pontos fundamentais voltados para o acolhimento de cada estudante e suas respectivas aptidões e possibilidades com o meio digital. Felizmente, considerando a significativa utilização das mídias em vários cenários, é possível afirmar que ainda inclinado às adaptações, o ensino virtual é uma alternativa viável, mesmo que desafiadora.

Entretanto, apesar dos novos entraves e novas exigências, a atividade, principalmente no que se refere à execução das práticas, deve ser realizada. A Universidade junto à escola e a equipe de estagiários precisam manter ativo o objetivo de cumprir mais uma etapa fundamental e agregadora a todos os envolvidos. Considerando que “os cursos de Licenciatura devem relacionar teoria e prática de forma interdisciplinar, sendo que os componentes curriculares não podem ser isolados” (BERNARDY E PAZ, 2020, p.2). Portanto, o estágio se trata de uma troca de comprometimento, saberes, responsabilidade, vivências e experiências; uma dinâmica que precisa resultar, positivamente, num novo passo para a educação.

Desse modo, esta pesquisa-ação busca evidenciar os principais objetivos da disciplina de estágio no contexto de ensino remoto, bem como, a efetivação das atividades propostas, passando pela temática de adaptação de conteúdos e práticas, de multiletramentos e multimodalidades no ensino básico, a fim de garantir uma experiência produtiva a estagiários, alunos, corpo docente e corpo pedagógica nessa relação Universidade-escola.

Ensino remoto e a educação pública brasileira

Em se tratando de Estágio no contexto pandêmico, fez-se necessária a leitura do texto “Ensino de língua: surtos durante a pandemia”, de autoria de Coscarelli (2020, p. 15), onde são tratadas questões elementares acerca da diferenciação entre os tipos de ensino remoto e o EaD (ponto de grande debate no campo de Ensino durante o processo de readaptação). O primeiro é compreendido enquanto modelo de caráter emergencial, frente à impossibilidade do curso das atividades escolares presencialmente, tal como vem ocorrendo no Brasil desde março de 2020. Já o segundo, trata-se de um modelo pré-estabelecido e planejado de ensino que se mantém em vigor independente de fatores externos, com início e fim determinados.

No país, o modelo de ensino em vigor é o remoto, em que as atividades curriculares foram transpostas, emergencialmente, para o ambiente virtual síncrona e assincronamente. Não obstante, a autora (2020, p. 16) ressalta que “para muitas famílias, falta tanta coisa que parece loucura falar que acesso à internet é prioridade”, enquanto para a maioria dos alunos da rede privada, o funcionamento e estabelecimento das modalidades *online* operam a todo vapor (por vezes em sistema híbrido, com aulas presenciais e virtuais). Diante desse cenário, Cascarelli afirma ter recebido inúmeras perguntas e pedidos de vários professores (sobretudo da rede pública), que foram organizados em três grupos: 1) consiste em pedidos de indicação de materiais práticos para aulas à distância (demonstrando desconhecimentos acerca dos processos de realização e prosseguimento); 2) pedidos de materiais objetivos e prontos para serem utilizados (busca de forma prática para lidar com o problema); e 3) pedidos de indicação de textos para trabalhar questões específicas das aulas de língua portuguesa.

Nesse sentido, notou-se um desprendimento da autora acerca do que se espera das aulas e dos professores de língua portuguesa, uma vez que para ela, mais do que orações e períodos, o profissional de LP deve focalizar na compreensão e produção de textos orais e escritos “dos mais diversos gêneros textuais” (COSCARELLI, 2020, p. 18). Isso porque a língua é repleta de palavras, sentidos, construções, usos e variações que devem ser analisados, debatidos e ressaltados no processo de ensino-aprendizagem, ultrapassando as barreiras da gramática normativa e classificatória.

Nessa linha, traçando um paralelo entre a realidade educacional do Brasil com Portugal, Bunzen (2020, p. 21-22) afirma que os processos de adaptação e transição do

modelo de ensino no país europeu se deu completamente diferente. Isso porque, algumas notícias mostravam políticas governamentais e um forte discurso de que “ninguém pode ficar para trás”, revelando uma efetiva preocupação no tocante à matéria, não havendo grandes prejuízos e o curso ocorrendo naturalmente, demonstrando certo grau de preparo e controle.

Esse panorama, provocou no autor, a necessidade de reflexão a respeito da importância de ações estratégicas das escolas em casos de impossibilidade de curso das atividades presenciais, visto que vive-se em uma era gravemente tecnológica e repleta de recursos. Claramente, Bunzen (2020) eleva dois pontos principais em se tratando da realidade político-educacional brasileira: desigualdade e diversidade. Tais pontos são indispensáveis para a compreensão das dificuldades e sua superação através da elaboração de abordagens. Nem todos os alunos têm acesso ou total domínio com as novas tecnologias, compondo um cenário propício para a exclusão, evasão e possíveis atrasos cognitivos. Ademais, a situação se agrava quando se refere a alunos do Ensino Médio, que além das dificuldades próprias de certas precariedades institucionais, caso queiram ingressar em Universidades e Institutos Federais, encontram nos exames/vestibulares uma barreira para ascensão social através da educação, dado o atraso de conteúdo e os níveis insuficientes de produtividade e orientação.

Isto posto, Ribeiro (2020, p. 111-117) ressalta a importância de adequação do ensino aos moldes da nossa disposição tecnológica. A educação e seus processos devem caminhar lado a lado com os progressos na grande área da tecnologia. Isso porque podem se sair como grandes aliados no alcance do objetivo maior do ensino de língua: domínio e uso. Assim, a autora detalha alguns momentos difíceis vividos na defesa pela inclusão digital no ensino, revelando um trabalho árduo a ser realizado pelos futuros e atuais profissionais da educação dado o panorama atual.

Desse modo, a partir das questões teóricas levantadas se acentua a necessidade de boas alternativas para a condução das aulas no atual cenário. Considerando os pontos discutidos, a diferença de oportunidades e recursos entre vários alunos, a atividade de estágio visa promover boas experiências e trocas de conhecimentos, fazendo uso, sobretudo, de metodologias ativas e recursos digitais com ênfase às mídias sociais, que no geral, são comuns aos estudantes.

A construção e aplicação da proposta intervencionista: C.E. Júlio de Mesquita

Nessa seção, dá-se espaço para resultados e discussões, com ênfase nas atividades desenvolvidas durante a disciplina de Estágio e os resultados obtidos a partir da pesquisa-ação. Assim, encontram-se descritas as observações realizadas acerca dos contatos com corpo discente, professor-regente, direção da escola e coordenação pedagógica; têm-se detalhados os processos de construção da proposta intervencionista; e encontram-se descritos todos os passos aplicados no projeto e os resultados obtidos a partir das ações didáticas.

Identificação da escola-campo

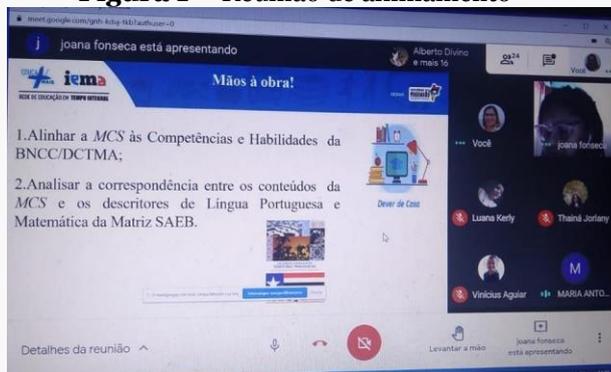
O Centro X (nome fictício) fica localizado em São Luís- MA, cep: 65050-000, sob a gestão da professora Íris; também como gestora pedagógica a docente Jasmim e como supervisora a professora Rosa (todos nomes fictícios). A escola oferece ensino para turmas do fundamental II (3 turmas de 8º ano matutino e 3 turmas de 9º ano vespertino) e Ensino médio (1º ao 3º ano).

Em virtude do atual cenário pandêmico, tornou-se inviável a visita dos estagiários à escola, porém, nos foi disponibilizado um documento com as informações sobre estrutura, quantidade de salas e funcionalidades de cada espaço. Assim, a escola X possui oito (8) salas de aulas, uma (1) sala de diretoria, uma (1) sala dos professores, um (1) laboratório de informática, um (1) laboratório de ciências, uma (1) sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma (1) quadra de esportes descoberta, uma (1) cozinha, uma (1) biblioteca, um (1) banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, uma (1) sala de secretaria, um (1) banheiro com chuveiro, uma (1) despensa, um (1) almoxarifado e um (1) pátio coberto. Além disso, em recursos tecnológicos, a escola possui uma (1) televisão, uma (1) copiadora, uma (1) impressora e um (1) data show. No tocante ao quadro de professores, a escola possui trinta e dois (32) profissionais divididos nas áreas de Matemática, Ciências da Natureza, Ensino Religioso, Filosofia, História, Geografia, Educação Física, Inglês, Arte e Língua Portuguesa.

No atual período, uma vez que é preciso fazer reuniões e planejamentos para o bom funcionamento da escola, esta atividade está acontecendo através da plataforma *Google Meet*, em que a direção da escola juntamente à coordenação pedagógica e o corpo docente, dialogam sobre realização de tarefas, planejamento de aulas, projetos e

metodologias para a integração de todos os alunos. Na figura 1, podemos observar o registro de uma dessas reuniões.

Figura 1 – Reunião de alinhamento



Fonte: As autoras (2021).

No que se refere às aulas com os alunos, estas também são feitas pela plataforma do *Google Meet*, enquanto o contato para compartilhamento de atividades, slides e informações gerais, acontecem através do grupo do *Whatsapp*, em que a supervisora compartilha links das aulas e demais conteúdos. Desse modo, fez-se perceptível o uso dos meios digitais e novas tecnologias como meio de propagação do conhecimento e alternativa eficaz no atual momento.

Construção da proposta de intervenção: o projeto didático

Uma etapa fundamental do estágio supervisionado é a atividade de contato dos estagiários com os alunos da sua escola-campo, pois o profissional em formação, assume o papel de professor e passa a coordenar as atividades em sala, buscando os meios e abordagens mais eficazes para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. No nosso caso, dentro do curto período que nos foi possível o contato com os alunos, foi possível observar a interação de cada um, nas aulas realizadas.

Assim sendo, no dia oito (8) de março de 2021, houve a primeira interação com os alunos em sala de aula virtual. Gerou-se um link de acesso na plataforma *Google Meet*, e com apoio da supervisora Joana, foi compartilhado um *card* convite da aula aos alunos da turma 900, do 9º ano vespertino, material que pode-se observar na figura 2.

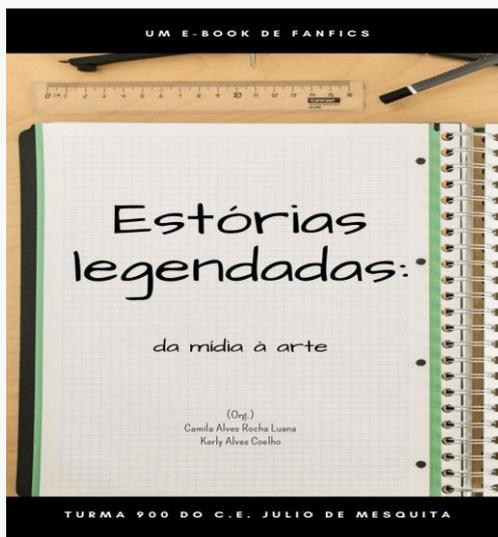
Figura 2 – Card Convite



Fonte: As autoras (2021).

O projeto didático intitulado “Estórias legendadas: da mídia à arte”, surgiu como uma proposta interventiva educacional com o intuito de melhorar o desempenho de escrita e leitura dos alunos do Ensino Fundamental do Centro X, além de despertar maior participação nas disciplinas de Língua Portuguesa, Leitura e Produção Textual e Literatura, através da abordagem temática de gêneros textuais em alta nos meios digitais, tais como *fanfictions* e legendas, que se encontram mais próximos dos nichos de interesse de adolescentes entre as idades de 12 a 16 anos. As atividades ocorreram de maneira síncrona e assíncrona por meio do ensino remoto, com período de realização estabelecido de uma semana (devido a incompatibilidades curriculares entre a Universidade e a escola-campo) dividido em dois encontros vespertinos (das 14 às 17hs). Na figura 3, pode-se observar a capa-projeto do produto de nossa intervenção.

Figura 3 – Capa-projeto do *E-book*



Fonte: As autoras (2021).

Aplicação do projeto e os resultados obtidos

Inicia-se as atividades do primeiro encontro com a identificação dos estagiários de Língua Portuguesa, solicitou-se aos alunos que também se apresentassem individualmente. Em seguida, foi falado sobre a dinâmica de estudo de alguns conteúdos para, então, chegar até a aplicação do projeto.

Nessa linha, o primeiro conteúdo introduzido foi noções dos gêneros textuais, a fim de gerar certo grau de afinidade entre a turma e a temática em questão. Para tanto, usou-se a técnica de *eliciação*, que dentro dos estudos de gerativismo, e conforme afirmam as autoras Pilati e Vicente (2012), corresponde a atitude de extrair o máximo de conhecimentos prévios do aluno, independente dos estudos em sala de aula, para então inserir um conteúdo novo. Assim, neste momento, foi possível perceber que os alunos estavam familiarizados com o conteúdo, ainda que tivessem algumas dúvidas. Logo se apresentou o primeiro gênero a ser trabalhado: a *Fanfiction*, que consiste num texto ficcional criado por um fã de alguma personalidade, anime, referência específica, entre outros. Foi oferecido então, exemplos de *Fanfics* popularizadas no ciberespaço e apresentou-se algumas plataformas em que se encontram publicadas, como é o caso do *Spirit*, site (e aplicativo de celular) exclusivo para difusão de *Fanfics*.

A partir dessa ação, diagnosticou-se que alguns alunos já conheciam a plataforma e um deles já escrevia *fanfics*, demonstrando muito interesse pelo gênero abordado.

Em sequência, foi destacado o segundo gênero a ser estudado: o conto. Através

de diálogos com a turma, percebeu-se a afinidade de vários alunos com os contos, sobretudo, os infantis, mencionados por vários discentes durante a explanação. Para o estudo do gênero textual, foram destacados os principais pontos de um conto, juntamente com exemplos de textos que eles já conheciam (de forma dinâmica, acompanhando ritmo da turma). Por fim, trabalhou-se o último gênero: as legendas. Inicialmente houve explicações conceituais e exemplificação com as legendas usadas em postagens das redes sociais (a exemplo do *Instagram*). Assim, tendo em vista o contato que eles têm com os meios digitais, todos estavam familiarizados com os conceitos e focados nos exemplos dados.

Após esse momento de exposição e discussão dos conteúdos, reproduziu-se um *audiobook* do conto, *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, pelo *Youtube*. Após a escuta do conto, analisou-se os pontos principais da narrativa com o intuito de demonstrar todas as principais características do gênero. A atividade foi recebida, positivamente, com um nível elevado de interação e participação da turma. Por fim, apresentou-se a proposta do projeto intitulado *Estórias legendadas: da mídia a arte*, que consistia em escrever um texto ficcional (no estilo *fanfic*) a partir de algum ídolo, não importando se seriam personalidades famosas, personagens de desenhos, animes, música e/ou filmes, tendo como base, o formato do gênero textual conto, já explicado anteriormente.

Nessa linha, vale destacar que a execução do projeto não consistiu numa atividade obrigatória e pontual, mas sim, como uma maneira de expandir os conhecimentos, curiosidades e habilidades dos alunos, realizando-se de maneira dinâmica e espontânea. Além disso, foi necessário reforçar que a ausência do professor regente na sala de aula dificultou, em certo grau, o incentivo aos alunos nesse aspecto da produção (devolutiva da atividade proposta).

No encerramento do primeiro encontro, foi solicitado que cada um escrevesse o seu texto e enviasse pelo e-mail. Destacou-se que eles teriam liberdade para usar a criatividade e partilhar suas próprias vivências através das produções. Combinando, ainda, como prosseguiriam as atividades do próximo encontro e comentando sobre a palestra que teríamos com a escritora Déa Alhadef, que começou sua carreira a partir da produção de *fanfictions* no ciberespaço, até transformá-las em romances publicados. Nessa ocasião, mostrou-se à turma, os livros já escritos pela autora, com o objetivo de situá-los no que seria demonstrado na aula seguinte e, também, de estimulá-los a escrever a partir desse exemplo.

No encontro seguinte, acontecido no dia 11 de março de 2021, da mesma

maneira, gerou-se um *link* da turma e os alunos foram recebidos. A aula iniciou com comentários sobre recebimento de três textos de alunos distintos e parabenizando-os pelas produções. Em sequência, foi proposta uma conversa sobre as preferências de cada estudante e voltou-se a incentivá-los a escrever, destacando que o uso da criatividade era essencial e livre. Seguindo a discussão do que cada um tinha feito, na medida em que também conversou-se sobre o gênero *fanfiction*, retomando o tópico da aula anterior.

Inseridos nas discussões sobre *fanfictions*, foi acessado o site *Spirit* e realizada uma leitura partilhada de algumas fanfics, destacando os detalhes do site e de como os textos repercutiam entre várias pessoas de variadas faixas etárias. Foi observado que boa parte da turma tinham uma certa afinidade com alguns animes, o que levou a destacar as *fanfics* voltadas para esse segmento, envolvendo todos os alunos.

O segundo momento foi marcado pela palestra da escritora brasileira e maranhense Déa Alhadeff. Assim sendo, recebeu-se a palestrante na sala virtual, apresentando a turma, e com espaço para suas considerações. A palestra foi mediada com perguntas pontuais sobre o processo criativo, divulgação dos textos, apoio e incentivo para a criação literária, transformação de *fanfics* para romances e repercussão dos trabalhos. Durante a atividade, houve espaço para que os alunos pudessem fazer suas perguntas, esclarecer quaisquer dúvidas, etc. Alguns deles fizeram algumas contribuições e questionamentos – Como posso começar a escrever? Quem lhe motivou? –, que foram respondidos pela autora.

Por fim, ocorreu a despedida da palestrante, com comentários sobre as pautas que haviam sido discutidas. Os alunos também se manifestaram agradecendo pela palestra e destacaram o quanto havia sido importante o contato com alguém que estava fazendo o mesmo que fora proposto a eles. Sendo assim, fez-se o registro da aula com a palestrante, encerrando as atividades do dia e agradecendo pela participação e engajamento de todos. Houve retorno positivo sobre os efeitos do projeto para cada um; assim, alguns falaram sobre terem gostado da aula mais dinâmica, da espontaneidade e dos momentos de descontração, contrastando com algumas práticas que outros professores possuem no ensino. Além dessas falas orais, no *chat* do *Google Meet*, outros alunos teceram comentários de satisfação com as aulas ministradas pelas estagiárias, resultando em animação e emoção.

Após os dois dias de aplicação do projeto, aguardou-se os textos e foi recebido apenas três, tornando inviável a produção do *e-book*, pois este concentraria um

número escasso de textos. Assim sendo, entendeu-se que ainda há algumas barreiras para o desenvolvimento e estímulo da escrita; além do tempo insuficiente, com contato de apenas dois dias para abordagem de uma atividade que envolve criatividade e outros métodos. Contudo, os textos recebidos sinalizam um bom entendimento daquilo que fora discutido e resultou em esperança para a possibilidade da produção literária dos alunos em contextos diversos e no espaço público.

Ainda, vale ressaltar o papel transformador da escola como referencial para o desenvolvimento do aluno, não descartando a necessária compreensão de que o processo de formação e incentivo se dá através de várias camadas sociais, desde o professor até os pais e demais órgãos competentes. Nesse sentido, Libâneo e Pimenta (2018, 260) aduzem que:

Transformar as escolas e suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas- que por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social- em escolas que eduquem crianças e jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural científico e tecnológico e assegurando-lhes condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola (professores, funcionários, diretores e pais de alunos), dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados.

Desse modo, é possível inferir que o processo de produção, e especificamente, de criação textual dos alunos devem ser constantemente estimulados por todos os indivíduos envolvidos em suas vidas, não somente pelos professores da escola a qual estão vinculados – e também, não somente pelo (a) professor (a) de Língua Portuguesa.

Isto posto, o contato com a turma e a condução das atividades, bem como a resolução de dúvidas que surgiram durante as aulas, foram essenciais para o entendimento da relevância e da responsabilidade da docência, direcionando essas considerações para o fato de que os estudantes depositam no professor a confiança e credibilidade, sobretudo, nesse período de estágio, em que se busca com mais afinco a inserção de metodologias ativas (que também podem e devem ser adotadas pelos professores regentes).

Outrossim, é essencial frisar a maneira com que os alunos nos recebem e se empolgam com as atividades propostas. Durante os dois dias de aplicação, ao promover uma aula mais dialogada que conteudista, foi possível perceber a maneira espontânea e integrada que cada um se manifestou, entendendo, desse modo, que o

ensino de línguas – sobretudo, por se tratar de um estudo que caminha pelo âmbito social e cultural – deve manter esse sentido de troca de conhecimentos e vivências, sem descartar a cientificidade dos conteúdos. Logo, uma aula que poderia ser direcionada apenas para a absorção da matéria, acabou aproximando conceitos de práticas reais e cotidianas, dos usos das redes sociais e das análises dos textos comuns a todos, independentemente da sua forma verbal ou escrita.

Dito isto, no que compete às práticas em sala de aula, destaca-se a temática de tendências pedagógicas, que visam classificar as múltiplas maneiras com que os conteúdos são trabalhados. Não foi possível estabelecer a prática adotada pelo professor regente, pois devido ao curto tempo de contato com a sala de aula, não foi possível fazer a observação prévia da turma sob sua regência. No entanto, ao que foi proposto, a partir do projeto didático e da sua finalidade, é oportuno enfatizar a tendência liberal renovada progressivista, que segundo Libâneo (1992) acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Logo, essa tendência pedagógica busca evidenciar os alunos como protagonistas do seu próprio aprendizado. A partir das suas vivências, da sua relação em sociedade e entrelace entre o social e escola, este pode, juntamente ao professor, potencializar os seus conhecimentos. Portanto, uma vez que o projeto buscou aliar mídia, cultura e ensino, foi necessário tecer um caminho de diálogo com os alunos, a fim de aproximar a realidade, gostos e preferências de cada um aos temas discutidos, gerando um resultado satisfatório no que se refere à interação, partilha e aprendizado.

Considerações finais

Diante o exposto, o período de estágio no contexto emergencial de ensino remoto trouxe grandes desafios e aprendizados. A experiência com a aplicação do Projeto Didático “Estórias Legendadas: da mídia à arte” nos possibilitou a comprovação de que, mesmo frente às dificuldades desse modelo de Ensino, os profissionais e alunos do Centro X se mantêm comprometidos com a aprendizagem, demonstrando interesse pelas aulas, participando à sua maneira e colaborando para que os demais funcionários da instituição (direção, apoio pedagógico, professores e etc.) possam atuar com eficiência.

Os alunos do nono ano do ensino fundamental se mostraram comprometidos com as atividades e debates. Nesse sentido, Velázquez (2004, p. 23-24) afirma que o

comportamento desse aluno no ensino realizado através das Novas Tecnologias em que o “aprendiz deve ser consciente de que aprender é, em última instância, um ato pessoal que exige esforço e vontade. A motivação é o primeiro passo para isso, mas não é suficiente”, devendo ser orientado pelo professor. Embora não se tenha a presença do professor regente na aplicação, a coordenação pedagógica cedeu tempo e liberdade necessária para conduzir os estudantes, além de motivá-los através de ações positivas, tal como a palestra ministrada pela escritora Déa Alhadeff no encontro final, que gerou bastante interesse e questionamentos.

Por fim, espera-se que as reflexões realizadas nessa pesquisa-ação possam ampliar as discussões que tratam sobre a modalidade de ensino remoto da língua materna, abordagens pedagógicas, metodologias ativas e novas tecnologias. Portanto, acredita-se ter atingido o objetivo principal da investigação, que consistiu em contribuir de forma positiva para a reflexão de prática-teórica por parte dos (as) futuros (as) e atuais professores (as) de português como língua materna, tirando-os da zona de conforto e mostrando-os a realidade cotidiana da prática docente, além de traçar possibilidades aplicacionais com alternativas que busquem a melhoria do ensino básico público e os índices de desempenho individual dos alunos.

Referências

BARBOSA, Daniela Almeida; ARAÚJO, Luzeni da Silva; MUNIZ, Simara de Sousa. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA. **Facit Business and Technology Journal**, v. 2, n. 19, 2020. Disponível em: <<https://jnt1.websiteseuro.com/index.php/JNT/article/view/711>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BERNARDY, K. PAZ, D. M. T. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. In: Seminário Internacional de Ensino, pesquisa e Extensão, 18. **Anais**. Unicruz, 2012. Disponível em: <<https://home.unicruz.edu.br/seminario/downloads/anais/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; DE OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência: as significações dos estagiários como atores do processo. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 347-359, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p347>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BUNZEN, Clecio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VACCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. ed. 1. São Paulo: Parábola, 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VACCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. ed. 1. São Paulo: Parábola, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430722/mod_resource/content/1/2%20-%20LIB%C3%82NEO%2C%20J.C.%20Tend%C3%Aancias%20Pedag%C3%B3gicas%20na%20Pr%C3%A1tica%20Escolar..pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MARTINS, Ana Patrícia Sá; KERSCH, Dorotea Frank. Identidades em (Dis)curso: práticas de multiletramentos didáticos com futuros professores. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6499>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MOREIRA, J.; SCHLEMMER, E. Por Um Novo Conceito e Paradigma de Educação Digital. **RevistaUFG**, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VACCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. ed. 1. São Paulo: Parábola, 2020.

SANTOS, J. A. P.; SANTOS, B. L.; LIMA, W. S. O estágio supervisionado como uma prática de aprendizado no processo de formação, e o uso de recursos pedagógicos alternativos para o ensino de ciências. In: Congresso de Inovação Pedagógica, 1, e Seminário de Estágio, 7, Universidade Federal de Alagoas. Anais. 2015. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/download/2000/1497>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SILVA, Denyse Mota da; MUNIZ, Simara de Sousa. O Estágio Supervisionado na Formação Inicial Docente: Desafios entre a Teoria e a Prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.15, p. 151-159, 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1551>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

VICENTE, Guerra Helena; PILATI, Heloísa. **Teoria Gerativa e “Ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais.**

VERBUM – Cadernos de Pós-Graduação, n. 2, p. 4-14. 2012. ISSN 2316-3267.

Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793/9279>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

Com a acentuada propagação no meio social do uso das tecnologias, mobilizar práticas de ensino que considerem um universo multimodal nas quais diferentes linguagens, gêneros, mídias e ferramentas digitais direcionam para um ensino mais significativo à realidade em que vivemos tornando-se uma tarefa repleta de atividades inovadoras. Este estudo é uma tentativa de mostrar formas mais ativas, que busquem transformar a crise em oportunidade de inserir metodologias diferentes no sistema educacional de maneira a organizar práticas dinâmicas que proporcionem a construção de conhecimentos, para alunos e professores.

Neste e-book, os autores nos convidam a fazer um passeio cognitivo e bastante representativo, enquanto professores pelas *METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO*, por meio de relatos e experiências vivenciadas a partir das práticas educacionais. Entende-se assim, o ensino remoto como um espaço para pensar sobre a força da educação e, partir das mudanças com seus potenciais e fortalezas, também possui fraquezas que precisam ser discutidas, pois nem tudo é satisfatório no processo educacional.

Outra questão que o leitor irá perceber, ao longo da leitura dos artigos, é o reconhecimento do potencial das plataformas disponibilizadas na internet para uso educacional, como, por exemplo, fazer web aulas, divulgar e aplicar pesquisas por meio de ferramentas digitais que tem diminuído a distância causada pelo momento conturbado que estamos vivenciando. Importa ressaltar que, esses recursos, têm sido de suma importância para a divulgação de trabalhos científicos, promovendo a participação e publicação de informações pertinentes a atuação na área do ensino e compartilhando ainda práticas exitosas que possam ajudar na atividade remota dos professores aprendentes nas práticas de letramento digital.

